



**ΑΝΟΙΚΤΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΚΥΠΡΟΥ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**

**ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΟΚΥΠΡΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ  
ΤΙΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΟΣ:  
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ  
ΤΗΣ ΔΙΑΤΟΜΗΣ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΓΙΟΛΑΝΤΑ ΠΑΝΤΕΛΗ**

**ΝΟΕΜΒΡΙΟΣ, 2011**



**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ «ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»**

**ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΛΛΗΝΟΚΥΠΡΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ  
ΤΙΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΑΡΕΛΘΟΝΤΟΣ:  
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΘΝΙΚΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ  
ΤΗΣ ΔΙΑΤΟΜΗΣ ΤΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ**

**ΓΙΟΛΑΝΤΑ ΠΑΝΤΕΛΗ**

**Διατριβή η οποία υποβλήθηκε προς απόκτηση  
διδακτορικού τίτλου σπουδών στο Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου**

**Νοέμβριος, 2011**

© Γιολάντα Παντελή, 2011

ISBN 978-9963-695-24-9

## ΣΕΛΙΔΑ ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑΣ

Υποψήφια Διδάκτορας: Γιολάντα Παντελή

Τίτλος Διατριβής: Αντιλήψεις των Ελληνοκυπρίων εκπαιδευτικών για τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος: ο ρόλος της εθνικής ταυτότητας και της διατομής της με την ταυτότητα του φύλου

*Η παρούσα Διδακτορική Διατριβή εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για απόκτηση Διδακτορικού Διπλώματος στο Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» και εγκρίθηκε στις 2 Νοεμβρίου 2011 από τα μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής.*

### **Εξεταστική Επιτροπή:**

Πέτρος Πασιαρδής	Καθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (Πρόεδρος)
Μιχαλίνος Ζεμπύλας	Αναπληρωτής Καθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (Επιβλέπων)
Μαρία Γραβάνη	Λέκτορας στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου (Μέλος)
Μαρία Χατζηπαύλου	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στη Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου (Μέλος)
Σπύρος Σπύρου	Αναπληρωτής Καθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου (Μέλος)

.....

Μιχαλίνος Ζεμπύλας – Επιβλέπων

Αναπληρωτής Καθηγητής στη Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών

Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

## **Abstract**

The aim of this study was both exploratory and interventional, focusing on Greek – Cypriot teachers’ perceptions regarding the role that national identity and its intersection with gender play in the management of representations of the past through the educational system. The theoretical framework of the study included intersectionality theory and postmodern critical theory. Qualitative methodology was used; specifically, postmodern forms of interviews and focus groups were utilized as methods of data collection. Forty Greek - Cypriot primary education educators participated in the interviews - twenty women and twenty men (from which half were refugees). All of them were born after 1974. Twelve of these participants also took part in the focus groups. Research limitations involved the selection of participants, the methods of data collection and the scope of the issue investigated.

The findings show that there is differentiation at the level of ‘sensitivity’ which participants demonstrated regarding the national politics of the representations of the past and the gender politics of these representations. On one hand, all participants demonstrated sensitivity regarding the national politics of the representations which involved the formation of the conflict relationship between Greek – Cypriots and Turkish – Cypriots. Specifically, all participants detected these politics; that is, they acknowledged that the representations did not portray the past in a complete or / and objective way concerning this relationship. They also acknowledged that the conflict relationship between these two groups was sustained through these representations. Furthermore, all participants stated that they apply teaching practices which negotiate or undermine the national politics of the representations. Thus, they claimed that they utilize the representations in a manner that contributes to the negotiation – simultaneous sustenance and subversion – of the conflict relationship between Greek – Cypriots and Turkish – Cypriots or to the exclusive subversion of this relationship.

On the other hand, the majority of the participants demonstrated no sensitivity or partial sensitivity when it came to gender politics of the representations of the past which involved the formation of power relations between Greek – Cypriot women and men. Specifically, the majority of the participants did not detect or partially detected these politics. Therefore, they did not acknowledge that the representations did not portray the

past in a complete way concerning the behaviour and the experiences of Greek – Cypriot women and men. Also, they did not acknowledge that the power relationship between Greek – Cypriot women and men was sustained through these representations. Furthermore, the majority of the participants stated that they use teaching practices which support the gender politics of the representations. Hence, they argued that they utilize the representations in a way that contributes to the sustenance of the models of the strong Greek – Cypriot man and the weak Greek – Cypriot woman.

This differentiation of ‘sensitivity’ that participants demonstrated seems to be related to circumstances which prevail in the current context of Cyprus as well as to participants’ relevant experiences. These circumstances and/or participants’ experiences are interpreted as counterbalancing forces which activate teachers towards two opposing directions — one direction is the sustenance of the conflict relationship between Greek – Cypriots and Turkish – Cypriots and the other is the subversion of this relationship.

There are a number of implications of this study for the Greek-Cypriot educational system at the levels of policy, curriculum, teacher education, and teaching. First, it may be useful to sensitize Greek – Cypriot teachers regarding the (oppressive) role that the intersection of national identity with gender, as well as all their other identities and their intersections, plays in their lives. Second, it seems that they need to be urged to be more critically reflexive concerning the pedagogical implications of the way they perceive various identities. Third, they could be encouraged to identify the intersection of the national and gender politics of the representations of the past and trained to critique them.

An important contribution of this study is the ascertainment of Greek – Cypriot teachers’ willingness to use alternative representations of the past in education which may promote peace and reconciliation in Cyprus. Also, this study has contributed to the delineation of the role that gender, beyond national identity, plays in the management of the representations of the past through education. Specifically, it has revealed, in an especially particular manner, how the intersection of these two identities informs the perceptions and the teaching practices of Greek – Cypriot teachers. Finally, this study has contributed to the determination of the influence that the context of Cyprus has on teachers’ perceptions concerning the relationship between representations of the past and collective identities. The results of this study also indicate the need for further research

concerning the intersection of national identity, gender and other collective identities in Cyprus and the implications for curriculum and teaching.

## Περίληψη

Ο σκοπός αυτής της έρευνας ήταν τόσο διερευνητικός όσο και παρεμβατικός, εστιάζοντας στις αντιλήψεις των Ελληνοκυπρίων εκπαιδευτικών για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα και η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα. Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας περιλάμβανε τη θεωρία της διατομής και τη μεταμοντέρνα κριτική θεωρία. Χρησιμοποιήθηκε ποιοτική μεθοδολογία· συγκεκριμένα, ως μέθοδοι συλλογής δεδομένων αξιοποιήθηκαν μεταμοντέρνες μορφές συνεντεύξεων και ομάδων εστίασης. Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν σαράντα Ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί δημοτικής εκπαίδευσης – οι είκοσι ήταν γυναίκες και οι είκοσι άνδρες (από τους οποίους οι μισοί ήταν πρόσφυγες). Όλοι γεννήθηκαν μετά το 1974. Δώδεκα από αυτούς τους συμμετέχοντες έλαβαν μέρος και στις ομάδες εστίασης. Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούσαν στην επιλογή των συμμετεχόντων, στις μεθόδους συλλογής των δεδομένων και στο πεδίο του θέματος το οποίο διερευνήθηκε.

Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχει διαφοροποίηση στο επίπεδο 'ευαισθησίας' το οποίο επιδεικνύουν οι συμμετέχοντες όσον αφορά στην εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος και στην έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων αυτών. Από τη μια, όλοι οι συμμετέχοντες επέδειξαν ευαισθησία για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων η οποία αφορούσε στη διαμόρφωση της συγκρουσιακής σχέσης των Ελληνοκυπρίων και των Τουρκοκυπρίων. Ειδικότερα, όλοι οι συμμετέχοντες ανίχνευσαν αυτή την πολιτική· δηλαδή, αναγνώρισαν ότι οι αναπαραστάσεις δεν απεικόνιζαν το παρελθόν ολοκληρωμένα ή / και αντικειμενικά όσον αφορά στη σχέση αυτή. Αναγνώρισαν επίσης ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις εξυπηρετείται ο στόχος για συντήρηση της συγκρουσιακής σχέσης αυτών των δυο ομάδων. Επιπρόσθετα, όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές οι οποίες διαπραγματεύονται ή υποσκάπτουν την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων. Έτσι, ισχυρίστηκαν ότι αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις με τρόπο ο οποίος συμβάλλει στη διαπραγμάτευση – ταυτόχρονη συντήρηση και υπονόμηση – της συγκρουσιακής σχέσης των Ελληνοκυπρίων και των Τουρκοκυπρίων ή στην αποκλειστική υπονόμηση αυτής της σχέσης.



Από την άλλη, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν επέδειξε ευαισθησία ή επέδειξε μερική ευαισθησία για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος η οποία αφορούσε στη διαμόρφωση των σχέσεων εξουσίας των Ελληνοκυπρίων γυναικών και ανδρών. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν ανίχνευσε ή ανίχνευσε μερικώς αυτή την πολιτική. Άρα, δεν αναγνώρισαν ότι οι αναπαραστάσεις δεν απεικόνιζαν το παρελθόν ολοκληρωμένα σε σχέση με τη συμπεριφορά και τις εμπειρίες των Ελληνοκυπρίων γυναικών και ανδρών. Επίσης, δεν αναγνώρισαν ότι μέσα από αυτές τις αναπαραστάσεις εξυπηρετείτο ο στόχος για συντήρηση της σχέσης εξουσίας των Ελληνοκυπρίων γυναικών και ανδρών. Επιπρόσθετα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσαν ότι αξιοποιούν διδακτικές πρακτικές οι οποίες στηρίζουν την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων. Δηλαδή, ανέφεραν ότι αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις με τρόπο ο οποίος συμβάλει στη συντήρηση των προτύπων του δυνατού Ελληνοκύριου άνδρα και της αδύναμης Ελληνοκύριας γυναίκας.

Αυτή η διαφοροποίηση της ‘ευαισθησίας’ την οποία επέδειξαν οι συμμετέχοντες φαίνεται να σχετίζεται με συνθήκες οι οποίες επικρατούν στο παρόν πλαίσιο της Κύπρου καθώς και με σχετικές εμπειρίες των συμμετεχόντων. Αυτές οι συνθήκες ή / και οι εμπειρίες των συμμετεχόντων εκλαμβάνονται ως αντίρροπες δυνάμεις οι οποίες ωθούν τους εκπαιδευτικούς προς δυο αντίθετες κατευθύνσεις – η μια κατεύθυνση είναι η συντήρηση της συγκρουσιακής σχέσης των Ελληνοκυπρίων και των Τουρκοκυπρίων και η άλλη η υπονόμηση αυτής της σχέσης.

Η εργασία αυτή παρέχει ενδείξεις για την αναγκαιότητα λήψης μέτρων στο Ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, των αναλυτικών προγραμμάτων, της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και της διδασκαλίας. Πρώτον, φαίνεται να είναι χρήσιμο να ευαισθητοποιηθούν οι Ελληνοκύπριοι εκπαιδευτικοί για το(ν) (καταπιεστικό) ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η διατομή της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου, καθώς και όλες οι άλλες ταυτότητές τους και οι διατομές τους, στη ζωή τους. Δεύτερον, φαίνεται ότι χρειάζεται να παροτρυνθούν να είναι πιο κριτικά αναστοχαστικοί όσον αφορά στις παιδαγωγικές συνέπειες του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τις διάφορες ταυτότητες. Τρίτον, μπορούν να ενθαρρυνθούν να εντοπίζουν τη διατομή της εθνικής και της έμφυλης

πολιτικής των αναπαραστάσεων του παρελθόντος και να καταρτιστούν να την κριτικάρουν.

Σημαντική συμβολή της έρευνας αυτής είναι η διαπίστωση της προθυμίας των Ελληνοκυπρίων εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος στην εκπαίδευση οι οποίες μπορούν να προωθήσουν την ειρήνη και τη συμφιλίωση στην Κύπρο. Επίσης, η έρευνα αυτή έχει συμβάλει στην οριοθέτηση του ρόλου τον οποίο διαδραματίζει η ταυτότητα του φύλου, πέρα από την εθνική ταυτότητα, στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από την εκπαίδευση. Δηλαδή, έχει συμβάλει στο να αναδειχθεί ένας ιδιαίτερα συγκεκριμένος τρόπος με τον οποίο η διατομή των δυο αυτών ταυτοτήτων ενημερώνει τις αντιλήψεις αλλά και τις διδακτικές πρακτικές των Ελληνοκυπρίων εκπαιδευτικών. Τέλος, η έρευνα αυτή έχει συμβάλει στον καθορισμό της επίδρασης την οποία έχει το πλαίσιο της Κύπρου στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη σχέση ανάμεσα στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος και στις συλλογικές ταυτότητες. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρέχουν επίσης ενδείξεις για την ανάγκη διεξαγωγής περαιτέρω έρευνας σε σχέση με τη διατομή της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου και με άλλες συλλογικές ταυτότητες στην Κύπρο και τις επιπτώσεις για τα αναλυτικά προγράμματα και τη διδασκαλία.

## Ευχαριστίες

Για την ολοκλήρωση της διατριβής αυτής σημαντική υπήρξε η συμβολή όλων των εκπαιδευτικών οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα. Τους ευχαριστώ για το χρόνο τον οποίο αφιέρωσαν και τις προσωπικές εμπειρίες τις οποίες μοιράστηκαν μαζί μου στο πλαίσιο των συνεντεύξεων ή των ομάδων εστίασης οι οποίες διεξάχθηκαν.

Θερμές ευχαριστίες θα ήθελα να εκφράσω στον Αναπληρωτή Καθηγητή Μιχαλίνο Ζεμπύλα για την επίβλεψη της διατριβής αυτής και για την εποικοδομητική και ευχάριστη συνεργασία την οποία είχαμε. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον Καθηγητή Πέτρο Πασιαρδή και στη Λέκτορα Μαρία Γραβάνη για το χρόνο τον οποίο αφιέρωσαν για την καθοδήγηση της έρευνας σε όλα της τα στάδια.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Μαρία Χατζηπαύλου και τον Αναπληρωτή Καθηγητή Σπύρο Σπύρου για τη συμμετοχή τους στην Εξεταστική Επιτροπή.

Τέλος μέσα από την καρδιά μου θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου Άρτεμη και Αντώνη, οι οποίοι συνέβαλαν με αμέτρητους τρόπους ώστε να επιθυμώ αλλά και να μπορέσω να ολοκληρώσω τη διατριβή αυτή, καθώς και το σύζυγό μου Μιχάλη, ο οποίος τόσο γενναιόδωρα μου πρόσφερε τη στήριξή του ενθαρρύνοντας και πείθοντάς με να συνεχίζω...







ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	166
4.1. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων τα οποία αφορούν στο διερευνητικό στόχο της έρευνας .....	166
4.1.1. Ευαισθησία για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος .....	171
4.1.1.1.Ανίχνευση της εθνικής πολιτικής των αναπαραστάσεων του παρελθόντος .....	172
4.1.1.1.1. Οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν παρουσιάζουν ολοκληρωμένα ή/και αντικειμενικά το παρελθόν .....	173
4.1.1.1.2. Οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος εξυπηρετούν στόχους .....	181
4.1.1.1.3. Οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος αποδίδουν και την πραγματικότητα .....	184
4.1.1.2. Διαπραγμάτευση ή υπόσκαψη της εθνικής πολιτικής των αναπαραστάσεων του παρελθόντος .....	187
4.1.1.2.1. Αντίληψη της άλλης ομάδας ως εχθρικής και συνεπείς πρακτικές .....	189
4.1.1.2.2. Αντίληψη ότι το άτομο έχει ευθύνες για την αντιμετώπιση μιας εχθρικής άλλης ομάδας και συνεπείς πρακτικές .....	191
4.1.2. Απουσία ευαισθησίας ή μερική ευαισθησία για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος .....	200
4.1.2.1. Μη ανίχνευση ή μερική ανίχνευση της έμφυλης πολιτικής των αναπαραστάσεων του παρελθόντος .....	201
4.1.2.1.1. Οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν παρουσιάζουν ολοκληρωμένα το παρελθόν .....	203
4.1.2.1.2. Οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος εξυπηρετούν στόχους .....	209
4.1.2.1.3. Οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος αποδίδουν και την πραγματικότητα .....	212

4.1.2.2.Στήριξη της έμφυλης πολιτικής των αναπαραστάσεων του παρελθόντος .....	221
4.1.2.2.1. Αντιλήψεις για το πρότυπο του δυνατού Ε/Κ άνδρα και συνεπείς πρακτικές .....	222
4.1.2.2.2. Αντιλήψεις για το πρότυπο της αδύναμης Ε/Κ γυναίκας και συνεπείς πρακτικές .....	239
4.1.3. Συνθήκες οι οποίες επικρατούν στο χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου .....	252
4.1.3.1.Συνθήκες οι οποίες ‘επιβάλλουν’ συντήρηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης .....	256
4.1.3.2.Συνθήκες οι οποίες ‘επιβάλλουν’ υπονόμηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης .....	263
4.2.Παρουσίαση των αποτελεσμάτων τα οποία αφορούν στον παρεμβατικό στόχο της έρευνας .....	268
4.2.1. Προβληματισμός για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση .....	269
4.2.2. Προβληματισμός για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η διατομή της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση .....	275
4.3. Σύνοψη κεφαλαίου .....	283
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ</b>	<b>288</b>
5.1.Επισκίαση της ευαισθησίας των συμμετεχόντων για τα διαφυλικά ζητήματα από την ευαισθησία τους για τα εθνικά ζητήματα .....	290
5.1.1. Επικέντρωση στα ‘κρίσιμα’ διομαδικά ζητήματα και αδιαφορία για τα έμφυλα πρότυπα .....	293
5.1.1.1. Επικέντρωση στα ‘κρίσιμα’ διομαδικά ζητήματα .....	293
5.1.1.2.Αδιαφορία για τα έμφυλα πρότυπα .....	299
5.1.2. Επιβεβαίωση μιας αισιόδοξης υπόθεσης .....	303



5.1.3. Επιπρόσθετες ενδείξεις ότι η ευαισθησία των συμμετεχόντων για τα εθνικά ζητήματα επισκιάζει την ευαισθησία τους για τα διαφυλικά ζητήματα .....	305
5.2. Άλλοι παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την εστίαση των συμμετεχόντων στην εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος .....	307
5.2.1. Οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος πρωτίστως ως εργαλεία διαχείρισης εθνικών ζητημάτων .....	308
5.2.2. Η εκπαίδευση ως βασικός θεσμός αξιοποίησης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος για τη διαχείριση εθνικών ζητημάτων .....	311
5.3. Ο σύνθετος ρόλος τον οποίο διαδραμάτισε το χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων .....	313
5.4. Έμμεση υπονόμηση των έμφυλων προτύπων μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος .....	315
5.5. Η διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση δε θα έχει απαραίτητα ή αποκλειστικά τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα ..	318
5.5.1. Αποσπασματική ή επιλεκτική προσπάθεια διαπραγμάτευσης των σχέσεων ή προτύπων .....	319
5.5.2. Αξιοποίηση αμφιλεγόμενων πρακτικών ή επιχειρημάτων .....	322
5.5.2.1. Προβολή των δεινών των άλλων .....	322
5.5.2.2. Εθνικοποιημένη αντίληψη της θυματοποίησης .....	325
5.5.2.3. Λήθη κάποιων προοπτικών του παρελθόντος .....	327
5.6. Σημαντικότητα της επιστημολογικής ευαισθησίας των Ε/Κ εκπαιδευτικών για την πολιτική των αναπαραστάσεων .....	328
5.7. Σύνοψη κεφαλαίου .....	333
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 - ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	335
6.1. Ανάγκη λήψης μέτρων στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση .....	335
6.1.1. Ο ρόλος τον οποίο διαδραματίζει η διατομή της ταυτότητας του	

φύλου με την εθνική ταυτότητα στη ζωή των ατόμων .....	336
6.1.2. Οι παιδαγωγικές συνέπειες των αντιλήψεων των ατόμων για τις διάφορες ταυτότητες .....	339
6.1.3. Δυνατότητα και πρακτικές υπόσκαψης της έμφυλης πολιτικής των αναπαραστάσεων του παρελθόντος .....	343
6.1.4. Πρακτικές υπόσκαψης της εθνικής πολιτικής των αναπαραστάσεων του παρελθόντος .....	345
6.2. Ανάγκη (περαιτέρω) επιστημονικής διερεύνησης κάποιων θεμάτων ...	358
6.3. Σύνοψη κεφαλαίου .....	367

## ΑΝΑΦΟΡΕΣ

## Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1 <i>Μη ολοκληρωμένη ή/και αντικειμενική παρουσίαση του παρελθόντος (εθνική πολιτική).....</i>	172
Πίνακας 2 <i>Στόχοι των αναπαραστάσεων του παρελθόντος (εθνική πολιτική).....</i>	180
Πίνακας 3 <i>Επιφυλακτικότητα για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος .....</i>	183
Πίνακας 4 <i>Συνέπεια αντιλήψεων για την εθνική ταυτότητα και πρακτικών .....</i>	195
Πίνακας 5 <i>Μη ολοκληρωμένη παρουσίαση του παρελθόντος (έμφυλη πολιτική) .....</i>	202
Πίνακας 6 <i>Στόχοι των αναπαραστάσεων του παρελθόντος (έμφυλη πολιτική).....</i>	207
Πίνακας 7 <i>Επιφυλακτικότητα για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος (α) .....</i>	211
Πίνακας 8 <i>Επιφυλακτικότητα για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος (β) .....</i>	212
Πίνακας 9 <i>Στόχοι των πρακτικών διαχείρισης φωτογραφιών Ε/Κ ανδρών ή αναφορών σε αυτούς .....</i>	231
Πίνακας 10 <i>Στόχοι των πρακτικών διαχείρισης φωτογραφιών Ε/Κ γυναικών .....</i>	245
Πίνακας 11 <i>Συνέπεια αντιλήψεων για τη διατομή και πρακτικών .....</i>	248
Πίνακας 12 <i>Συνθήκες οι οποίες επικρατούν στο παρόν χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου και προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων.....</i>	252

## Παραρτήματα

Παράρτημα 1 *Πρωτόκολλα συνέντευξης και ομάδας εστίασης*

Παράρτημα 2 *Έντυπο αξιολόγησης της ομάδας εστίασης*

Παράρτημα 3 *Έντυπο ενημερωμένης συγκατάθεσης για συμμετοχή στην έρευνα*

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 – ΕΙΣΑΓΩΓΗ

### 1.10. Η σημαντικότητα της μνήμης

Η σημαντικότητα της μνήμης και γενικά του παρελθόντος για τον άνθρωπο και την κοινωνία ευρύτερα, τόσο στο παρελθόν όσο και σήμερα, είναι θέμα το οποίο τίγεται από διάφορους ερευνητές (Le Goff, 1992· Misztal, 2003· Olick, 1999). Χαρακτηριστικές είναι οι θέσεις του Lowenthal (1985, 1998):

Το παρελθόν παραμένει ενσωματωμένο σε εμάς, ατομικά και συλλογικά. Πρέπει να αναγνωρίσουμε τη θέση των αρχαίων... Αλλά η θέση τους δεν είναι απλά εκεί πίσω, σε μια ξεχωριστή και ξένη χώρα· είναι αφομοιωμένη στον εαυτό μας, και αναστημένη σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο παρόν... Το δόγμα της νοσταλγίας, η λαχτάρα για ρίζες, η απαίτηση κληρονομιάς, το πάθος για συντήρηση, όλα δείχνουν ότι η μαγεία του παρελθόντος παραμένει ισχυρή (Lowenthal, 1985, σελ. 412).

και...

ΞΑΦΝΙΚΑ Η ΚΛΗΡΟΝΟΜΙΑ ΕΙΝΑΙ ΠΑΝΤΟΥ – στα νέα, στις ταινίες, στην αγορά – σε όλα από τους γαλαξίες μέχρι τα γονίδια. Είναι το πρωτεύον σημείο εστίασης του πατριωτισμού και ένα κύριο θέλγητρο του τουρισμού. Κάποιος μόλις και μετά βίας μπορεί να κινηθεί χωρίς να προσκρούσει σε ένα τοπίο κληρονομιάς. Κάθε κληρονομιά θεωρείται πολύτιμη. Από τις εθνικές ρίζες στα θεματικά πάρκα ιστορίας, το Χόλυγουντ μέχρι το Ολοκαύτωμα, ολόκληρος ο κόσμος είναι απασχολημένος υμνώντας – ή θρηνώντας – κάποιο παρελθόν, είτε είναι γεγονός είτε φαντασία. Το να παραμελεί κανείς την κληρονομιά είναι μια θεμελιώδης αμαρτία, το να την επικαλείται είναι εθνικό καθήκον (Lowenthal, 1998, σελ. xiii).

Ο Nora (1992/1996δ) επίσης αναφέρει ότι τις τελευταίες δυο δεκαετίες παρατηρείται έξαρση στην ποικιλότητα ενασχόληση των διαφόρων χωρών με τη μνήμη. Αλλιώς, παρατηρείται υποχρεωτική επιστροφή ενός κατασταλαμένου παρελθόντος σε μερικές χώρες και αναζήτηση ‘ριζών’ ή ‘εθνικής κληρονομιάς’ σε άλλες. Έτσι:

... παρατηρείται πληθώρα αναμνηστικών τελετών, εμφάνιση μουσείων λες και είναι μανιτάρια, και μια αναζωογόνηση της παράδοσης σε όλες τις μορφές. Καμιά εποχή δεν ήταν τόσο φυλακισμένη στη μνήμη της, τόσο υποδουλωμένη στην εξουσία και στο νόμο της (σελ. xii).

Διάφοροι ερευνητές εστιάζουν στη σημαντικότητα της συλλογικής μνήμης για την Κύπρο, επισημαίνοντας την έντονη παρουσία της στη ζωή των Κυπρίων. Για παράδειγμα, ο Papadakis (2005) αναφέρει ότι τόσο οι Ελληνοκύπριοι όσο και οι

Τουρκοκύπριοι<sup>1</sup> θεωρούν ότι ‘αυτοί που ξεχνούν το παρελθόν τους δεν ξέρουν πού να κατευθυνθούν στο μέλλον’ (σελ. 126). Σημειώνει επίσης ότι οι πρόσφυγες στις δυο κοινότητες αναφέρονται ιδιαίτερα στις μνήμες των χωριών τους και θεωρούν ότι πρέπει να παραμείνουν ζωντανές ώστε να μη χαθεί η επιθυμία για επιστροφή. Η Xadjiyanni (2002) αναφέρει ότι η συλλογική μνήμη είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας των παιδιών των Κυπρίων προσφύγων. Επισημαίνει ότι αυτά δίνουν μεγαλύτερη σημασία στη μνήμη του οικογενειακού παρελθόντος από ότι στο προσωπικό τους παρόν και πάνω στο παρελθόν αυτό χτίζουν την ταυτότητά τους και ταυτίζονται με την προσφυγιά.

Η σημαντικότητα της συλλογικής μνήμης για τους ανθρώπους και τις κοινότητες γενικά, η ιδιαίτερα έντονη παρουσία της στην Κύπρο, καθώς και άλλοι παράγοντες οι οποίοι θα αναλυθούν πιο κάτω, κατέστησαν σημαντική τη *διερεύνηση των αντιλήψεων των Ε/Κ εκπαιδευτικών για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα και η διατομή<sup>2</sup> της με την ταυτότητα του φύλου στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του*

---

<sup>1</sup> Στη συνέχεια, για πρακτικούς λόγους, θα χρησιμοποιείται η συντομογραφία ‘Ε/Κ’ και ‘Τ/Κ’ όσον αφορά στους όρους ‘Έλληνοκύπριοι’ και ‘Τουρκοκύπριοι’ αντίστοιχα.

<sup>2</sup> Ο όρος ‘διατομή’ αποδίδει τον αγγλικό όρο ‘intersection’ και έχει αντληθεί από μια από τις θεωρίες οι οποίες συνθέτουν το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας αυτής, δηλαδή από τη θεωρία της διατομής (Intersectionality Theory). Σύμφωνα με την Collins (1990), η διατομή αφορά σε ένα ‘αλληλένδετο πλέγμα σχέσεων’ (interlocking matrix of relationships) (σελ. 20) (στους Dottolo & Steward, 2008, σελ. 350) όπου όλες οι ταυτότητες αλληλεπιδρούν μεταξύ τους δημιουργώντας καταστάσεις ζωής ποιοτικά διαφορετικές ανάλογα με τη θέση του ατόμου στο πλέγμα (Warner, 2008). Αν και χρησιμοποιούνται και άλλοι ελληνικοί όροι για να αποδώσουν τον όρο ‘intersection’, όπως είναι η ‘διαπλοκή’ ή η ‘διάδραση’, εντούτοις, στο πλαίσιο της εργασίας αυτής, χρησιμοποιείται ο όρος ‘διατομή’ για δυο λόγους. Πρώτον, αποτελεί την πλησιέστερη απόδοση του αγγλικού όρου: το πρώτο συνθετικό της λέξης (‘inter’) αποδίδεται με την πρόθεση ‘διά’ και το δεύτερο συνθετικό (‘section’) αποδίδεται με τη λέξη ‘τομή’. Δεύτερον, αναδεικνύει ένα σημαντικό στοιχείο για την έννοια του intersection, δηλαδή το στοιχείο του σημείου τομής των ταυτοτήτων. Σύμφωνα με τη σχετική θεωρία, οι πολλαπλές ταυτότητες του ατόμου αλληλεπιδρούν και τελικά συναντιούνται σε ένα συγκεκριμένο σημείο (τομής) – τέμνονται – το οποίο καθορίζει τις εμπειρίες του ατόμου (τα προνόμια ή / και την καταπίεσή του). Η σημαντικότητα του σημείου τομής για τους ισχυρισμούς της θεωρίας μαρτυρείται από το ότι η Crenshaw (1989· 1991), η οποία πρότεινε τον όρο ‘intersection’, ήθελε να επισημάνει ότι οι έγχρωμες γυναίκες βρίσκονται στο *σημείο τομής* του σεξισμού και του ρατσισμού με αποτέλεσμα να αποκλείονται τόσο από τις φεμινιστικές όσο και από τις αντιρατσιστικές συζητήσεις και πολιτικές (Eveline, Bacchi & Binns, 2009 Jones – Yelvington, 2008 Prins, 2006). Η σημαντικότητα του σημείου τομής αναδεικνύεται και από μια θέση της Warner (2008) η οποία επίσης δείχνει ότι οι ταυτότητες του ατόμου καταλήγουν σε συγκεκριμένο *σημείο* ή *θέση*. Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, αυτή επισημαίνει ότι όλες οι ταυτότητες του ατόμου αλληλεπιδρούν μεταξύ τους δημιουργώντας καταστάσεις ζωής ποιοτικά διαφορετικές ανάλογα με τη *θέση* του ατόμου στο πλέγμα των ταυτοτήτων αυτών (οι πιο πάνω εμφάνσεις είναι δικές μου). Οι όροι ‘διαπλοκή’ και ‘διάδραση’, αν και αναδεικνύουν την έννοια της αλληλεπίδρασης των ταυτοτήτων, η οποία δεν αμφισβητείται βέβαια ότι είναι ουσιαστική για την κατανόηση της διατομής των ταυτοτήτων, εντούτοις, δεν περιέχουν την έννοια του ‘σημείου’. Δηλαδή, δε δηλώνουν ότι μέσα από την αλληλεπίδραση προκύπτει ένα συγκεκριμένο σημείο (θέση) στο οποίο τοποθετείται το άτομο.

παρελθόντος μέσα από την εκπαίδευση. Πέρα από το διερευνητικό αυτό στόχο, η παρούσα εργασία είχε επίσης παρεμβατικό στόχο. Αυτός αφορούσε στην προώθηση του προβληματισμού των συμμετεχουσών και των συμμετεχόντων<sup>3</sup> για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα, και κυρίως η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου, στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση και ευρύτερα στη ζωή τους. Στη συνέχεια, θα αναλυθούν οι παράγοντες οι οποίοι κατέστησαν σημαντική τη διερεύνηση του πιο πάνω θέματος.

### **1.11. Η συλλογική μνήμη στην Κύπρο**

Η έντονη παρουσία της συλλογικής μνήμης στη ζωή των Κυπρίων, στην οποία αναφέρονται διάφοροι ερευνητές, προωθείται από τη ‘βιομηχανία μνήμης’ (memory industry) (Klein, 2000, σελ. 127) η οποία υπάρχει και στις δυο κοινότητες (Zembylas & Karahasan, 2006, σελ. 21). Αυτή, επιδιώκει τη δημιουργία μιας ιστορικής συνείδησης στο πλαίσιο της οποίας η λήθη εκλαμβάνεται ως απειλή για την εθνική ταυτότητα. Για παράδειγμα, στην ελληνοκυπριακή κοινότητα έχει δημιουργηθεί ένας ισχυρός οπτικός και εκπαιδευτικός πολιτισμός αποτροπής της λήθης των τουρκοκρατούμενων περιοχών μέσα από την εκστρατεία του ‘Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι’<sup>4</sup>. Στην τουρκοκυπριακή

---

<sup>3</sup> Στη συνέχεια θα χρησιμοποιείται μόνο το αρσενικό ουσιαστικό ‘συμμετέχοντας’ και όχι το θηλυκό και το αρσενικό (‘συμμετέχουσα’ και ‘συμμετέχοντας’). Η απόφαση αυτή θεμελιώθηκε καθαρά σε πρακτικούς λόγους και ειδικότερα στη δυσκολία επαναλαμβανόμενης παράθεσης και των δυο γενών του ουσιαστικού αυτού το οποίο, κυρίως στα τρία τελευταία κεφάλαια, χρησιμοποιείται πολύ συχνά. Πρέπει να σημειωθεί βέβαια ότι, η απόφαση αυτή λήφθηκε με επίγνωση του γεγονότος ότι η χρήση του αρσενικού αντί του θηλυκού γένους μόνο δεν ήταν ανεξάρτητη από τον ηγεμονικό τρόπο διαχείρισης του ζητήματος αυτού – δηλαδή την ευρύτερη τάση χρήσης του αρσενικού γένους μόνο. Λήφθηκε επίσης με επίγνωση του σημαντικού ρόλου τον οποίο διαδραματίζει η γλώσσα στη διαμόρφωση της πραγματικότητας και ειδικότερα των ανθρωπίνων σχέσεων και ταυτοτήτων, συμπεριλαμβανομένων των διαφυλικών σχέσεων και των έμφυλων ταυτοτήτων.

<sup>4</sup> Ο όρος ‘Δεν ξεχνώ και αγωνίζομαι’ – ή, όπως παρουσιάζεται σε μεταγενέστερο σημείο της εργασίας αυτής, ‘Γνωρίζω, δεν ξεχνώ και αγωνίζομαι’ – αποδίδει ένα εκπαιδευτικό στόχο τον οποίο έθεσε το ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα μετά τα γεγονότα του 1974 και ο οποίος αποτελεί υπό έμφαση στόχο κάθε σχολική χρονιά. Ειδικότερα, το ‘Γνωρίζω, δεν ξεχνώ και αγωνίζομαι’ αφορά σε τρεις επιμέρους στόχους. Ο πρώτος αφορά στο ‘να βοηθηθούν οι μαθητές να γνωρίσουν τη σκλαβωμένη γη μας, να διατηρήσουν ζωντανή τη μνήμη των κατεχομένων εδαφών μας και να καλλιεργήσουν και να ενισχύσουν την αισιοδοξία, την πίστη και την αγωνιστικότητα για επιστροφή’ (σελ. 93). Ο δεύτερος αφορά στο ‘να βοηθηθούν οι μαθητές να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τα δικαιώματα του ανθρώπου, όπως αυτά παρουσιάζονται σε διεθνείς διακηρύξεις και να εργάζονται συνειδητά, υπεύθυνα και δυναμικά για επικράτησή τους στον τόπο μας’ (σελ. 95). Τέλος, ο τρίτος στόχος αφορά στο ‘να βοηθηθούν οι μαθητές να γνωρίσουν, να κατανοήσουν, να εκτιμούν και να σέβονται όλα εκείνα τα στοιχεία (παραδόσεις, στάσεις, αξίες, ήθη και έθιμα) που συνέβαλαν στην εθνική και φυσική επιβίωση του κυπριακού Ελληνισμού κατά τη διάρκεια της μακρόχρονης ιστορίας του και να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των κινδύνων που διατρέχει ο τόπος μας’ (σελ. 96) (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2006).

κοινότητα έχουν δημιουργηθεί μουσειά όπου προβάλλονται πράξεις βαρβαρότητας των Ε/Κ και προωθείται ένα παρόμοιο σλόγκαν αποτροπής της λήθης, δηλαδή το ‘Δεν Ξεχνούμε’ (Karahasan, 2005· Papadakis, 1993) (Zembylas & Karahasan, 2006).

Στο πλαίσιο των αναφορών των διαφόρων ερευνητών στην έντονη παρουσία της συλλογικής μνήμης στην Κύπρο, τίγεται το ζήτημα της επικέντρωσης των δυο κοινοτήτων σε διαφορετικές πτυχές του παρελθόντος (Bryant, 2004· Hadjipavlou, 2007· Philippou, 2007· Sibel, 1996). Η επιλογή της πτυχής στην οποία επικεντρώνεται η κάθε κοινότητα στηρίζεται στο κριτήριο της χρησιμότητας, και ειδικότερα στην εξυπηρέτηση δυο στόχων: στη συντήρηση της μνήμης των πράξεων του εχθρού στο παρελθόν ή / και στην επιβεβαίωση ότι η Κύπρος ανήκει ιστορικά στη συγκεκριμένη κοινότητα. Όσον αφορά στον πρώτο στόχο, στη συντήρηση της μνήμης των πράξεων του εχθρού στο παρελθόν, πολλές μελέτες δείχνουν ότι οι δυο κοινότητες τονίζουν συστηματικά την ανάγκη για θύμηση της δικής της η καθεμιά εκδοχής του τι ο ‘εχθρός’ έχει διαπράξει (Loizos, 1998· Papadakis, 1998· Bryant, 2004· Cassia, 2006) (Zembylas & Karahasan, 2006, σελ. 23). Για παράδειγμα, τα χρόνια από το 1963 μέχρι το 1974 είναι κεντρικά στις μνήμες των Τ/Κ ενώ οι μνήμες του 1974 είναι το σημείο εστίασης για τους Ε/Κ (Bowman, 2006) Η εστίαση των Ε/Κ αλλά όχι των Τ/Κ στις μνήμες του 1974 φαίνεται να εξηγεί και γιατί, όπως αναφέρει ο Cassia (2003), οι δυο κοινότητες διαχειρίζονται με διαφορετικό τρόπο τις μνήμες των αγνοουμένων τους. Ειδικότερα, οι Τ/Κ τους θεωρούν νεκρούς και δεν τους περιμένουν να επιστρέψουν ενώ οι Ε/Κ τους θεωρούν ανοιχτό τραύμα και ατέλειωτη ιστορία. Μάλιστα, ο Bowman (2006) θεωρεί ότι γενικά, η διαφορετική διαχείριση του παρελθόντος στις δυο κοινότητες εξηγεί μερικώς γιατί η Κύπρος δεν έχει ακόμη επανενωθεί. Όπως προαναφέρθηκε, ο δεύτερος στόχος τον οποίο εξυπηρετεί η επικέντρωση της κάθε κοινότητας σε συγκεκριμένη εκδοχή του παρελθόντος είναι η επιβεβαίωση ότι η Κύπρος ανήκει ιστορικά στην κοινότητα αυτή. Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά η Philippou (2007), η επίσημη ιστορική αφήγησή<sup>5</sup> των

---

<sup>5</sup> Ο όρος ‘αφήγηση’, σύμφωνα με τον Vanhulle (2009), αφορά σε μια δομή η οποία έχει σχεδιαστεί για να δημιουργήσει γνώση και κατανόηση για τα γεγονότα του παρελθόντος. Όπως σημειώνει ο ίδιος, η ιστορική αφήγηση δεν απεικονίζει το ίδιο το παρελθόν, δεν είναι ιστορία η οποία υποστηρίζεται από στοιχεία αλλά η δήλωση των ίδιων των στοιχείων ενώ τα ιστορικά γεγονότα αντλούν το ‘νόημά’ τους από τη θέση τους στην αφήγηση. Έτσι, η έννοια της ‘αφήγησης’ αναδεικνύει το ρόλο του ιστορικού στην κατασκευή της ιστορικής γνώσης. Γενικά, η αφήγηση περιέχει συγκεκριμένο σημείο έναρξης και βασικούς πρωταγωνιστές ενώ χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη συνοχή (Vanhulle, 2009). Έτσι, οι όροι ‘επίσημη αφήγηση’ ή ‘κυρίαρχη αφήγηση’ οι οποίοι χρησιμοποιούνται στην παρούσα εργασία αφορούν στην επικρατέστερη αφήγηση η



Ε/Κ για την άφιξή τους στην Κύπρο αρχίζει με την άφιξη των Ελλήνων Μυκηναίων το 1400 π.Χ. ενώ των Τ/Κ αρχίζει με την έναρξη της Οθωμανικής κυριαρχίας το 1571 μ.Χ..

### **1.12. Συλλογική μνήμη και ταυτότητες στην Κύπρο**

Η περιγραφόμενη διαφορετική διαχείριση της συλλογικής μνήμης συγκεκριμένων περιόδων ή γεγονότων στην κάθε κοινότητα αποτελεί, σύμφωνα με την Bryant (2004), τη βάση στην οποία στηρίζονται ο ελληνοκυπριακός και ο τουρκοκυπριακός εθνικισμός στην Κύπρο. Ο ελληνοκυπριακός θεμελιώνεται στην ανάδειξη της ιστορικής συνέχειας τριών χιλιετιών εντός των οποίων η Ένωση της Κύπρου με την Ελλάδα ήταν απλά ένα στάδιο και μια λογική συνέπεια. Αντίθετα, ο τουρκοκυπριακός εθνικισμός αναδεικνύει μια πιο πρόσφατη καταγραφή της αλλαγής και τονίζει το απρόβλεπτο της ιστορίας, και ειδικότερα την Οθωμανική κατάκτηση το 1571, καθώς και την προσαρμογή και την πολιτιστική αλλοτρίωση.

Ο εθνικισμός στην Κύπρο δημιουργεί αρνητικές προοπτικές για τις σχέσεις των δυο κοινοτήτων λόγω των κριτηρίων τα οποία θέτει για συμπερίληψη κάποιων στην κοινότητα ή στο έθνος και για αποκλεισμό άλλων. Σύμφωνα με τον Loizos (1976/2001), στην Κύπρο κυριαρχεί ο 'εθνικός εθνικισμός' (national nationalism) ο οποίος προβάλλει το έθνος ως πολιτισμική κοινότητα στηριζόμενη σε προϋπάρχοντες εθνικούς δεσμούς. Αντίθετα, ο 'εδαφικός / πολιτικός εθνικισμός' (territorial / civic nationalism), τονίζει τα στοιχεία τα οποία ενώνουν όλους τους Κύπριους σε ένα λαό, ανεξάρτητα από την εθνικότητα. Όπως υποστηρίζει ο ίδιος, η κυριαρχία του εθνικού εθνικισμού έχει οδηγήσει στην προώθηση μιας 'ελληνικής ταυτότητας' η οποία αποτελεί εμπόδιο στην ανάπτυξη μιας συμπεριληπτικής ταυτότητας και μιας 'γνήσια Κυπριακής πολιτότητας' (citizenship) (σελ. 79) (Peristianis, 2006, σελ. 101 – 103). Γενικά, όπως αναφέρει ο Kizilyürek (1993), ο εθνικισμός δημιουργεί τη νοοτροπία του 'Εμείς και Αυτοί' στις δυο κοινότητες η οποία εξιδανικεύει την οικεία εθνική ομάδα και δαιμονοποιεί την άλλη (Zembylas & Karahasan, 2006, σελ. 21). Ο Bell (2003) συνδέει μάλιστα τον εθνικισμό με τις συγκρουσιακές καταστάσεις σε διάφορα σημεία του πλανήτη. Επισημαίνει ότι δεν είναι παράξενο που η μελέτη του εθνικισμού, η οποία κάποτε βρισκόταν στο περιθώριο,

---

οποία χρησιμοποιείται για να περιγράψει συγκεκριμένα γεγονότα / περιόδους του παρελθόντος. Δηλαδή, οι όροι αυτοί μαρτυρούν ότι υπάρχουν πολλαπλές αφηγήσεις για συγκεκριμένα γεγονότα / περιόδους του παρελθόντος οι οποίες ενδεχομένως μάλιστα συγκρούονται.

έχει παρουσιάσει μια έντονη αναγέννηση τα τελευταία χρόνια εφόσον αυτή συμπίπτει με μια σειρά εθνικών συγκρούσεων σε όλο τον πλανήτη.

Αν και η διαφορετική διαχείριση του παρελθόντος στην κάθε κοινότητα στην Κύπρο αποτελεί τη βάση στην οποία θεμελιώνεται ο εθνικισμός, εντούτοις, η διαχείριση της συλλογικής μνήμης, και ειδικότερα η συμπερίληψη 'χρήσιμων' ή 'θετικών' εξελίξεων για θέματα τα οποία σχετίζονται με το 1974 σε αυτή, μπορεί να συμβάλει και στην υπονόμευσή του. Για παράδειγμα, η Yakinthou (2008) θεωρεί ότι ο εντοπισμός και η εκταφή λειψάνων από μαζικούς τάφους έχει συμβάλει στην αποσταθεροποίηση της ουσιοκρατικής εικόνας των αγνοουμένων στις μνήμες των δυο κοινοτήτων και της σχέσης τους με τη σύγκρουση. Η Hadjiravlou (2007β) εισηγείται όπως το άνοιγμα των οδοφραγμάτων, ως μια νέα πραγματικότητα και ιστορία, ενσωματωθεί στη μεγάλη αφήγηση για τη σύγκρουση. Όπως υπογραμμίζει, το κράτος πρέπει να εισέλθει σε διάλογο με τις τοπικές κοινότητες και ομάδες και να αρχίσει να ενσωματώνει αυτή τη νέα κοινωνική ιστορία στην επίσημη αφήγηση. Πρέπει επίσης να προετοιμάσει νέα διδακτικά υλικά μέσω των οποίων τα 'περάσματα' (crossings) των πολιτών (σελ. 71) στις δυο μεριές να καταστούν μέρος των προσπαθειών ειρήνευσης.

Η περιγραφόμενη θεμελίωση του εθνικισμού στη συλλογική μνήμη και στην ιστορία στην Κύπρο, αλλά και η θεμελίωση της δυνατότητας υπονόμευσής του στις αναπαραστάσεις αυτές, δεν είναι άσχετη με το πώς ορίζεται ο εθνικισμός. Σύμφωνα με τον Anderson (1983/2006), είναι 'πολιτισμικό προϊόν συγκεκριμένου είδους' (σελ. 4) ενώ ο Killoran (1998) τον ορίζει ως 'επινοημένη αναπαραστατική πρακτική η οποία υφαίνει ένα φαντασιακό δίκτυο αλληλεγγύης και διασύνδεσης' ανάμεσα στα μέλη της εθνικής κοινότητας (σελ. 159). Δηλαδή, ο εθνικισμός, ως επινοημένο πολιτισμικό προϊόν, και άρα ως κάτι το οποίο κατασκευάζεται, χρειάζεται τη συλλογική μνήμη. Όπως σημειώνει ο Bell (2003), όλοι οι διαφορετικοί τρόποι ανάλυσης του εθνικισμού εστιάζουν στην εθνικιστική αφήγηση ιστοριών, δηλαδή στη σύνδεση του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος. Ο Smith (1999) επίσης επισημαίνει ότι κοινό στοιχείο όλων των προσεγγίσεων για τον εθνικισμό είναι η σημαντικότητα της ιστορικής αναπαράστασης και αφήγησης: δηλαδή, της αφήγησης συγκεκριμένης ιστορίας για το έθνος και τη σημαντικότητά του.

Άλλωστε, το γεγονός ότι ο εθνικισμός κατασκευάζεται, και για το λόγο αυτό ‘καταφεύγει’ στην αξιοποίηση της μνήμης, δεν είναι άσχετο με τον ισχυρισμό του Anderson (1983/2006) ότι γενικά το έθνος αποτελεί ‘φαντασιακή πολιτική κοινότητα’ (imagined political community) (σελ. 6) της οποίας τα μέλη δε θα γνωρίσουν ποτέ τα περισσότερα από τα άλλα μέλη και ούτε θα τα ακούσουν. Ο εθνικισμός αναδύεται έτσι ως ιδιαίτερα χρήσιμος για το έθνος εφόσον συμβάλλει στο να νιώθουν ή να πιστεύουν τα μέλη του ότι ανήκουν σε μια ‘εθνική’ κοινότητα, ή ότι έχουν μεταξύ τους κάποια σχέση ή κοινά στοιχεία. Όπως αναφέρει η Cockburn (1998), ο εθνικισμός θεμελιώνεται σε διαδικασίες ταυτότητας οι οποίες αξιοποιούν έντονα επιλεκτικές ιστορίες. Τέτοιες ιστορίες διαγράφουν όσα δε συμβάλλουν στην ιστορία ενός ενοποιημένου λαού με κοινή ταυτότητα, καταγωγή, πορεία και μοίρα και παρόμοια εξωτερική εμφάνιση. Έτσι, τα άτομα νιώθουν μέλη μιας φαντασιακής κοινότητας και φορείς μιας συλλογικής ταυτότητας. Κατά συνέπεια, ο εθνικισμός σχετίζεται τόσο με τη διαδικασία καθορισμού των εθνικά άλλων όσο και με τη γενικότερη διαδικασία προσδιορισμού των άλλων (othering) οι οποίοι όχι μόνο αποκλείονται αλλά θεωρούνται και άνισοι (Anthias & Yuval – Davis, 1993· Cockburn, 2007· Giles & Hyndman, 2004· Peterson, 1998).

Οι πιο πάνω ισχυρισμοί για τον εθνικισμό και την εθνική ταυτότητα έχουν προσεγγιστεί στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας υπό το πρίσμα της έννοιας της ‘διατομής’ (intersection) των ταυτοτήτων (Diamond & Butterworth, 2008· Warner, 2008). Όπως προαναφέρθηκε, βασικός ισχυρισμός της θεωρίας της διατομής από την οποία έχει αντληθεί η έννοια αυτή είναι ότι οι σχέσεις ανάμεσα στις διάφορες ομάδες, ή οι διάφορες συλλογικές ταυτότητες, δε θεσπίζονται η καθεμιά ανεξάρτητα από την άλλη αλλά αλληλεπιδρώντας (Mattis, Grayman, Cowie, Winston, Watson & Jackson, 2008). Καθίσταται έτσι εμφανές ότι ο εθνικισμός, ως η διαδικασία καθορισμού του υποδεέστερου εθνικά άλλου, σχετίζεται και με τη διαδικασία κοινωνικής κατασκευής των φύλων. Όπως ισχυρίζονται διάφοροι ερευνητές, όπως ο εθνικισμός καθορίζει την οικεία εθνική ομάδα ως κυρίαρχη, καθιστώντας τους άλλους αντικείμενα πάντοτε άνισα με αυτήν, έτσι και η κοινωνική κατασκευή των δυο φύλων καθορίζει τους άνδρες ως κυρίαρχους, καθιστώντας τις γυναίκες αντικείμενα υποδεέστερά τους (Anthias & Yuval – Davis, 1993· Giles & Hyndman, 2004). Για παράδειγμα, η Peterson (1998) επισημαίνει τη διασύνδεση ανάμεσα στην ιεραρχία του αρρενωπού έναντι του θηλυκού και στην

εθνικιστική κυριαρχία των ‘από μέσα’ (insiders) σε βάρος των ‘απ’ έξω’ (outsiders) (σελ. 47). Αναφέρει ότι η κατασκευή της εθνικής ταυτότητας εξαρτάται από τις διακρίσεις ανάμεσα στην αρρενωπότητα και στη θηλυκότητα ενώ η φυσικοποίηση της εθνικής κυριαρχίας εξαρτάται από τη φυσικοποίηση της πατριαρχικής κυριαρχίας.

Γενικότερα, η Cockburn (2007, 2010) επισημαίνει τον ιστορικό συγχρονισμό ο οποίος υπήρξε πριν πέντε χιλιάδες χρόνια ανάμεσα στην ανάδυση της κοινωνικής στρωματοποίησης, στο σχηματισμό της πόλης και του έθνους, και άρα της εθνικής διαφοροποίησης, και στο σύστημα κοινωνικού φύλου το οποίο αφορά στην ιεραρχία των φύλων. Ισχυρίζεται ότι αυτές οι τρεις ιστορικές εξελίξεις περιλαμβάνουν τη συγκρότηση ενός συγκεκριμένου ‘άλλου’: του εργάτη, του εθνικά ξένου, της γυναίκας. Τα τρία αυτά συστήματα εξουσίας, το έθνος, η κοινωνική τάξη και το κοινωνικό φύλο, συνεργαζόμενα εγκαθιδρύουν θέσεις σχετικής εξουσίας. Έτσι, όπως σημειώνει η Cockburn (2007), ‘... μια θεωρία του πολέμου είναι ατελής αν στερείται μιας ανάλυσης του κοινωνικού φύλου’ (σελ. 256).

Αν και το ζήτημα της ευρύτερης σχέσης του εθνικισμού με την κοινωνική κατασκευή των δυο φύλων θα αναλυθεί εκτενέστερα στο δεύτερο κεφάλαιο, εντούτοις, στο σημείο αυτό θα παρατεθούν ενδεικτικά ερευνητικά δεδομένα τα οποία αναδεικνύουν τη συνεργία της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου αλλά και με άλλες συλλογικές ταυτότητες στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, μέσα από έρευνα της Christou (2006) η οποία περιλάμβανε τη διεξαγωγή συνεντεύξεων και ομάδων εστίασης ανιχνεύθηκαν στις αντιλήψεις 55 Ε/Κ μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης έμφυλα εθνικά πρότυπα τα οποία προκύπτουν από τη διατομή της ταυτότητας του φύλου με την εθνική ταυτότητα. Σε έρευνες των Stavrinides and Georgiou (2011) αλλά και της Mertan (2010), διαπιστώθηκε ότι η διατομή της ταυτότητας του φύλου με την εθνική ταυτότητα, ως χαρακτηριστικό των ατόμων, διαδραματίζει κάποιο ρόλο στις αντιλήψεις των Ε/Κ και των Τ/Κ μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης αντίστοιχα για την εθνική ταυτότητα. Σε αυτές συμμετείχαν 75 Ε/Κ και 71 Τ/Κ μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα και εξετάστηκε η Εθνική Ταύτισή (National Identification) τους με τη χρήση της Κλίμακας της Δύναμης της Ταύτισης (Strenght of Identification Scale) (Barret, 2007). Και στις δυο έρευνες διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια επιδεικνύουν σημαντικά ψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τη σημαντικότητα της εθνικής ταυτότητας.

Ο Spyrou (2009) και ο Zembylas (2010α) ανέδειξαν μέσα από έρευνές τους τη συνεργία της εθνικής ταυτότητας και με άλλες ταυτότητες, πέρα από αυτή του φύλου. Συγκεκριμένα, ο Spyrou (2009), διερεύνησε το πώς τα Ε/Κ παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης και ηλικίας 10 μέχρι 12 ετών κατασκευάζουν τις ταυτότητές τους σε σχέση με τις Σρι - Λανκέζες και Φιλιπινέζες γυναίκες οι οποίες έρχονται στην Κύπρο για να εργαστούν ως οικιακές βοηθοί. Διεξήγαγε 8 ημι – δομημένες σε βάθος συνεντεύξεις με παιδιά τα οποία ανήκαν σε οικογένειες οι οποίες εργοδοτούσαν οικιακή βοηθό και 5 τέτοιες συνεντεύξεις με παιδιά τα οποία ανήκαν σε οικογένειες οι οποίες δεν εργοδοτούσαν οικιακή βοηθό. Επίσης, διοργάνωσε δυο ομάδες εστίασης: στη μια συμμετείχαν 6 παιδιά τα οποία ανήκαν σε οικογένειες οι οποίες δεν εργοδοτούσαν οικιακή βοηθό και στην άλλη συμμετείχαν 7 παιδιά τα οποία ανήκαν σε οικογένειες οι οποίες εργοδοτούσαν οικιακή βοηθό. Τέλος, χορήγησε ερωτηματολόγια σε 288 παιδιά από 10 σχολεία της Λευκωσίας. Διαπίστωσε ότι ο ρατσισμός των παιδιών προς τις γυναίκες αυτές προκύπτει τόσο από την εκλαμβανόμενη σωματική διαφορά όσο και από άλλες διαφορές όπως αυτές οι οποίες αφορούν στον πολιτισμό, στην κοινωνική τάξη, στο κοινωνικό φύλο και στην εθνικότητα (Lazaridis, 2000· Stiell & England, 1997).

Ο Zembylas (2010α) διερεύνησε την κατασκευή και την εμπειρία του ρατσισμού και του εθνικισμού σε τρία δημόσια ελληνοκυπριακά σχολεία. Συγκεκριμένα, διεξήγαγε ομαδικές συνεντεύξεις στις οποίες συμμετείχαν 47 Ε/Κ και 13 τουρκόφωνα παιδιά ηλικίας 7 – 12 ετών και εθνογραφικές παρατηρήσεις για 8 συνεχόμενες βδομάδες σε 3 σχολεία στα οποία φοιτούν και τουρκόφωνα παιδιά. Μελέτησε επίσης έγγραφα όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικό υλικό και εργασίες των μαθητών. Διαπίστωσε ότι η συνεργία εθνικιστικών και ρατσιστικών πρακτικών παρέχει ένα κοινωνικά πειστικό τρόπο ώστε μερικά Ε/Κ παιδιά να αποκρύψουν ρατσιστικές συμπεριφορές τους στο όνομα του πολιτικού προβλήματος. Συμπέρανε ότι η αίσθηση ταυτότητάς τους και οι στάσεις τους απέναντι στους αλλοδαπούς (π.χ. μη λευκούς) δε μπορούν να γίνονται αντιληπτές αποκομμένες από τις αναφορές τους στις εθνικές ταυτότητες. Όπως θα φανεί στη συνέχεια του κεφαλαίου αυτού, η αλληλεπίδραση της εθνικής ταυτότητας ειδικότερα με την ταυτότητα του φύλου στην Κύπρο μαρτυριέται και από άλλα στοιχεία. Αυτά είναι πιθανό να υποδεικνύουν ότι η διατομή των δυο ταυτοτήτων διαδραματίζει κάποιο ρόλο

στην τοποθέτηση ορισμένων ατόμων απέναντι στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος και ευρύτερα απέναντι στον εθνικισμό.

Πιο πάνω έχει γίνει αναφορά στην έντονη παρουσία της συλλογικής μνήμης στην Κύπρο αλλά και στην επικέντρωση των δυο κοινοτήτων σε διαφορετικές εκδοχές του παρελθόντος. Έχει περιγραφεί η σχέση της συλλογικής μνήμης με τον εθνικισμό και τη συγκρουσιακή εθνική κατάσταση στην Κύπρο και ευρύτερα με τις σχέσεις ανάμεσα στις διάφορες ομάδες πέρα από τις εθνικές. Στη συνέχεια, θα γίνει αναφορά σε μια πτυχή του θέματος της συλλογικής μνήμης η οποία, παρά τα πιο πάνω στοιχεία τα οποία μαρτυρούν την έντονη παρουσία της συλλογικής μνήμης στην Κύπρο, τη σχέση της με τον εθνικισμό και τη συγκρουσιακή κατάσταση αλλά και την ευρύτερη σημαντικότητά της για την Κύπρο, εντούτοις, φαίνεται να είναι ελλιπώς μελετημένη.

### **1.13. Προσέγγιση της συλλογικής μνήμης υπό το πρίσμα της ταυτότητας του φύλου στην Κύπρο**

Η μελέτη της συλλογικής μνήμης, και γενικότερα του εθνικισμού και της σύγκρουσης, υπό το πρίσμα της ταυτότητας του φύλου στην Κύπρο αποτελεί παραμελημένο ζήτημα. Οι Hadjiravlou and Cockburn (2006) επισημαίνουν την παραμέληση των σχετικών θεμάτων και ισχυρίζονται ότι η μελέτη της προοπτικής του φύλου στη σύγκρουση και η προώθηση μιας ειρηνευτικής διαδικασίας με ευαισθησία στα θέματα φύλου 'δεν είναι απλά επιλογή. Είναι απαραίτητη' (σελ. 531 – 532). Όπως σημειώνει η Hadjiravlou (2006), οι σχετικές έρευνες μπορούν να καταστήσουν πιο κατανοητές τις πολλαπλές εμπειρίες των ανδρών και των γυναικών στην κατασκευή ενός πολιτισμού ειρήνης όπου θα εξαλειφθεί το δίπολο 'εαυτός' και 'άλλος' ή υποκείμενο και αντικείμενο (σελ. 348). Η Vassiliadou (2002) επισημαίνει ευρύτερα την ανάγκη μελέτης της σχέσης των διαφόρων ταυτοτήτων των ατόμων στην Κύπρο, αλλά και ειδικότερα της σχέσης ανάμεσα στην εθνική ταυτότητα και στην ταυτότητα του φύλου.

Η Hadjiravlou (2006) εντάσσει το πιο πάνω φαινόμενο, δηλαδή την ανεπαρκή μελέτη της συλλογικής μνήμης και γενικότερα του εθνικισμού και της σύγκρουσης υπό το πρίσμα του κοινωνικού φύλου στην Κύπρο, στο πλαίσιο μιας γενικότερης παραμέλησης θεμάτων τα οποία αφορούν στις Κύπριες γυναίκες. Όμως, οι Hadjiravlou and Cockburn (2006) θεωρούν μη αναμενόμενο το φαινόμενο αυτό για δυο λόγους.

Πρώτον, λόγω της ύπαρξης εκτενούς βιβλιογραφίας για τη σύγκρουση στην Κύπρο και για τους παράγοντες οι οποίοι τη διαιωνίζουν (στο πλαίσιο της οποίας θα έπρεπε να αναλύεται και ο ρόλος της ταυτότητας του φύλου). Δεύτερον, λόγω της ύπαρξης παγκόσμιας φεμινιστικής βιβλιογραφίας η οποία τα τελευταία 20 χρόνια μελετά τη σχέση ανάμεσα στο κοινωνικό φύλο και στο милитарισμό, στη σύγκρουση, στους πολέμους και στις διαδικασίες ειρήνης (στην οποία θα έπρεπε να περιλαμβάνεται και ανάλυση του συγκεκριμένου συγκρουσιακού πλαισίου της Κύπρου).

Ένα στοιχείο φαίνεται να υποδηλώνει ότι είναι όμως αναγκαία η μελέτη της συλλογικής μνήμης και γενικότερα του εθνικισμού και της σύγκρουσης στην Κύπρο υπό το πρίσμα του κοινωνικού φύλου. Αυτό, αφορά στις αναφορές ερευνητριών στο ρόλο τον οποίο διαδραματίζει το κοινωνικό φύλο κάποιων ατόμων, και ειδικότερα ο βαθμός ικανοποίησης ή δυσαρέσκειάς τους από τις διαφυλικές σχέσεις εξουσίας, στο πώς τοποθετούνται απέναντι στη συλλογική μνήμη και στον εθνικισμό (π.χ. Cockburn, 2004β· Hadjiravlou, 2006· Hadjiravlou & Cockburn, 2006). Για παράδειγμα, η Hadjiravlou (2006) αναφέρεται σε σχετικά δεδομένα τα οποία συνέλεξε μέσα από εργαστήρια και ένα συμπόσιο στα οποία συμμετείχαν Ε/Κ και Τ/Κ γυναίκες από δυο δικαιοτικές γυναικείες οργανώσεις. Συγκεκριμένα, 11 Ε/Κ και 11 Τ/Κ γυναίκες μέλη της οργάνωσης Bicomunal Women's Group συμμετείχαν μαζί ή ξεχωριστά σε εργαστήρια τα οποία διεξάγονταν δυο φορές τη βδομάδα για εννιά μήνες από το 1995 μέχρι το 1996. Επίσης, 9 Ε/Κ και 9 Τ/Κ γυναίκες μέλη της οργάνωσης Hands Across the Divide συμμετείχαν σε συμπόσιο / συνάντηση το 2003 για να συζητήσουν το ερώτημα 'Γιατί εγώ ως γυναίκα θέλω λύση;' (σελ. 345). Με βάση τα σχετικά δεδομένα η Hadjiravlou (2006) ισχυρίζεται ότι, παρόλο που τα δυο φύλα στην Κύπρο έχουν βιώσει τον ίδιο εθνοκεντρισμό, εντούτοις, εκφράζουν διαφορετικές εμπειρίες και φωνές. Κάποιες γυναίκες, όταν συνειδητοποιήσουν το ρόλο του φύλου τους στην κατανόηση της σύγκρουσης, αρνιούνται να προσαρμοστούν στην εθνικιστική ιδεολογία. Υιοθετούν μια φεμινιστική ιδεολογία η οποία τους επιτρέπει να λειτουργήσουν μέσα από το φακό του δικού τους φύλου αντί του ανδρικού φύλου. Στόχος τους είναι η δημιουργία μιας κοινής αφήγησης για το παρελθόν η οποία να αναπαριστά 'ολόκληρη την ιστορία' (σελ. 330) της Κύπρου και να προσφέρει δυνατότητες συμφιλίωσης. Η Cockburn (2004β) επίσης ισχυρίζεται ότι κάποιες γυναίκες στην Κύπρο προσπάθησαν να γεφυρώσουν τον ιστορικό

διαχωρισμό αγωνιζόμενες να δημιουργήσουν μια εναλλακτική επιλογή στη διχασμένη αίσθηση του εαυτού μέσα από την προώθηση της δικοινοτικής αίσθησής του.

Γενικά, οι Hadjiravlou and Cockburn (2006) ισχυρίζονται ότι η αρρενωπή κουλτούρα, ή η ταυτότητα του ανδρικού φύλου, είναι παράγοντας ο οποίος συμβάλλει στην προώθηση της βίας και του πολέμου και στην αποτυχία επίτευξης ειρήνης στην Κύπρο. Αντίθετα, η γυναικεία κουλτούρα, ή η ταυτότητα του γυναικείου φύλου, έχει κάτι μοναδικό να προσφέρει για την επίτευξη ειρήνης. Όπως αναφέρουν, 'Καμία συμφωνία μεταξύ Τ/Κ, Ε/Κ και άλλων οι οποίοι ζούνε στην Κύπρο, δε μπορεί να φέρει την ειρήνη και τη δημοκρατία στο νησί χωρίς μια γνήσια φρέσκα αρχή στις σχέσεις ανάμεσα στους άνδρες και στις γυναίκες' (σελ. 532). Βέβαια, φαίνεται να μην είναι ξεκάθαρος ο ρόλος τον οποίο διαδραματίζει η ταυτότητα του φύλου των ατόμων στην τοποθέτησή τους απέναντι στη δυνατότητα συμφιλίωσης στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, σε έρευνα των Sitas, Latif and Loizou (2007) λήφθηκαν συνεντεύξεις από 85 Ε/Κ και 85 Τ/Κ στους οποίους περιλαμβάνονταν 10 Ε/Κ και 10 Τ/Κ οι οποίοι κατείχαν σημαντικές θέσεις σε δικοινοτικές μη κυβερνητικές οργανώσεις. Διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες είναι πιο συγκρατημένες και ανασφαλείς για τα πλείστα στοιχεία τα οποία συνθέτουν ένα συναισθηματικό ξεπέρασμα του παρελθόντος και προωθούν τη συμφιλίωση. Αντίθετα, περισσότεροι άνδρες απ' ότι γυναίκες βλέπουν τις θετικές προοπτικές της συμφιλίωσης θεωρώντας δυνατή τη συνύπαρξη και τη συγχώρεση.

Είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι οι Hadjiravlou and Cockburn (2006) δεν αναφέρονται στην ανδρική και γυναικεία κουλτούρα ως βιολογικά καθορισμένες αλλά ως κοινωνικά κατασκευασμένες. Όμως, αν και η θέση το  $\eta$  δεν παραπέμπει σε ουσιοκρατική ερμηνεία του φαινομένου, εντούτοις, η αναφορά τους στο ρόλο του *κοινωνικού* φύλου, δεν πρέπει να εκληφθεί ως να υπονοεί ότι είναι μη ανατρέψιμη και ίσως αποδεχτή η κοινωνική κατασκευή των δυο φύλων ή ως να υπονοεί ότι *μόνο* η ταυτότητα του γυναικείου φύλου μπορεί να προωθήσει τη συμφιλίωση και την ειρήνη. Στόχος δεν είναι η αξιοποίηση των προοπτικών του γυναικείου κοινωνικού φύλου μόνο για την προώθηση της συμφιλίωσης και της ειρήνης. Αντίθετα, στόχος είναι η ανατροπή της υφιστάμενης κοινωνικής κατασκευής των δυο φύλων ώστε *όλοι οι άνθρωποι* στηριγμένοι σε ένα όσο το δυνατό πιο εξατομικευμένο εαυτό, ανεξαρτήτως φύλου, να μπορούν να συμβάλουν στην προώθηση νέων σχέσεων ανάμεσα στους ανθρώπους. Τον



ισχυρισμό ότι είναι το κοινωνικό και όχι το βιολογικό φύλο κάποιων ατόμων το οποίο συμβάλλει στη διαφοροποίηση της τοποθέτησής τους απέναντι στη συλλογική μνήμη και ευρύτερα απέναντι στον εθνικισμό και στη σύγκρουση, επιβεβαιώνουν και οι θέσεις κάποιων ερευνητών. Αυτοί, επισημαίνουν συγκεκριμένες συνθήκες οι οποίες επικρατούν στην Κύπρο – την υποχρεωτική ανδρική στρατολόγηση και την ύπαρξη του ‘κυπριακού προβλήματος’ – και οι οποίες επηρεάζουν την τοποθέτηση των ατόμων.

Όσον αφορά στην υποχρεωτική ανδρική στρατολόγηση, ο Οπουφρίου (2010) διεξήγαγε έρευνα στο πλαίσιο της οποίας λήφθηκαν ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις από 12 φοιτήτριες και φοιτητές του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου. Διαπίστωσε ότι στον κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο της Κύπρου οι αρρενωπότητες και οι εθνικές ταυτότητες συμβαδίζουν. Αναφερόμενος στο ρόλο της στρατιωτικής θητείας, επεσήμανε ότι οι νεαροί Ε/Κ άνδρες μαθαίνουν να μισούν τους Τούρκους και ο νεαρός στρατιώτης προβάλλεται αδιαμφισβήτητα ως ένας ‘αληθινός άνδρας’ με θάρρος και σωματική δύναμη (σελ. 268). Οι Stavrinides and Georgiou (2011) θεωρούν ότι στο πλαίσιο της θητείας αυτής, οι νεαροί άνδρες λαμβάνουν μια άμεση μορφή στρατιωτικής εκπαίδευσης, εφοδιάζονται με όπλα και διδάσκονται πώς να δρουν σε στρατιωτικές μάχες εναντίον του εχθρού. Θεωρούν επίσης ότι διδάσκονται επίσημα να μισούν οτιδήποτε τούρκικο και προετοιμάζουν τους εαυτούς τους να σκοτώνουν Τ/Κ εάν αυτό θα εξυπηρετήσει τον ούτω καλούμενο ευγενή στόχο της δικαιοσύνης και της ελευθερίας. Έτσι, όπως ισχυρίζεται η Cockburn (2004β), ‘καθώς οι άνδρες εκπαιδεύονται για τη στρατιωτική τους θητεία πρέπει αναγκαστικά να αποβάλουν κάθε ίχνος της θηλυκής τους φύσης – ένας δειλός δεν είναι ‘τίποτα άλλο από μια γυναίκα’ (σελ. 113).

Όπως προαναφέρθηκε, και όπως φαίνεται να υποδεικνύουν και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας τα οποία θα περιγραφούν στη συνέχεια, η ευρύτερη ύπαρξη του κυπριακού προβλήματος επίσης διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην τοποθέτηση των ατόμων στην Κύπρο απέναντι στη συλλογική μνήμη, στον εθνικισμό και στη σύγκρουση αλλά και απέναντι στα διαφυλικά ζητήματα. Η Vassiliadou (2002) αναφέρεται σε έρευνα την οποία διεξήγαγε μεταξύ του 1996 και του 1999 στο πλαίσιο της οποίας λήφθηκαν ημι-δομημένες σε βάθος συνεντεύξεις από 25 γυναίκες (21 Ε/Κ, 2 Τ/Κ, 1 Αρμένισσα και 1 Μαρωνίτισσα) ηλικίας 19 μέχρι 45 ετών και διεξήχθη συμμετοχική παρατήρηση σε

τρεις γυναικείες οργανώσεις οι οποίες ασχολούνται με θέματα τα οποία αφορούν στα προβλήματα και στα δικαιώματα των γυναικών. Μέσα από αυτή διαπίστωσε ότι η προβολή του κυπριακού προβλήματος ως εθνικής προτεραιότητας συμβάλλει στο να αποσιωπούνται οι φεμινιστικές φωνές, να αποφεύγεται η προβολή μη – κομφορμιστικών, επαναστατικών και / ή φεμινιστικών ταυτοτήτων και να υιοθετείται η παθητικότητα, η συμμόρφωση, και η ομοιόμορφη αποδοχή της εξουσίας. Η παρουσιαζόμενη ως αναδυόμενη από το κυπριακό πρόβλημα ανάγκη για καλλιέργεια του εθνικισμού συμβάλλει δηλαδή έμμεσα στη νομιμοποίηση των πατριαρχικών δομών. Συμβάλλει επίσης στη γενικότερη έλλειψη φεμινιστικού ακτιβισμού ή κινητοποίησης σε σχέση με θέματα τα οποία δεν αφορούν στην εθνική σύγκρουση. Όπως σημειώνει η Enloe (1989), τελικά, ‘ο εθνικιστικός μιλιταρισμός πιθανώς δίνει προνόμιο στους άνδρες’ (σελ. 58) (Vassiliadou, 2002 σελ. 472). Οι Hadjiravlou and Mertan (2010), βασιζόμενες σε δευτερεύουσες πηγές, σε έρευνες τις οποίες διεξήγαγαν στην ελληνοκυπριακή και τουρκοκυπριακή κοινότητα σε σχέση με τις γυναίκες και σε προσωπικές εμπειρίες και παρατηρήσεις, ισχυρίζονται μάλιστα ότι η κυριαρχία του ‘εθνικού προβλήματος’ (σελ. 249) έχει περιθωριοποιήσει όλα τα άλλα ζητήματα: π.χ. την ισότητα των γυναικών και τα δικαιώματά τους, τα δικαιώματα των μειονοτήτων, τα ζητήματα υγείας και περιβάλλοντος.

Η αναφερόμενη απουσία μη – κομφορμιστικών φεμινιστικών φωνών ως αποτέλεσμα της εθνικής σύγκρουσης δεν είναι φαινόμενο το οποίο εντοπίζεται αποκλειστικά στην Κύπρο. Όπως αναφέρει η Lentin (1998), γενικά οι κοινωνίες οι οποίες έχουν ως σημαντικό πολιτικό στόχο τον αγώνα για εθνική απελευθέρωση τείνουν να αντιμετωπίζουν την απελευθέρωση των γυναικών ως περιθωριακή. Η Vassiliadou (2002) επίσης επισημαίνει ότι η ‘εκμετάλλευση’ (σελ. 462) των Κυπρίων γυναικών είναι παρόμοια με αυτή σε εθνικούς απελευθερωτικούς αγώνες άλλων χωρών και συμβάλλει στην προώθηση της εκλαμβανόμενης ως πιο σημαντικής ταυτότητας, δηλαδή της εθνικής ταυτότητας. Όμως, η ίδια εντάσσει την έλλειψη φεμινιστικού ακτιβισμού ή κινητοποίησης στην Κύπρο και στην ευρύτερη επικρατούσα έλλειψη ακτιβισμού ή κινητοποίησης. Για παράδειγμα, σημειώνει ότι μια τέτοια έλλειψη παρατηρείται και στα εθνικά ζητήματα. Όπως αναφέρει, παρόλο που η Κύπρος θεωρείται μια από τις πιο βαριά στρατιωτικοποιημένες περιοχές στον κόσμο, εντούτοις, είναι ελάχιστες οι πολιτικά βίαιες

εκρήξεις, η αντίσταση, η τρομοκρατία ή ακόμη και οι εκστρατείες ειρήνης και η διατύπωση εναλλακτικών φωνών.

Παρά τις πιο πάνω αναφορές των ερευνητριών στην έλλειψη κινητοποίησης εκ μέρους όχι μόνο των γυναικών αλλά και των ανδρών στην Κύπρο, τόσο όσον αφορά σε ζητήματα διαφυλικά όσο και σε εθνικά αλλά και άλλα, εντούτοις, κάποιες ερευνήτριες αναφέρονται στη γυναικεία οργάνωση *Hands Across the Divide* η οποία επιχειρεί να αντισταθεί στο εθνικιστικό κατεστημένο (Agathangelou, 2003· Cockburn, 2004β). Αυτή, σύμφωνα με την Agathangelou (2003), εκφράζει την προσπάθεια κάποιων Κυπρίων γυναικών για προώθηση της αλλαγής μέσα από τον οραματισμό μιας φεμινιστικής παγκόσμιας κοινωνίας και μιας εναλλακτικής ατζέντας σε σχέση με την εθνικιστική – καπιταλιστική. Εκφράζει επίσης τη προσπάθειά τους για προώθηση της ποικιλομορφίας και μη – βίαιων μεθόδων πολιτικής συμμετοχής. Αποκαλύπτει μάλιστα ότι η εθνικιστική ιδεολογία στηρίζεται σε αξίες όπως η βίαιη αρρενωπότητα και η ξενοφοβία οι οποίες έχουν διαποτίσει τις οικογένειες, την εκπαίδευση και το κοινωνικό περιβάλλον.

Στο παρελθόν υπήρξε ακόμη μια γυναικεία οργάνωση η οποία προσπάθησε να αντισταθεί στο εθνικιστικό κατεστημένο στην Κύπρο. Όπως αναφέρει η Black (2005), η οργάνωση *Women Walk Home* ιδρύθηκε το 1975 και αποτελούσε μια ανεξάρτητη μη - κομματική κίνηση Ε/Κ γυναικών. Βασικός σκοπός της ήταν 'η επανένωση του διαιρεμένου νησιού της Κυπριακής Δημοκρατίας και η ειρηνική συνύπαρξη, χωρίς εξωτερική παρέμβαση ή τεχνητά εμπόδια, των ελληνοκυπριακών και τουρκοκυπριακών κοινοτήτων' (σελ. 4). Σύμφωνα με τις Hadjipavlou and Mertan (2010), η οργάνωση διοργάνωσε τέσσερις ειρηνικές πορείες προς την πράσινη γραμμή το 1975, το 1987 (δύο πορείες τη χρονιά αυτή) και το 1989. Κατά τη διάρκειά τους χιλιάδες γυναίκες περπάτησαν κατά μήκος των στρατιωτικών γραμμών επιθυμώντας να πάνε στην άλλη πλευρά και να προσκαλέσουν τις Τ/Κ γυναίκες να ενωθούν μαζί τους στον αγώνα τους να 'πάνε σπίτι' (σελ. 260). Όμως, όπως αναφέρει η Black (2005), μέχρι το 1989 η οργάνωση ήταν 'νεκρή' (σελ. 6). Όσον αφορά στους λόγους διάλυσής της, η Black (2005) επικεντρώνεται στη σχέση της με τη 'συμβατική' κομματική πολιτική στην Κύπρο και ειδικότερα στο διαχωρισμό της κίνησης από αυτό το είδος πολιτικής. Για παράδειγμα, τα μέλη της οργάνωσης κρατούσαν λευκές σημαίες, αντί την κυπριακή ή ελληνική σημαία, καθώς και πανό με τη φράση 'ερχόμαστε ειρηνικά' (σελ. 7), ενώ είχαν

καταβάλει προσπάθειες να επικοινωνήσουν με T/K γυναίκες. Η ύπαρξη τέτοιων οργανώσεων στην Κύπρο αναδεικνύεται ως ιδιαίτερα σημαντική με βάση τον ισχυρισμό της Hadjiravliou (2010) ότι η διεθνής κοινότητα αναγνωρίζει ότι η ενδυνάμωση των πατριαρχικών θεσμών και ιδεολογιών από την εθνική σύγκρουση κλονίζεται όταν γυναικείες οργανώσεις εμπλέκονται σε δραστηριότητες οι οποίες υπερβαίνουν τους εθνικούς και κοινωνικούς διαχωρισμούς.

Μέσα από τα πιο πάνω, διαπιστώνεται ότι η ταυτότητα του φύλου διαδραματίζει κάποιο ρόλο στην τοποθέτηση ορισμένων ατόμων απέναντι στη συλλογική μνήμη και γενικότερα απέναντι στον εθνικισμό στην Κύπρο. Σύμφωνα με κάποιες ερευνήτριες, το φαινόμενο αυτό, δηλαδή η διαφοροποίηση της τοποθέτησης κάποιων γυναικών απέναντι στη συλλογική μνήμη και στον εθνικισμό με βάση την ταυτότητα του φύλου τους, οφείλεται στην επίγνωση της σχέσης της συλλογικής μνήμης και του εθνικισμού με τις διαφυλικές σχέσεις εξουσίας. Όπως ισχυρίζονται, η επίγνωση του γεγονότος ότι ο εθνικισμός ευνοεί τους άνδρες και γενικά συντηρεί τις υφιστάμενες διαφυλικές σχέσεις εξουσίας ωθεί κάποιες γυναίκες να αναζητούν νέους μη - εθνικιστικούς τρόπους συσχέτισης με τους εθνικά 'άλλους', και μέσα από εναλλακτικούς τρόπους διαχείρισης της συλλογικής μνήμης. Το θέμα αυτό θα αναλυθεί εκτενέστερα στο δεύτερο κεφάλαιο.

Όμως, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, παρά την περιγραφόμενη σημαντικότητα και την πολυπλοκότητα της σχέσης ανάμεσα στην ταυτότητα του φύλου των ατόμων και στην τοποθέτησή τους απέναντι στη συλλογική μνήμη, εντούτοις, το θέμα δεν έχει ακόμη μελετηθεί επαρκώς στην Κύπρο. Μάλιστα, η ελλιπής μελέτη της συλλογικής μνήμης υπό το πρίσμα του κοινωνικού φύλου είναι τάση η οποία επισημαίνεται όχι μόνο σε σχέση με την Κύπρο αλλά και στην παγκόσμια βιβλιογραφία. Η Melman (2002) θεωρεί ότι, παρά την εκτενή μελέτη άλλων πτυχών του θέματος της συλλογικής μνήμης, η μελέτη του θέματος είναι ελλειμματική και ατελής εφόσον δεν έχει ακόμη λάβει υπόψη το πώς οι ταυτότητες φύλου διαμορφώνουν τα όρια της συλλογικής μνήμης. Πιστεύει επίσης ότι η μελέτη της μνήμης υπό το πρίσμα του φύλου, η οποία μόλις τώρα αρχίζει, μπορεί να προωθήσει μια πιο περίπλοκη κατανόηση της ιστορίας, της εθνικής μνήμης και της αμνησίας. Η Eves (2005) εντάσσει μάλιστα την ανάγκη μελέτης της σχέσης της συλλογικής μνήμης με το φύλο σε παγκόσμιο επίπεδο σε μια γενικότερη ανάγκη μελέτης της συλλογικής μνήμης υπό το πρίσμα διαφόρων ταυτοτήτων. Θεωρεί ότι η συλλογική

μνήμη είναι αποσπασματική και διάχυτη και αναπαριστά ένα σύνολο διαφορετικών τοπικών πολιτισμών· άρα, υπάρχει ανάγκη μελέτης της σχέσης της με το φύλο αλλά και τη φυλή, την κοινωνική τάξη, τη θρησκεία, την εθνικότητα ή με άλλους παράγοντες. Όπως επισημαίνει, αν και οι ερευνητές έχουν αρχίσει να ασχολούνται με τα θέματα αυτά, χρειάζεται ακόμη πολλή δουλειά. Για παράδειγμα, χαρακτηριστική είναι η επισήμανση του Kansteiner (2007) ότι στο βιβλίο *Theorizing Historical Consciousness*, ούτε τα κεφάλαια τα οποία αναφέρονται στη θεωρία της ιστορίας αλλά ούτε και αυτά τα οποία αναφέρονται στη διδακτική πρακτική, αναλύουν το πώς το φύλο σχετίζεται με τη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης.

Τα πιο πάνω φαίνεται να αναδεικνύουν δυο στοιχεία. Πρώτον, η μελέτη της συλλογικής μνήμης και ευρύτερα του εθνικισμού υπό το πρίσμα του κοινωνικού φύλου είναι ελλιπής τόσο στην παγκόσμια βιβλιογραφία (Eves, 2005· Kansteiner, 2007· Melman, 2002· Shefer, 2010), όσο και στη σχετική με την Κύπρο βιβλιογραφία (Hadjiravlou, 2006· Hadjiravlou & Cockburn, 2006). Δεύτερον, υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα τα οποία επισημαίνουν μια περίπλοκη σχέση ή αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ταυτότητα του φύλου στην Κύπρο και στη συλλογική μνήμη και ευρύτερα στον εθνικισμό και στη σύγκρουση (Agathangelou, 2003· Cockburn, 2004β· Hadjiravlou, 2006· Hadjiravlou & Cockburn, 2006· Vassiliadou, 2002). Στα σχετικά δεδομένα δεν αναλύεται όμως ο ρόλος τον οποίο διαδραματίζουν στη σχέση αυτή διάφορα συγκείμενα, όπως είναι για παράδειγμα η εκπαίδευση. Συνεπώς, αποτελεί σημαντικό ζήτημα η μελέτη του ρόλου τον οποίο διαδραματίζει η ταυτότητα του φύλου στη διαχείριση της συλλογικής μνήμης στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης.

#### **1.14. Ο ρόλος της εκπαίδευσης στη διαχείριση της συλλογικής μνήμης στην Κύπρο**

Οι λίγες έρευνες οι οποίες έχουν ήδη γίνει στην Κύπρο και αφορούν στη σχέση της ταυτότητας του φύλου με τον εθνικισμό γενικά ή / και με τη συλλογική μνήμη, δεν αφορούν στο χώρο της εκπαίδευσης ή ειδικότερα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα αυτό. Μάλιστα, στην παγκόσμια βιβλιογραφία έχει εντοπιστεί μόνο μια έρευνα, αυτής της Lomsky – Feder (2005), η οποία συσχετίζει την ταυτότητα του γυναικείου φύλου με τον τρόπο διαχείρισης της συλλογικής μνήμης στην εκπαίδευση. Το

φαινόμενο αυτό φαίνεται να εντάσσεται σε μια γενικότερη τάση την οποία επισημαίνουν κάποιοι ερευνητές και η οποία αφορά στην ελλιπή διερεύνηση του ρόλου των εκπαιδευτικών στη διαδικασία διαχείρισης της συλλογικής μνήμης στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, οι Simon, Eppert, Clamen and Beres (2001) και ο Willis (2005) επισημαίνουν ότι έχει γίνει μόνο λίγη έρευνα για να κατανοηθεί ο ρόλος των εκπαιδευτικών στις τάξεις καθώς ερμηνεύουν και αφηγούνται το παρελθόν. Ειδικότερα, όπως αναφέρουν οι Simon et al. (2001), λίγη προσοχή έχει δοθεί στις ιδέες της διδασκαλίας και της μάθησης σε σχέση με τις διάφορες μορφές μνήμης και έτσι ‘... η κεντρικότητα των ερωτημάτων της παιδαγωγικής στις ιδέες της μνήμης συχνά αγνοείται’ (σελ. 286). Ωστόσο, παρά την ελλιπή μελέτη του αναφερόμενου θέματος, όπως θα φανεί στη συνέχεια, ο ευρύτερος ρόλος της εκπαίδευσης και ειδικότερα των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συλλογικής μνήμης είναι ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα. Συγκεκριμένα, ο ρόλος αυτός, όπως φαίνεται μέσα από τις αναφορές διαφόρων ερευνητών, είναι διπλός. Αφορά στη δυνατότητα της εκπαίδευσης τόσο να καλλιεργήσει τον εθνικισμό όσο να προωθήσει την ειρήνη και τη συμφιλίωση μέσα από την αξιοποίηση της συλλογικής μνήμης (π.χ. Faiz, 2004· Onurkan, 2004· Pachoulides, 2004). Μέσα από την παρούσα εργασία θα γίνει προσπάθεια να αναδειχθεί η συμφιλιωτική δυνατότητα της εκπαίδευσης και γενικά η ιδέα ότι η ενασχόληση της εκπαίδευσης με το εθνικό παρελθόν δεν υπονομεύει απαραίτητα την ειρήνη και τη συμφιλίωση στην Κύπρο. Αντίθετα, μπορεί να τις προωθήσει εάν πληροί συγκεκριμένα κριτήρια τα οποία θα αναφερθούν συνοπτικά πιο κάτω και θα αναλυθούν εκτενέστερα στο δεύτερο κεφάλαιο.

Όσον αφορά στην πρώτη προοπτική της εκπαίδευσης στην Κύπρο, στην προώθηση δηλαδή του εθνικισμού μέσα από την αξιοποίηση της συλλογικής μνήμης, αυτή σκιαγραφείται ιδιαίτερα ξεκάθαρα μέσα από τον ισχυρισμό της Bryant (2004) ότι η εκπαίδευση και στις δυο κοινότητες είναι μηχανισμός για την κατασκευή εθνικών ταυτοτήτων. Όπως αναφέρει, ο εθνικισμός είναι ‘... κάτι το οποίο μαθαίνεται συνήθως μέσα από την επίσημη εκπαίδευση’ (σελ. 6). Χαρακτηριστική είναι μια διαπίστωση της Philippou (2005) η οποία διερεύνησε τους τρόπους με τους οποίους 140 δεκάχρονοι Ε/Κ μαθητές κατασκευάζουν την εθνική και ευρωπαϊκή ταυτότητά τους. Αυτοί, συμπλήρωσαν σχετικά τεστ και συμμετείχαν σε συνεντεύξεις και σε κάποιες περιπτώσεις και σε ομάδες εστίασης. Η διαπίστωσή της αφορά στο ότι οι μαθητές αυτοί

κατασκευάζουν τις εθνικές και ευρωπαϊκές ταυτότητές τους στηριζόμενοι σε μια ουσιοκρατική και μη – ιστορική αντίληψη της εθνικής ταυτότητας την οποία διαπερνούν ‘Ελληνοκεντρικά’ στοιχεία (π.χ. πολιτισμικά, θρησκευτικά, ιστορικά) (σελ. 308). Η ταυτότητα των Ε/Κ μαθητών η οποία προωθείται και μέσα από την εκπαίδευση, δεν περιέχει πολυπολιτισμικά εξεζητημένη αντίληψη του ‘Κύπριου’ (σελ. 308) ως συμπεριληπτικού οποιασδήποτε άλλης κοινότητας της Κύπρου αλλά ως ατόμου το οποίο απλά ταυτίζεται με τον Ε/Κ (Philippou, 2005). Όπως ισχυρίζονται οι Stavrinides and Georgiou (2011), ο ελληνοκεντρισμός του ελληνοκυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος λειτουργεί ως φράγμα απέναντι στην τουρκοκυπριακή κοινότητα και ως πηγή μη ανεκτικής προσέγγισης προς τους Τ/Κ προωθώντας την ιδέα του εχθρού ως μέρους οποιουδήποτε πράγματος θεωρείται τούρκικο.

Στο πλαίσιο των αναφορών διαφόρων ερευνητών στο σημαντικό ρόλο της κυπριακής εκπαίδευσης όσον αφορά στη διαχείριση της συλλογικής μνήμης και του εθνικισμού, κάποιοι επισημαίνουν ότι η εκπαίδευση δεν αξιοποιείται μόνο για την καλλιέργεια της οικείας εθνικής ταυτότητας αλλά και για τη σκιαγράφηση της εικόνας του ‘άλλου’ ή της ‘άλλης’ κοινότητας. Οι Zembylas and Karahasan (2006) αναφέρουν ότι υπάρχει πληθώρα μελετών οι οποίες επισημαίνουν ότι η εκπαίδευση στις δυο κοινότητες δημιουργεί ‘απ - ανθρωποποιημένες εικόνες του Άλλου’ (dehumanised images of the Other) και καλλιεργεί το μίσος για τον ‘εχθρό’ (σελ. 23) (Papadakis, 1993, 1995· Bryant, 1998, 2001, 2004· Spyrou, 2001a, 2001b, 2002, 2006· Hadjipavlou, 2002· Karahasan, 2003, 2005· AKTI, 2004· POST, 2004). Ο Spyrou (2002), μέσα από έρευνά του η οποία περιλάμβανε εντατική εθνογραφική έρευνα σε δυο σχολεία για ένα χρόνο και διερευνούσε την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας των Ε/Κ παιδιών δημοτικής εκπαίδευσης, διαπίστωσε ότι οι Τούρκοι παρουσιάζονται ως βάρβαροι, απολίτιστοι, επιθετικοί, επεκτατικοί και γενικά ως να αποτελούν τον κατ’ εξοχήν Άλλο. Ο Zembylas (2009c), αναλύοντας τον τρόπο διαχείρισης του θέματος των αγνοουμένων, επισημαίνει ότι υπάρχουν στοιχεία από μελέτες στις δυο κοινότητες τα οποία μαρτυρούν ότι η εκπαίδευση έχει συστηματικά αξιοποιηθεί για να ενδυναμώσει την εικόνα του θύματος και να δημιουργήσει απανθρωποποιημένες απεικονίσεις του εχθρού (Bryant, 2001).

Ο περιγραφόμενος τρόπος σκιαγράφησης της εικόνας του ‘άλλου’ δε φαίνεται να είναι άσχετος με τα κυριότερα θέματα τα οποία, όπως διαπιστώθηκε μέσα από έρευνα

των Zembylas, Charalambous and Charalambous (2011β) θίγονται στο πλαίσιο προώθησης του 'Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι'. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της έρευνας αυτής διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των Ε/Κ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τον εκπαιδευτικό στόχο για προώθηση της ειρηνικής συμβίωσης Ε/Κ και Τ/Κ μέσα από τη διεξαγωγή 40 ημι – δομημένων σε βάθος συνεντεύξεων. Διαπιστώθηκε ότι τα σχετικά θέματα ήταν η τούρκικη εισβολή, οι χιλιάδες πρόσφυγες, οι αγνοούμενοι, οι εγκλωβισμένοι, οι παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η καταστροφή αρχαίων ελληνικών αρχαιολογικών χώρων από τον εχθρό. Έτσι, μπορεί να θεωρηθεί ως μερικώς αναμενόμενη η διαπίστωση της έρευνας των Stavrinides and Georgiou (2011) ότι οι Ε/Κ μαθητές είναι πιο θετικοί απέναντι στους Τ/Κ όταν είναι πιο μικροί σε ηλικία ενώ καθώς μεγαλώνουν είναι λιγότερο πιθανό να τους εκλαμβάνουν με θετικό τρόπο<sup>6</sup>. Οι ίδιοι σημειώνουν ότι τα αποτελέσματα της έρευνας τους επιβεβαιώνουν ότι η επίσημη δημοτική εκπαίδευση, λειτουργεί ως μηχανισμός ο οποίος μπορεί να καταστήσει πιο αρνητικές τις αντιλήψεις των παιδιών για τις ομάδες οι οποίες ορίζονται ως εχθροί. Όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, σημαντικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών οι οποίοι, κατά τη σκιαγράφηση της αρνητικής εικόνας του 'άλλου', σύμφωνα με τις έρευνες της Choplarou (2010) και των Zembylas et al. (2011β), αναδεικνύουν τα δεινά τα οποία υπέστη η οικεία εθνική ομάδα από την άλλη ομάδα αλλά όχι αυτά τα οποία υπέστη η άλλη ομάδα από την οικεία ομάδα.

Πέρα από τις αναφορές των ερευνητών στον ευρύτερο ρόλο της εκπαίδευσης όσον αφορά στη διαχείριση της συλλογικής μνήμης στην Κύπρο με στόχο την προώθηση του εθνικισμού, η Koutselini – Ioannidou (1997) επισημαίνει ειδικότερα το ρόλο του αναλυτικού προγράμματος. Εξετάζοντας τις αλλαγές οι οποίες έγιναν στο αναλυτικό πρόγραμμα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο από το 1935 μέχρι το 1990, διαπιστώνει ότι αυτό είναι πολιτικό κείμενο το οποίο στοχεύει πρωτίστως στην ενίσχυση του εθνικού συναισθήματος και στην προβολή της βιολογικής και ιστορικής συνέχειας των Κυπρίων. Άλλοι ερευνητές εστιάζουν στο μάθημα της Ιστορίας και στα αντίστοιχα σχολικά βιβλία. Αναλύουν το πώς αυτά διαχειρίζονται τη συλλογική μνήμη και

---

<sup>6</sup> Όπως προαναφέρθηκε, στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 75 Ε/Κ μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα και εξετάστηκε η Εθνική Ταύτιση (National Identification) τους με τη χρήση της Κλίμακας της Δύναμης της Ταύτισης (Strenght of Identification Scale) (Barret, 2007).



συμβάλλουν στην προώθηση του εθνικισμού, κυρίως μέσα από τον τρόπο παρουσίασης της οικείας και της ‘άλλης’ κοινότητας (Papadakis, 2008α, 2008β· Zembylas & Karahasan, 2006). Τέτοιες αναφορές αναδύονται ως σημαντικές αν ληφθεί υπόψη ο ισχυρισμός του Perikleous (2010) τον οποίο διατυπώνει στο πλαίσιο μιας κριτικής επισκόπησης την οποία κάνει σε σχέση με τη διδασκαλία της ιστορίας στη δημοτική εκπαίδευση στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, όπως ισχυρίζεται, το σχολικό βιβλίο διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διδασκαλία της ελληνοκυπριακής ιστορίας και η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης επικεντρώνεται στη μεταβίβαση του περιεχομένου του βιβλίου αυτού.

Βέβαια, όπως προαναφέρθηκε, αν και υπάρχει πλήθος αναφορών για το πώς ο θεσμός της εκπαίδευσης αξιοποιεί τη συλλογική μνήμη για να προωθήσει τον εθνικισμό στην Κύπρο, εντούτοις, είναι δυνατή και η αξιοποίηση της συλλογικής μνήμης για προώθηση της ειρήνης και της συμφιλίωσης. Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη συμπερίληψη παραμελημένων πτυχών της ιστορίας της Κύπρου. Για παράδειγμα, ο Loizos (1998) αναφέρει ότι οι μνήμες των φιλικών σχέσεων ανάμεσα στις δυο κοινότητες πριν τη σύγκρουση, οι οποίες απουσιάζουν εντελώς από τη σχολική εκπαίδευση, μπορούν να υπονομεύσουν τον εθνικισμό. Γενικά, η ισορροπημένη, αντικειμενική, ακριβής και συμπεριληπτική προβολή της ιστορίας είναι ένας από τους τρόπους οι οποίοι θεωρείται ότι μπορούν να συμβάλουν στην προώθηση της ειρήνης και της συμφιλίωσης στην Κύπρο (Hadjipavlou, 2007α· POST, 2006).

Διάφοροι ερευνητές εστιάζουν στη δυνατότητα αξιοποίησης του μαθήματος της Ιστορίας στην κυπριακή εκπαίδευση, και ειδικότερα στην ανάπτυξη εναλλακτικών παιδαγωγικών πρακτικών για την προώθηση της ειρήνης και της συμφιλίωσης (Faiz, 2004). Για παράδειγμα, σύμφωνα με τη Hadjipavlou – Trigeorgis (1998), οι συμμετέχοντες σε δικοινοτικά εργαστήρια επίλυσης συγκρούσεων τα οποία έγιναν στην Κύπρο, εισηγήθηκαν την κοινή συγγραφή βιβλίων ιστορίας. Αυτά τα βιβλία, όπως ισχυρίστηκαν, πρέπει να παρουσιάζουν τις διάφορες αλήθειες και να επικεντρώνονται στην εκπαίδευση ενός Κύπριου πολίτη, ενός πολίτη της Ευρώπης και του κόσμου, και όχι ενός Έλληνα εναντίον του Τούρκου ή αντίστροφα. Επιπρόσθετα, ο Onurkan (2004) εισηγείται την προώθηση της κριτικής ιστορικής σκέψης ισχυριζόμενος ότι αυτή μπορεί

να συμβάλει και στην προώθηση της ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων και γενικά στη δόμηση ενός κοινού ευρωπαϊκού μέλλοντος για την Κύπρο. Η δυνατότητα των σχολικών βιβλίων Ιστορίας να συμβάλουν στην προώθηση της ειρήνης και της συμφιλίωσης φαίνεται να έχει αξιοποιηθεί στα νέα τουρκοκυπριακά βιβλία Ιστορίας τα οποία χρησιμοποιούνται από το 2004. Όπως αναφέρει ο Papadakis (2008α, 2008β), παρά το ότι έχουν κάποιες γενικές αδυναμίες, αυτά καινοτομούν. Ειδικότερα, στηρίζονται στην αντίληψη της ταυτότητας, ή των 'ταυτοτήτων' όπως αναφέρει το βιβλίο, ως ενδογενώς ποικιλόμορφων, ιστορικά μεταβαλλόμενων και αποτέλεσμα πολιτικής επιλογής παρά ως ομοιογενών, αμετάβλητων και ιστορικά καθορισμένων.

Με βάση τα πιο πάνω, έχει διαφανεί ότι η εκπαίδευση στην Κύπρο, είτε γενικά ως θεσμός, είτε μέσα από τα αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο ακολουθεί, είτε μέσα από το συγκεκριμένο μάθημα της Ιστορίας και τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια, αποτελεί σημαντικό μηχανισμό διαχείρισης της συλλογικής μνήμης. Ως τέτοιος, συμβάλλει στην προώθηση του εθνικισμού αλλά μπορεί ταυτόχρονα να προωθήσει και τη συμφιλίωση και την ειρήνη. Όμως, όπως επισημαίνουν διάφοροι ερευνητές, ακόμη και αν γίνουν αλλαγές στην εκπαίδευση γενικά ή στο αναλυτικό πρόγραμμα, αυτές δε θα είναι επαρκείς χωρίς τη συμβολή των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος τους στη διαχείριση της συλλογικής μνήμης στην εκπαίδευση στην Κύπρο αναλύεται στη συνέχεια.

#### **1.15. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συλλογικής μνήμης στην εκπαίδευση στην Κύπρο**

Η καθοριστική συμβολή των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της συλλογικής μνήμης στην Κύπρο και γενικότερα επισημαίνεται από διάφορους ερευνητές (Philippou, 2004). Για παράδειγμα, ο Kizilyurek (2006), σημειώνει ότι η αλλαγή των εθνικιστικών ιδεών και των προκαταλήψεων δε μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την αλλαγή των περιεχομένων των σχολικών βιβλίων ιστορίας. Αποδίδει το φαινόμενο αυτό στο ότι '... σε κάποιες περιπτώσεις, η αλλαγή των περιεχομένων των βιβλίων ιστορίας μπορεί να είναι λιγότερο σημαντική από τη βελτίωση των εκπαιδευτικών τεχνικών' (POST, 2006, σελ. 8). Όπως αναφέρει ο Irkad (2004), ακόμη και αν οι εμφανείς διαστρεβλώσεις γεγονότων ή οι προκαταλήψεις αφαιρεθούν από τα σχολικά βιβλία ιστορίας στην Κύπρο, και πάλι είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα τα αξιοποιήσουν. Αυτοί, αναπόφευκτα επηρεάζονται από

τις προσωπικές τους εμπειρίες και τις οικογενειακές τους μνήμες. Έτσι, στη συνέχεια, θα αναλυθεί η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να συμβάλουν είτε στην προώθηση του εθνικισμού και της σύγκρουσης στην Κύπρο, είτε στη συμφιλίωση και στην ειρήνη. Οι αναφορές των ερευνητών στο θέμα αυτό μπορούν να εκληφθούν ως ακόμη μια ένδειξη της σημαντικότητας του ρόλου της εκπαίδευσης για τη διαχείριση της συλλογικής μνήμης και ευρύτερα του εθνικισμού στην Κύπρο.

Συγκεκριμένα, η προώθηση του εθνικισμού εκ μέρους των εκπαιδευτικών στην Κύπρο επιτυγχάνεται με δυο τρόπους: με τη μονολιθική σκιαγράφηση του ‘άλλου’ και με τον αποκλεισμό κάθε άλλης ιστορικής αφήγησης από την εκπαίδευση εκτός από την κυρίαρχη. Όσον αφορά στον πρώτο τρόπο, ο Spyrou (2002) μέσα από την προαναφερόμενη έρευνά του<sup>7</sup> διαπίστωσε ότι συχνά οι Ε/Κ εκπαιδευτικοί αξιοποιούν μια εθνικιστική αφήγηση η οποία περιλαμβάνει τη χρήση έντονα φορτισμένης και συναισθηματικής γλώσσας. Η αφήγηση αυτή απεικονίζει τους Τούρκους ως ιστορικούς εχθρούς όχι μόνο του Ελληνισμού αλλά και όλου του κόσμου.

Όσον αφορά στο δεύτερο τρόπο, δηλαδή τον αποκλεισμό κάθε άλλης ιστορικής αφήγησης εκτός από την κυρίαρχη, αυτός εκδηλώνεται και μέσα από τη διαφορετική τοποθέτηση των εκπαιδευτικών απέναντι στη ‘μνήμη’ και στην ‘ιστορία’. Για παράδειγμα, η Christou (2007) διερεύνησε τη διαπραγμάτευση της μνήμης και της ιστορίας στο ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Διεξήγαγε εντατική τετράμηνη εθνογραφία σε ένα λύκειο η οποία περιλάμβανε παρατηρήσεις στην τάξη, παρατηρήσεις εθνικών εορτασμών, αλληλεπίδραση με τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο, συνεντεύξεις μαθητών, εκπαιδευτικών και γονιών και ομάδες εστίασης στις οποίες συμμετείχαν μαθητές. Διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν την ιστορία ‘ιερή’. Αιτιολογούν τη θέση τους με βάση το ότι αυτή εξυπηρετεί την παραγωγή θετικών συναισθημάτων για το έθνος και, όπως και άλλα ιερά κείμενα (π.χ. η Βίβλος), βρίσκεται πάνω από τα ανθρώπινα ή τα πολιτικά συμφέροντα περιέχοντας την ύψιστη αλήθεια. Από την άλλη, θεωρούν τις προσωπικές μνήμες επικίνδυνες εφόσον τις εκλαμβάνουν ως προκατειλημμένες, υποκειμενικές και πολλαπλές και ως να μη μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη συγγραφή ‘Της’ επίσημης ιστορίας η οποία αναζητεί τα

---

<sup>7</sup> Όπως προαναφέρθηκε, η έρευνα αυτή περιλάμβανε εντατική εθνογραφική έρευνα σε δυο σχολεία για ένα χρόνο και διερευνούσε την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας των Ε/Κ παιδιών δημοτικής εκπαίδευσης.

‘αληθινά’ γεγονότα (σελ. 715). Επίσης, ο αποκλεισμός κάθε άλλης ιστορικής αφήγησης εκτός από την κυρίαρχη εκ μέρους των εκπαιδευτικών εκδηλώνεται μέσα από την αρνητική στάση τους απέναντι στις ‘άλλες’ ιστορίες οι οποίες δεν προέρχονται από την οικεία ομάδα αλλά από την ‘άλλη’ ομάδα. Αυτοί, θεωρούν ότι τέτοιες ιστορίες μπορούν να ζημιώσουν το ηθικό και την εθνική ταυτότητα των νέων (Makriyianni, 2004).

Όπως προαναφέρθηκε, διάφοροι ερευνητές επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εφαρμόσουν και εναλλακτικούς τρόπους αξιοποίησης της συλλογικής μνήμης για την προώθηση της συμφιλίωσης και της ειρήνης και όχι του πολέμου και της σύγκρουσης. Προϋπόθεση για να πετύχουν τους στόχους αυτούς είναι η κατάλληλη εκπαίδευσή τους (Hadjiravlou – Trigeorgis, 1998 · Solomou, 2004). Για παράδειγμα, ο Zembylas (2006) αναφέρεται στους στόχους τους οποίους πρέπει να έχει η εκπαίδευση αυτή. Τέτοιος στόχος είναι η ανάπτυξη της ικανότητάς τους να προωθήσουν εναλλακτικές αντιδράσεις στο τραύμα οι οποίες να είναι ηθικές και πολιτικές και όχι μόνο εθνικιστικές. Είναι επίσης η συνειδητοποίηση εκ μέρους τους της πιθανότητας μετατροπής της σχολικής τάξης σε τοπίο πολιτικού μετασχηματισμού. Οι Zembylas and Karahasan (2006) αναφέρονται και σε παιδαγωγικές συμφιλίωσης και ειρήνης τις οποίες μπορούν να αξιοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί. Μια τέτοια παιδαγωγική είναι η ‘πολυ – πρισματικότητα’ (multi – perspectivity) (σελ. 26) στη διδασκαλία της Ιστορίας, δηλαδή η προβολή ποικιλίας προοπτικών (π.χ. θρησκευτικών, πολιτισμικών). Αυτή, μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση της ύπαρξης πολλαπλών φωνών στην Κυπριακή κοινωνία και στην αντίληψη της εθνικής ταυτότητας ως μιας μόνο από τις κοινές με τους άλλους ταυτότητες.

Η περιγραφόμενη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τη συλλογική μνήμη ώστε να συμβάλει είτε στην προώθηση του εθνικισμού είτε στην προώθηση της συμφιλίωσης στην Κύπρο φαίνεται να θέτει κάποιους από αυτούς αντιμέτωπους με ένα δίλημμα. Αυτό, όπως διαπιστώθηκε στην προαναφερόμενη έρευνα του Spyrou (2002)<sup>8</sup>, αφορά στο πώς θα ενσταλάξουν την έντονη αίσθηση εθνικής περηφάνιας την οποία θεωρούν απαραίτητη για την εθνική επιβίωση και ταυτόχρονα θα αποφύγουν τη δαιμονοποίηση των εχθρικών ‘άλλων’. Η Johnson (2007) συνδέει μάλιστα το δίλημμα

---

<sup>8</sup> Όπως προαναφέρθηκε, η έρευνα αυτή περιλάμβανε εντατική εθνογραφική έρευνα σε δυο σχολεία για ένα χρόνο και διερευνούσε την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας των Ε/Κ παιδιών δημοτικής εκπαίδευσης.

αυτό με την ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να συμπορευτούν με ένα ευρωπαϊκό μέλλον και ταυτόχρονα να παραμείνουν πιστοί στην πολιτισμική κληρονομιά και την εθνική τους ταυτότητα. Στο 'εξαιρετικά δύσκολο έργο' (σελ. 353) των Ε/Κ εκπαιδευτικών αναφέρεται και η Ρητιάκα (2002). Παραθέτει τέσσερις φαινομενικά αντιφατικούς στόχους τους οποίους ισχυρίζεται ότι πρέπει να προωθήσουν και με τους οποίους συνδέει τη δυσκολία του έργου τους. Συγκεκριμένα, πρέπει να 'ετοιμάσουν' (σελ. 353) μαθητές με ελληνοκυπριακή ταυτότητα, ικανούς να συμβιώσουν με τους Τ/Κ αλλά και να λειτουργήσουν σε ένα παγκοσμιοποιημένο πλαίσιο και να προσβλέπουν προς ένα ευρωπαϊκό μέλλον. Όπως σημειώνει, η επίτευξη των στόχων αυτών δυσχεραίνεται ιδιαίτερα από τις συνθήκες οι οποίες επικρατούν στην Κύπρο και σχετίζονται με τα γεγονότα του 1974.

#### **1.16. Το θέμα το οποίο θα διερευνηθεί**

Συνοψίζοντας, μέσα από τα πιο πάνω, καθίσταται εμφανής και αξιοσημείωτη η ελλιπής διερεύνηση του ρόλου τον οποίο διαδραματίζει η ταυτότητα του φύλου στη διαχείριση της συλλογικής μνήμης σε παγκόσμιο επίπεδο αλλά και ειδικότερα στην Κύπρο, κυρίως στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευσης. Το φαινόμενο αυτό δε φαίνεται να είναι άσχετο με τη γενικότερη ελλιπή μελέτη του ρόλου των εκπαιδευτικών σε σχέση με τη διαχείριση της συλλογικής μνήμης (Simon et al., 2001• Willis, 2005). Το πιο πάνω θέμα αναδύεται ως σημαντικό για την Κύπρο αν αναλογιστεί κανείς τις αναφερόμενες έρευνες οι οποίες μαρτυρούν τέσσερα στοιχεία. Πρώτον, την έντονη παρουσία της συλλογικής μνήμης στην Κύπρο και την καθοριστική σχέση της με τον εθνικισμό και τη συγκρουσιακή κατάσταση. Δεύτερον, τη σχέση ανάμεσα στην ταυτότητα του φύλου και στη διαχείριση της συλλογικής μνήμης αλλά και γενικότερα στη συγκρουσιακή κατάσταση στην Κύπρο. Τρίτον, το σημαντικό ρόλο της κυπριακής εκπαίδευσης και κυρίως των εκπαιδευτικών όσον αφορά στη διαχείριση της συλλογικής μνήμης και του εθνικισμού. Τέλος, τη δυνατότητα των Κυπρίων εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τη συλλογική μνήμη με τρόπους οι οποίοι προωθούν τη συμφιλίωση και την ειρήνη. Έτσι, η διεξαγωγή της έρευνας η οποία θα παρουσιαστεί στα επόμενα κεφάλαια θεμελιώθηκε στη διαπίστωση ότι ήταν σημαντική η διερεύνηση των αντιλήψεων των Ε/Κ

εκπαιδευτικών για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα και η διατομή<sup>9</sup> της με την ταυτότητα του φύλου στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από την εκπαίδευση. Δηλαδή, η διερεύνηση των αντιλήψεων των Ε/Κ εκπαιδευτικών για το πώς η σχέση, ή πιο συγκεκριμένα η διατομή, της ταυτότητας του φύλου με την εθνική ταυτότητα, επηρεάζει τη διαχείριση της συλλογικής μνήμης στα πλαίσια της εκπαίδευσης. Τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία απορρέουν από το πιο πάνω γενικό θέμα και τα οποία διερευνήθηκαν είναι τα εξής:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των Ε/Κ εκπαιδευτικών για την εθνική ταυτότητα και τη διατομή της με την ταυτότητα του φύλου;
2. Πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα και η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου στον υφιστάμενο τρόπο διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση;
3. Ποιο ρόλο θεωρούν ότι διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα και η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου στη δυνατότητα προώθησης εναλλακτικού τρόπου διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση;

Στο σημείο αυτό θα επισημανθεί ακόμη ένας λόγος για τον οποίο διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τη *σχέση* ή τη *διατομή* η οποία υπάρχει ανάμεσα στην ταυτότητα του φύλου και στην εθνική ταυτότητα. Συγκεκριμένα, όπως θα φανεί στο δεύτερο κεφάλαιο, κάποιες γυναίκες είναι ιδιαίτερα πρόθυμες να αποδεχτούν, να προωθήσουν ή να κατασκευάσουν εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Η τοποθέτησή τους αυτή απέναντι στις εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος φαίνεται να σχετίζεται με το ότι έχουν συνειδητοποιήσει ότι υπάρχει κάποια σχέση ανάμεσα στην ταυτότητα του φύλου και στην εθνική ταυτότητα η οποία μάλιστα καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από τη συλλογική μνήμη του έθνους. Όπως διαπίστωσε η Hadjiravlou (2006)<sup>10</sup>, κάποιες Κύπριες γυναίκες, και κυρίως αυτές οι οποίες έχουν εκτεθεί σε φεμινιστικές θεωρίες και αναλύσεις φύλου για κοινωνικά φαινόμενα στο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσής τους, αμφισβητούν τις συλλογικές μνήμες οι οποίες

---

<sup>9</sup> Όπως προαναφέρθηκε, και όπως θα αναλυθεί εκτενέστερα στη συνέχεια, ο όρος 'διατομή' αντλείται από τη σχετική θεωρία, τη θεωρία της διατομής. Αυτή, ισχυρίζεται ότι οι σχέσεις ανάμεσα στις διάφορες ομάδες, ή οι διάφορες συλλογικές ταυτότητες, θεσπίζονται αλληλεπιδρώντας (Mattis et al., 2008).

<sup>10</sup> Όπως προαναφέρθηκε, οι θέσεις της Hadjiravlou (2006) θεμελιώνονται σε δεδομένα τα οποία προήλθαν από εργαστήρια και ένα συμπόσιο στα οποία συμμετείχαν Ε/Κ και Τ/Κ γυναίκες από δυο δικαιοτικές γυναικείες οργανώσεις. Συγκεκριμένα, 11 Ε/Κ και 11 Τ/Κ γυναίκες μέλη της οργάνωσης Bicomunal Women's Group συμμετείχαν μαζί ή ξεχωριστά σε εργαστήρια τα οποία διεξάγονταν δυο φορές τη βδομάδα για εννιά μήνες από το 1995 μέχρι το 1996. Επίσης, 9 Ε/Κ και 9 Τ/Κ γυναίκες μέλη της οργάνωσης Hands Across the Divide συμμετείχαν σε συμπόσιο / συνάντηση το 2003 για να συζητήσουν το ερώτημα 'Γιατί εγώ ως γυναίκα θέλω λύση;' (σελ. 345).

εντάσσονται στη διαδικασία κατασκευής του εχθρού. Μπορούν μάλιστα να αντιληφθούν εναλλακτικές σε αυτές προοπτικές. Βέβαια, δεν έχει διερευνηθεί κατά πόσο το φαινόμενο το οποίο επισημαίνει η Hadjiravlou (2006) όσον αφορά γενικά στις φεμινίστριες Κύπριες γυναίκες παρατηρείται και στο χώρο της εκπαίδευσης.

Γενικότερα, όπως θα περιγραφεί στο δεύτερο κεφάλαιο, μέσα από την ανασκόπηση της παγκόσμιας βιβλιογραφίας, έχει διαπιστωθεί ότι κάποιες γυναίκες προωθούν ή κατασκευάζουν εναλλακτικές αναπαραστάσεις του εθνικού παρελθόντος. Αυτές, συνδέουν την πρακτική αυτή, η οποία σχετίζεται εμφανώς με την εθνική τους ταυτότητα, και με την προώθηση των 'συμφερόντων' του φύλου τους ή των φεμινιστικών στόχων. Το κάνουν αυτό γιατί συνειδητοποιούν ότι οι συμβατικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος, δηλαδή οι μη εναλλακτικές, διαμορφώνουν την ταυτότητα του φύλου με τρόπο ο οποίος συντηρεί τη διαφυλική ανισότητα. Άλλωστε, πολλές γυναίκες οι οποίες προωθούν εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος αναφέρονται στη βιβλιογραφία ως 'φεμινίστριες'. Για παράδειγμα, η Peterson (2001) αναφέρεται σε ένα είδος εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος τις οποίες γράφουν κάποιες γυναίκες συγγραφείς. Αυτές είναι οι 'μεταμοντέρνες ιστορίες' (postmodern histories) οι οποίες, μέσα από τη δέσμευσή τους να παρέμβουν στις αδικίες και να αναλύσουν τις πληγωμένες ιστορίες των ανθρώπων τους, προωθούν και τους στόχους του φεμινισμού. Δηλαδή, μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία έχουν τεθεί πιο πάνω, και με βάση τη βιβλιογραφία η οποία παρατίθεται στη συνέχεια, αναδύεται μια βασική παραδοχή της παρούσας εργασίας: ότι οι αναπαραστάσεις του εθνικού παρελθόντος διαδραματίζουν κάποιο ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου και των διαφυλικών σχέσεων εξουσίας. Συγκεκριμένα, οι υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας, τόσο ανάμεσα στα δυο φύλα όσο και ανάμεσα στους ανθρώπους γενικότερα, συντηρούνται από την συμβατική μορφή της συλλογικής μνήμης – και από την εθνική ταυτότητα η οποία απορρέει βέβαια από αυτή – καθώς και από τον τρόπο διαχείρισής της στην εκπαίδευση. Από την άλλη, οι ίδιες σχέσεις μπορούν να υπονομευθούν από εναλλακτικές μορφές συλλογικής μνήμης.

Όσον αφορά στο κριτήριο με βάση το οποίο, στο πλαίσιο της εργασίας αυτής, ορίζεται μια αναπαράσταση του παρελθόντος ως 'εναλλακτική' σε αντίθεση με τις συμβατικές αναπαραστάσεις, αυτό είναι το κατά πόσο η ίδια η αναπαράσταση

αποκαλύπτει το ότι είναι μια ‘χρήσιμη προοπτική του παρελθόντος’<sup>11</sup>. Δηλαδή, κατά πόσο αποκαλύπτει ότι είναι μια από τις πολλαπλές προοπτικές οι οποίες υπάρχουν για το παρελθόν και έχει επιλεγεί λόγω της χρησιμότητάς της για την κοινότητα η οποία την αξιολογεί. Η χρησιμότητά της μπορεί να σχετίζεται ειδικότερα με τη συμβολή της στην οριοθέτηση της κοινότητας, με την προώθηση συγκεκριμένης ταυτότητας για την κοινότητα και γενικά με την προώθηση των πολιτικών στόχων της συλλογικής μνήμης (κυρίως της συντήρησης των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας). Το κριτήριο αυτό έχει προκύψει μέσα από μια εκτενή διεπιστημονική διερεύνηση του όρου ‘μνήμη’ η οποία έχει διεξαχθεί και παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο. Μέσα από αυτή, έχει διαπιστωθεί ότι όλες οι μνήμες είναι ‘χρήσιμες προοπτικές του παρελθόντος’. Όμως, δεν αποκαλύπτουν όλες οι μνήμες τη χρησιμότητα και την προοπτικότητά τους· αυτό το κάνουν μόνο οι εναλλακτικές μνήμες (και ευρύτερα οι εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος). Ένα παράδειγμα εναλλακτικής αναπαραστάσης του παρελθόντος είναι οι ‘επικίνδυνες μνήμες’ (dangerous memories). Αυτές, ερχόμενες σε ρήξη με τον ηγεμονικό πολιτισμό ενδυνάμωσης και διαίωνισης των υφιστάμενων συλλογικών ταυτοτήτων, αντιστέκονται στην κυρίαρχη αφήγηση του παρελθόντος (Zembylas & Bekerman, 2008). Όσον αφορά στους λόγους για τους οποίους είναι χρήσιμη η προώθηση ή η κατασκευή εναλλακτικών αναπαραστάσεων, αυτοί επίσης σχετίζονται με την αποκάλυψη της χρησιμότητας και της προοπτικότητάς τους εκ μέρους τους. Όπως θα περιγραφεί στο επόμενο κεφάλαιο, η αποκάλυψη αυτή υπονομεύει αναπόφευκτα την πολιτική της συμβατικής μνήμης, δηλαδή τη συντήρηση των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας.

Κίνητρο για τη διερεύνηση του αναφερόμενου θέματος στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, πέρα από την προσωπική αυτοβιογραφία μου και τους προβληματισμούς και την αμφιθυμία μου όσον αφορά στο ρόλο τον οποίο διαδραματίζουν οι δυο αναφερόμενες αλλά και άλλες ταυτότητες στη ζωή μου, αποτέλεσε μια αισιόδοξη πεποίθηση των Zembylas and Karahasan (2006) και του Zembylas (2006). Αυτή, αφορά στο ότι οι εκπαιδευτικοί στην Κύπρο έχουν τη δυνατότητα να προωθήσουν τη συμφιλίωση και την ειρήνη μέσα από την κατάλληλη διαχείριση της συλλογικής μνήμης στην εκπαίδευση. Ενθαρρυντική υπήρξε επίσης μια διαπίστωση στην οποία κατέληξαν οι

---

<sup>11</sup> Οι λόγοι για τους οποίους έχει προταθεί και χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας ο όρος ‘χρήσιμη προοπτική του παρελθόντος’ αντί οι όροι ‘μνήμη’ ή ‘ιστορία’ αναλύονται εκτενώς στην πρώτη και στη δεύτερη ενότητα του επόμενου κεφαλαίου.



Zembylas and Bekerman (2008) μέσα από τη μακροχρόνια εθνογραφική έρευνα την οποία διεξήγαγαν διερευνώντας ανάμεσα σε άλλα το ρόλο της μνήμης, του τραύματος και της ταυτότητας στις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών στο συγκρουσιακό πλαίσιο της Κύπρου (και του Ισραήλ). Συγκεκριμένα, διαπίστωσαν ότι στην Κύπρο, παρά την ισχυρή ηγεμονική λειτουργία των συλλογικών μνημών, *υπάρχουν ανοίγματα* τα οποία επιτρέπουν σε ‘επικίνδυνες μνήμες’ να υπονομεύσουν, σε τοπικό τουλάχιστο και όχι εθνικό επίπεδο, την τάξη πραγμάτων. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί *μπορούν να αντισταθούν* στην ‘πολιτική της μνήμης’ (politics of memory) (Simon, 2005· Todoion, 2003) (σελ. 129) μέσα από επικίνδυνες μνήμες οι οποίες προκαλούν αίσθηση ρήξης με τις επίσημες ιστορικές αφηγήσεις και με τις ουσιοκρατικές ταυτότητες.

Έτσι, μέσα από την έρευνα η οποία διεξήχθη στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των Ε/Κ εκπαιδευτικών για την υφιστάμενη πολιτική της μνήμης<sup>12</sup>. Αυτή η πολιτική, στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, θεωρείται ότι συμβάλλει στη συντήρηση της συγκρουσιακής κατάστασης στην Κύπρο<sup>13</sup> αλλά και της διαφυλικής σχέσης εξουσίας. Διερευνήθηκαν επίσης οι αντιλήψεις τους για τη δυνατότητά τους να αντισταθούν σε αυτή την πολιτική και να προωθήσουν, μέσα από εναλλακτικές μορφές συλλογικής μνήμης, μια άλλη πολιτική η οποία προωθεί τη διομαδική ειρήνη και τη συμφιλίωση αλλά και τη διαφυλική ισότητα.

Σημαντική συμβολή της έρευνας αυτής τόσο στη βιβλιογραφία η οποία αφορά στο κυπριακό πλαίσιο όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία είναι και η διαπίστωση της προθυμίας των Ε/Κ εκπαιδευτικών για αξιοποίηση εναλλακτικών μορφών συλλογικής μνήμης μέσα από την εκπαίδευση οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στην ειρήνη και στη συμφιλίωση. Όπως σημειώνουν Zembylas et al. (2011β), δεν έχει γίνει αρκετή έρευνα για τις αντιλήψεις της συμφιλίωσης ανάμεσα στους Ε/Κ και Τ/Κ εκπαιδευτικούς στην Κύπρο

---

<sup>12</sup> Η πολιτική της μνήμης αφορά στη συντήρηση των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας. Ειδικότερα, όπως θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο, αφορά στην ‘αντίληψη της μνήμης ως υποκειμενικής εμπειρίας μιας κοινωνικής ομάδας η οποία είναι ουσιώδης για τη συντήρηση των σχέσεων εξουσίας’ (Confino, 1997, σελ. 1393).

<sup>13</sup> Ο όρος ‘συντήρηση’ αποδίδει την υποστηρικτική συμβολή των αναπαραστάσεων του παρελθόντος όσον αφορά στη συγκρουσιακή κατάσταση στην Κύπρο η οποία δημιουργείται πρωτίστως από την παρουσία κατοχικών στρατιωτικών δυνάμεων. Δηλαδή, δεν υπονοείται ότι είναι αποκλειστικά, ή έστω πρωτίστως, οι αναπαραστάσεις αυτές οι οποίες δημιουργούν και συντηρούν τη συγκρουσιακή κατάσταση. Ταυτόχρονα όμως, ακόμη και αν αποχωρήσουν οι δυνάμεις αυτές, η συγκρουσιακή κατάσταση ανάμεσα στις δυο κοινότητες μπορεί να συντηρηθεί αν δεν γίνει κατάλληλη διαχείριση των πεποιθήσεων και συναισθημάτων των ατόμων. Γενικά, η συγκρουσιακή κατάσταση στην Κύπρο φαίνεται να έχει μια πολιτική αλλά και μια πιο προσωπική πτυχή.

και γενικότερα σε συγκρουσιακές περιοχές, παρόλο που η μελέτη του θέματος αυτού είναι χρήσιμη για τη δημιουργία παιδαγωγικών συμφιλίωσης. Θεωρούν ότι η αποτυχία των εκπαιδευτών των εκπαιδευτικών και αυτών οι οποίοι χαράσσουν την εκπαιδευτική πολιτική να λάβουν υπόψη τις υλικές, συμβολικές και συναισθηματικές διαστάσεις των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τη συμφιλίωση θέτει σε κίνδυνο όλες τις προοπτικές προώθησης της συμφιλίωσης σε συγκρουσιακές κοινωνίες. Παρόμοια θέση εκφράζουν οι Psaltis, Lytras and Costache (2011) οι οποίοι σημειώνουν ότι δεν έχει δοθεί σχεδόν καμία προσοχή στο πώς οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος και τις ταυτότητες σχετίζονται με τις διδακτικές πρακτικές τους στο κυπριακό πλαίσιο. Βέβαια, όπως θα αναλυθεί στο εκτενέστερα σε επόμενα κεφάλαια, αν και η παρούσα εργασία έχει συμβάλει στον εμπλουτισμό της παγκόσμιας βιβλιογραφίας σε σχέση με τα πιο πάνω ζητήματα, εντούτοις, οι περιορισμοί της διεξαγόμενης έρευνας καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση του θέματός της αλλά και άλλων συναφών θεμάτων. Οι περιορισμοί αυτοί αφορούν στους συμμετέχοντες, στις μεθόδους συλλογής δεδομένων οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν και στο θέμα της.

### **1.17. Φιλοσοφική διερεύνηση του όρου ‘μνήμη’**

Στο επόμενο κεφάλαιο της εργασίας αυτής θα παρουσιαστεί βιβλιογραφία η οποία αφορά στο ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η ταυτότητα του φύλου στην τοποθέτηση κάποιων ατόμων απέναντι στη συλλογική εθνική μνήμη καθώς και σε εναλλακτικές μορφές της. Η εκτενής αναφορά στις *εναλλακτικές* μορφές συλλογικής μνήμης, τόσο κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας όσο και σε άλλα κεφάλαια της παρούσας εργασίας, εκλήφθηκε ως να καθιστά απαραίτητη τη διερεύνηση του ποιες είναι οι *συμβατικές* μορφές συλλογικής μνήμης με βάση τις οποίες οι άλλες μορφές ορίζονται ως *εναλλακτικές*. Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας έδειξε ότι ο όρος ‘συλλογική μνήμη’ δεν είναι ξεκάθαρο ζήτημα· αντίθετα, επισημάνθηκε ένας έντονος σχετικός προβληματισμός των ερευνητών αλλά και των κλάδων γενικότερα ο οποίος περιγράφεται στο δεύτερο κεφάλαιο.

Έτσι, θεωρήθηκε αναγκαία η φιλοσοφική διερεύνηση του όρου ‘(συλλογική) μνήμη’ και η εισήγηση ενός νέου όρου ο οποίος να ‘αντιμετωπίζει’ όσο το δυνατό

καλύτερα τα προβλήματα του υφιστάμενου όρου στις βασικές προοπτικές (κλάδους) υπό τις οποίες μελετάται το θέμα. Στη διερεύνηση αυτή ακολουθήθηκε δια – προοπτική επαγωγική προσέγγιση. Αναλύθηκαν δηλαδή τα θέματα τα οποία μελετά η καθεμιά από τέσσερις προοπτικές (κλάδους) οι οποίες ασχολούνται με το θέμα της μνήμης: η γνωστική και η κοινωνική ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η ιστορία και η φιλοσοφία<sup>14</sup>. Μέσα από αυτή τη δια – προοπτική ανάλυση του όρου εντοπίστηκαν δυο στοιχεία. Πρώτον, τα βασικά σημεία στα οποία οι θέσεις και οι προβληματισμοί των τεσσάρων αναφερόμενων προοπτικών συγκλίνουν· δηλαδή, κάποιοι βασικοί και κοινοί άξονες (θέσεις) οι οποίοι διαπερνούν όλες τις προοπτικές. Δεύτερον, τα βασικά σημεία στα οποία οι θέσεις και οι προβληματισμοί των τεσσάρων αναφερόμενων προοπτικών αποκλίνουν· δηλαδή η ‘μοναδική αξία’ ή η ‘προστιθέμενη αξία’ ή συμβολή της κάθε προοπτικής. Με άλλα λόγια, ο μοναδικός τρόπος με τον οποίο η κάθε προοπτική μας διαφωτίζει για κάποια σχετικά με τη μνήμη θέματα. Στη συνέχεια, με βάση τα στοιχεία αυτά, και με τρόπο επαγωγικό, καθορίστηκαν τα στοιχειώδη συστατικά ενός νέου όρου για τη ‘(συλλογική)<sup>15</sup> μνήμη’. Ο όρος ‘στοιχειώδη’ αποδίδει την αναζήτηση των ελάχιστων στοιχείων τα οποία χρειάζεται να ‘καλύπτει’ ο όρος ώστε να είναι συμβατός με τις θέσεις και των τεσσάρων κλάδων. Τα ερωτήματα τα οποία απαντήθηκαν μέσα από την ανάλυση η οποία παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο είναι:

1. Ποια είναι η ‘αποκλειστική’ συμβολή της κάθε προοπτικής για το θέμα της (συλλογικής) μνήμης;
2. Ποια είναι τα κοινά στοιχεία τα οποία θίγονται σε όλες τις προοπτικές όσον αφορά στο θέμα της (συλλογικής) μνήμης;
3. Ποιος νέος όρος μπορεί να αντικαταστήσει τον όρο ‘(συλλογική) μνήμη’ και να είναι συμβατός με τις θέσεις όλων των προοπτικών;

Μέσα από την απάντηση των δυο πρώτων ερωτημάτων, αναδύθηκε ο εισηγούμενος όρος ο οποίος έχει ήδη αναφερθεί πιο πάνω: η ‘χρήσιμη προοπτική του παρελθόντος’. Το

---

<sup>14</sup> Η απόφαση για μελέτη των θέσεων των συγκεκριμένων τεσσάρων κλάδων στο πλαίσιο της δια – προοπτικής διερεύνησης του όρου ‘μνήμη’ θεμελιώθηκε στη μεγαλύτερη συνάφεια των κλάδων αυτών με τις εκπαιδευτικές πρακτικές και ευρύτερα με την εκπαίδευση σε σχέση με άλλους κλάδους οι οποίοι επίσης μελετούν τη μνήμη (π.χ. ιατρική, πληροφορική). Θεμελιώθηκε επίσης στο γεγονός ότι οι τέσσερις αυτοί κλάδοι εστιάζουν (και) στη συλλογική μνήμη πέρα από την ατομική. Αντίθετα, η ιατρική εξετάζει αποκλειστικά την ατομική μνήμη ενώ η πληροφορική την ατομική μνήμη και τη μνήμη των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

<sup>15</sup> Η παρένθεση αποδίδει το ότι ο νέος όρος ο οποίος προτείνεται είναι συμβατός και με τις θέσεις της ψυχολογίας η οποία επικεντρώνεται κυρίως στην ατομική και όχι στη συλλογική μνήμη.

βασικό πλεονέκτημα το οποίο προέκυψε μέσα από την εισήγηση νέου όρου για τη ‘(συλλογική) μνήμη’ απορρέει από τη διαδικασία η οποία ακολουθήθηκε. Δηλαδή, το γεγονός ότι ο όρος αναδύθηκε μέσα από την *ανάλυση* και τη *σύνθεση* των θέσεων των τεσσάρων αναφερόμενων κλάδων, τον καθιστά συμβατό και αξιοποιήσιμο και στους τέσσερις αυτούς κλάδους. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Kleinberg (2008), η διεπιστημονική προσέγγιση ενός θέματος έχει ευμετάβλητη φύση και ικανότητα να χτίζει γέφυρες και να κάνει συνδέσεις ανάμεσα στους κλάδους ενώ η λύση η οποία προτείνεται διαπερνά τα όρια των συγκεκριμένων συμμετεχόντων τομέων (Carson, 2007). Οι λόγοι οι οποίοι συνέβαλαν στην επιλογή δια – προοπτικής ή διεπιστημονικής προσέγγισης στην ανάλυση του όρου ‘(συλλογική) μνήμη’ αναλύονται εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο όπου παρουσιάζεται και η φιλοσοφική διερεύνηση του όρου (συλλογική) μνήμη’. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται επίσης η βιβλιογραφία μέσα από την οποία αναδύθηκε ως σημαντική η διερεύνηση των αντιλήψεων των Ε/Κ εκπαιδευτικών για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα και η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από την εκπαίδευση.

### **1.18. Σύνοψη κεφαλαίου**

Στο κεφάλαιο αυτό έχουν περιγραφεί οι παράγοντες οι οποίοι έχουν εκληφθεί ως ενδείξεις για τη σημαντικότητα της διερεύνησης των αντιλήψεων των Ε/Κ εκπαιδευτικών για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα και η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, έχει επισημανθεί η σημαντικότητα της συλλογικής μνήμης για τους ανθρώπους και τις κοινότητες γενικά καθώς και η ιδιαίτερα έντονη παρουσία της και η σχέση της με τον εθνικισμό στις δυο κοινότητες στην Κύπρο. Ειδικότερα, έχει διαφανεί ότι η διαχείριση της συλλογικής μνήμης μπορεί να συμβάλει είτε στη συντήρηση είτε στην υπονόμηση του εθνικισμού ο οποίος αφορά στη διαδικασία καθορισμού του υποδεέστερου εθνικά άλλου. Ως τέτοιος, δε συνδέεται μόνο με τη διαμόρφωση των σχέσεων εθνικών ομάδων αλλά και με τη διαμόρφωση των σχέσεων άλλων ομάδων: για παράδειγμα, της σχέσης των δυο φύλων. Έχουν παρατεθεί μάλιστα ενδεικτικά ερευνητικά δεδομένα τα οποία αναδεικνύουν τη συνεργία της εθνικής

ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου αλλά και με άλλες συλλογικές ταυτότητες στην Κύπρο.

Ωστόσο, παρά τη σημαντικότητα της συλλογικής μνήμης, μια πτυχή του ζητήματος φαίνεται να είναι ελλιπώς μελετημένη: αυτή είναι η μελέτη της υπό το πρίσμα της ταυτότητας του φύλου στην Κύπρο αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο. Ενδείξεις για την αναγκαιότητα μελέτης του θέματος αυτού αποτελούν οι αναφορές ερευνητών στο ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η ταυτότητα του φύλου για κάποιες γυναίκες, και ειδικότερα η δυσαρέσκειά τους για τις διαφυλικές σχέσεις εξουσίας, στην κριτική τους στάση απέναντι στη συλλογική μνήμη και ευρύτερα απέναντι στον εθνικισμό. Μάλιστα, αν και υπάρχουν κάποια ερευνητικά δεδομένα τα οποία επισημαίνουν μια περίπλοκη σχέση ανάμεσα στην ταυτότητα του φύλου και στη συλλογική μνήμη, στον εθνικισμό και στη σύγκρουση στην Κύπρο, εντούτοις, σε αυτά δεν αναλύεται ο ρόλος τον οποίο διαδραματίζουν διάφορα συγκείμενα, όπως είναι για παράδειγμα η εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι λίγες έρευνες οι οποίες έχουν ήδη γίνει στην Κύπρο και αφορούν στη σχέση της ταυτότητας του φύλου με τον εθνικισμό γενικά ή / και με τη συλλογική μνήμη, δεν αφορούν στο χώρο της εκπαίδευσης ή ειδικότερα στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα αυτό. Μάλιστα, στην παγκόσμια βιβλιογραφία, έχει εντοπιστεί μόνο μια έρευνα, αυτή της Lomsky – Feder (2005), η οποία συσχετίζει την ταυτότητα του γυναικείου φύλου με τον τρόπο διαχείρισης της συλλογικής μνήμης στην εκπαίδευση.

Η μελέτη του ρόλου τον οποίο διαδραματίζει η ταυτότητα του φύλου στο πώς οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται τη συλλογική μνήμη μέσα από την εκπαίδευση στην Κύπρο είναι σημαντική για ακόμη ένα λόγο. Αυτός, αφορά στο σημαντικό ρόλο τον οποίο διαδραματίζει γενικότερα η εκπαίδευση στην Κύπρο όσον αφορά στη διαχείριση της συλλογικής μνήμης και του εθνικισμού. Ο ρόλος αυτός είναι διπλός: αφορά στη δυνατότητα της εκπαίδευσης τόσο να καλλιεργήσει τον εθνικισμό όσο να προωθήσει τη ειρήνη και τη συμφιλίωση μέσα από την αξιοποίηση της συλλογικής μνήμης. Όπως επισημαίνουν διάφοροι ερευνητές, ακόμη και αν γίνουν αλλαγές στην εκπαίδευση γενικά ή στο αναλυτικό πρόγραμμα, αυτές δε θα είναι επαρκείς χωρίς τη συμβολή των εκπαιδευτικών. Έτσι, η διεξαγωγή της έρευνας η οποία παρουσιάζεται στα επόμενα κεφάλαια θεμελιώθηκε στη διαπίστωση ότι ήταν σημαντική η διερεύνηση των αντιλήψεων των Ε/Κ εκπαιδευτικών για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική

ταυτότητα και η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από την εκπαίδευση.

Στο πλαίσιο της διερεύνησης του πιο πάνω θέματος έχει μελετηθεί και παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο και βιβλιογραφία η οποία αφορά στο ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η ταυτότητα του φύλου στην τοποθέτηση κάποιων ατόμων απέναντι στη συλλογική μνήμη καθώς και σε εναλλακτικές μορφές της. Η εκτενής αναφορά στις εναλλακτικές μορφές συλλογικής μνήμης, καθώς και άλλοι λόγοι οι οποίοι αναφέρθηκαν πιο πάνω και θα αναλυθούν εκτενέστερα στη συνέχεια, κατέστησαν απαραίτητη τη φιλοσοφική διερεύνηση του όρου '(συλλογική) μνήμη' και την εισήγηση ενός νέου όρου ο οποίος να 'αντιμετωπίζει' όσο το δυνατό καλύτερα τα προβλήματα του υφιστάμενου όρου στις βασικές προοπτικές (κλάδους) υπό τις οποίες μελετάται το θέμα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 - ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστεί βιβλιογραφία η οποία αφορά σε πέντε γενικά θέματα. Πρώτον, θα αναλυθούν οι παράγοντες οι οποίοι κατέστησαν αναγκαία τη φιλοσοφική ανάλυση του όρου '(συλλογική) μνήμη' καθώς και οι λόγοι για τους οποίους ακολουθήθηκε δια – προοπτική ή διεπιστημονική προσέγγιση κατά την ανάλυση αυτή. Δεύτερον, θα παρουσιαστεί η δια – προοπτική ανάλυση του όρου η οποία διεξήχθη και εστίασε σε τέσσερις κλάδους - προοπτικές: στη γνωστική και κοινωνική ψυχολογία, στην κοινωνιολογία, στην ιστορία και στη φιλοσοφία. Στόχος της ανάλυσης ήταν η διατύπωση ενός νέου δια – προοπτικού όρου για τη 'μνήμη', ο οποίος να είναι συμβατός με τις θέσεις των τεσσάρων αυτών προοπτικών. Μέσα από το νέο όρο, αναδύθηκαν και θα παρουσιαστούν τα κριτήρια με βάση τα οποία κάποιες αναπαραστάσεις του παρελθόντος ορίζονται ως 'εναλλακτικές' σε σχέση με τις συμβατικές. Τρίτον, θα αναλυθεί ο ρόλος της εκπαίδευσης όσον αφορά στη δυνατότητα προώθησης εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Θα επισημανθεί ειδικότερα ο ρόλος των εκπαιδευτικών, των οποίων η τοποθέτηση απέναντι στη προοπτική προώθησης τέτοιων αναπαραστάσεων μέσα από την εκπαίδευση μπορεί να σχετίζεται με διάφορες ταυτότητες. Έτσι, το τέταρτο θέμα το οποίο θα αναλυθεί είναι ο ρόλος τον οποίο διαδραματίζει η ταυτότητα του φύλου και η διατομή της με την εθνική ταυτότητα, στην τοποθέτηση κάποιων ατόμων απέναντι στις εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος, και ειδικότερα στη θετική τοποθέτηση κάποιων γυναικών απέναντί τους. Η θετική τους τοποθέτηση μαρτυριέται μέσα από τρία φαινόμενα: την προθυμία τους να τις αποδεχτούν και τη συγγραφή και ευρύτερη κατασκευή τέτοιων αναπαραστάσεων εκ μέρους τους. Τέλος, θα περιγραφεί το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

### **2.7.Ανάγκη για δια - προοπτική ανάλυση του όρου '(συλλογική) μνήμη'**

Ο λόγος για τον οποίο διεξήχθη φιλοσοφική ανάλυση του όρου 'συλλογική μνήμη' αφορά στον έντονο προβληματισμό των ερευνητών για αυτόν. Ένα θέμα το οποίο τους προβληματίζει είναι οι αντιφάσεις οι οποίες τον χαρακτηρίζουν και οι οποίες, σύμφωνα με τον Kansteiner (2002), καθιστούν τη μελέτη της συλλογικής μνήμης 'δύσκολο' θέμα (σελ. 180). Για παράδειγμα, ο Bourdon (2003) αναφέρει τρία ζεύγη αντιφάσεων, τα οποία συμβάλλουν ώστε η συλλογική μνήμη να παραμένει ασαφής έννοια, παρά την

εκτενή ανάλυσή της: η ανακατασκευαστική ή η αντανακλαστική φύση της, ο ατομικός ή ο συλλογικός χαρακτήρας της και η διερεύνησή της μέσα από ανάγνωση κειμένων ή μέσα από εθνογραφική έρευνα.

Μια αντίφαση η οποία προκαλεί ιδιαίτερο προβληματισμό είναι ο ατομικός ή συλλογικός χαρακτήρας της μνήμης ο οποίος δεν έχει ακόμη ξεκαθαριστεί (Kansteiner, 2002). Από τη μια, τονίζεται από κάποιους ο συλλογικός χαρακτήρας της και απορρίπτεται το ενδεχόμενο ύπαρξης καθαρά ατομικής μνήμης. Καθοριστική στην προώθηση της θέσης αυτής υπήρξε η συμβολή του Halbwachs (1925) ο οποίος υποστήριξε ότι ‘η ιδέα μιας ατομικής μνήμης, εντελώς ξεχωριστής από την κοινωνική μνήμη, είναι μια αφαίρεση σχεδόν στερούμενη νοήματος’ (Connerton, 1989, σελ. 37). Επίσης, ο Schudson (1995) ισχυρίζεται ότι ‘δεν υπάρχει τέτοιο πράγμα όπως η ατομική μνήμη’ (σελ. 346) (Kansteiner, 2002, σελ. 185) ενώ ο Burke (1989) υποστηρίζει ότι αν δε χρησιμοποιηθούν συλλογικοί όροι υπάρχει ο κίνδυνος αδυναμίας αναγνώρισης του πώς οι ιδέες των ατόμων επηρεάζονται από τις ομάδες στις οποίες ανήκουν (Olick & Robbins, 1998). Από την άλλη, κάποιοι ερευνητές απορρίπτουν την αντίληψη της μνήμης ως ξεκάθαρα συλλογικού φαινομένου. Οι Fentress and Wickham (1992) θεωρούν προβληματική ‘την ιδέα μιας συλλογικής συνείδησης περίεργα αποκομμένης από τις πραγματικές διαδικασίες σκέψης οποιουδήποτε συγκεκριμένου ατόμου’ (Olick & Robbins, 1998, σελ. 111). Οι Gedi and Elam (1996) αναφέρουν ότι ‘όλοι οι ‘συλλογικοί’ όροι είναι προβληματικοί – και η ‘συλλογική μνήμη’ δεν είναι εξαίρεση – εφόσον γίνονται αντιληπτοί ως να έχουν ικανότητες τις οποίες... μπορούν να έχουν μόνο άτομα’ (σελ. 34).

Ένα άλλο σημείο στο οποίο εστιάζει ο προβληματισμός των ερευνητών είναι ο όρος ο οποίος πρέπει να χρησιμοποιείται για να αποδώσει την έννοια της συλλογικής μνήμης. Χαρακτηριστικές είναι οι πολλαπλές προσπάθειες των ερευνητών για προώθηση εναλλακτικών όρων όπως είναι η ‘πολιτισμική μνήμη’ (cultural memory) (Sturken, 1997), η ‘κοινωνική μνήμη’ (social memory) (Fentress & Wickham, 1992), οι ‘εικόνες του παρελθόντος’ (images of the past) (Olick & Levy, 1997 στους Olick & Robbins, 1998), η ‘συλλογική γνώση’ (collective knowledge) (Pillemer, 2004), η ‘ιστορική συνείδηση’ (historical consciousness) (Seixas, 2004). Κάποιοι ερευνητές προτιμούν όρους οι οποίοι αναδεικνύουν την κοινωνική βάση της συλλογικής μνήμης, όπως είναι η



‘εθνική μνήμη’ (national memory) (Gillis, 1994) ή η ‘δημόσια μνήμη’ (public memory) (Bodnar, 1992). Άλλοι, ισχυρίζονται ότι ο όρος ‘συλλογική μνήμη’ δεν προσθέτει σε υφιστάμενους όρους όπως ο μύθος, η παράδοση, το έθιμο και η ιστορική συνείδηση (Bal, 1999α). Γενικά, όπως υπογραμμίζει ο Confino (1997), παρόλο που η μνήμη ως θέμα έχει μεγάλο πλούτο, ο όρος έχει υποτιμηθεί από την υπερβολική χρήση και τις κάπως προβλέψιμες σχετικές μελέτες οι οποίες δεν έχουν σαφή εστίαση, κέντρο ή αλληλοσυσχέτιση. Έτσι, ‘ο τομέας κινδυνεύει να γίνει άθροισμα διακριτών θεμάτων τα οποία περιγράφουν με προβλέψιμο τρόπο το πώς τα άτομα κατασκευάζουν το παρελθόν’ (σελ. 1387).

Φαίνεται ότι και οι δυο λέξεις του όρου, δηλαδή τόσο η ‘συλλογικότητα’ της μνήμης όσο και ο ορισμός της ως ‘μνήμης’, αναδύονται ως προβληματικές, καθιστώντας τη χρήση του όρου ‘συλλογική μνήμη’ παραπλανητική. Όπως θα αναλυθεί εκτενέστερα στη συνέχεια, ο όρος παραπέμπει σε ξεκάθαρα συλλογικό φαινόμενο ενώ δεν είναι, χωρίς βέβαια να σημαίνει ότι η μνήμη είναι ξεκάθαρα ατομική. Παραπέμπει επίσης σε ανάκληση ενός αρχικού γεγονότος το οποίο έχει βιώσει το άτομο ή η συλλογικότητα και το οποίο ανακαλείται αναλλοίωτο, ενώ το άτομο ή η συλλογικότητα μπορεί να μην έχει βιώσει ποτέ το ‘ενθυμούμενο’ γεγονός ή μπορεί να μην το θυμάται αναλλοίωτο. Έτσι, ο επαναπροσδιορισμός της έννοιας του υφιστάμενου όρου, δηλαδή της ‘συλλογικής μνήμης’, αντί η εισήγηση ενός νέου όρου, δε μπορεί να θεωρηθεί ικανοποιητικός. Αυτός, αναπόφευκτα θα ‘κουβαλά’ την υπόνοια ότι η μνήμη *είναι* όλα εκείνα τα οποία, όπως θα φανεί στη συνέχεια ότι αναγνωρίζουν τέσσερις από τους κλάδους οι οποίοι τη μελετούν (ψυχολογία, κοινωνιολογία, ιστορία, φιλοσοφία), *δεν είναι* (π.χ. αναλλοίωτη αντανάκλαση ενός αρχικού γεγονότος του παρελθόντος).

Όσον αφορά στους λόγους για τους οποίους η φιλοσοφική ανάλυση του όρου ‘(συλλογική) μνήμη’ έγινε μέσα από δια – προοπτική προσέγγιση, αυτοί σχετίζονται με τα πλεονεκτήματα τα οποία προκύπτουν από μια τέτοια προσέγγιση. Ο πρώτος λόγος αφορά στην προβληματική και σύνθετη φύση του όρου η οποία επισημάνθηκε και πιο πάνω. Αυτή, σχετίζεται και με το γεγονός ότι η (συλλογική) μνήμη μελετάται εκτενώς υπό το πρίσμα όχι μιας μόνο προοπτικής ή κλάδου (discipline) αλλά διάφορων. Είναι δύσκολο να ορίσει κανείς ποια από αυτές τις προοπτικές είναι βασικότερη ή κεντρικότερη εφόσον καθεμιά προσεγγίζει το θέμα από διαφορετική οπτική γωνία,

τονίζοντας περισσότερο κάποιες πτυχές του και παραμελώντας άλλες<sup>16</sup> (Miszal, 2003· Roudometof, 2002· Wertsch, 2002). Η περιπλοκότητα ενός θέματος αποτελεί γενικά ένα από τους λόγους για τους οποίους κάποιιοι ερευνητές υιοθετούν τη διεπιστημονική προσέγγιση. Οι Jones and McDonald (2007), οι Hitt, Beamish, Jackson and Mathieu (2007) και η Friedman (2001) επισημαίνουν τη συναίνεση των ερευνητών για το ότι πολλά θέματα δεν ταιριάζουν επαρκώς εντός των κλαδικών συνόρων και η διερεύνησή τους απαιτεί τη συμβολή ποικίλων κλάδων. Ο Sternberg (2008) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι ένα άτομο το οποίο προσπαθεί να επιλύσει τα σοβαρότερα προβλήματα αξιοποιώντας τις γνώσεις μόνο ενός κλάδου είναι ‘σαν ένα τυφλό ο οποίος αγγίζει μόνο ένα μέρος του ελέφαντα, χωρίς να καταλαβαίνει ότι είναι ένα ελέφαντα που αγγίζει’ (σελ. 12). Γενικά, η μελέτη ενός θέματος υπό μια μόνο προοπτική θεωρείται ότι μπορεί να έχει νόημα μόνο σε ένα κόσμο λιγότερο αλληλοσχετιζόμενο (Frodeman & Mitcham, 2007· Sternberg, 2008).

Ο δεύτερος λόγος για τον οποίο υιοθετείται δια – προοπτική ανάλυση του όρου ‘συλλογική μνήμη’ είναι το ότι η προσέγγιση αυτή υπάγεται στην ευρύτερη τάση η οποία παρατηρείται τις τελευταίες δεκαετίες για θέαση των διαφόρων θεμάτων υπό πολλαπλές προοπτικές και όχι μόνο από την κυρίαρχη (Carson, 2007). Όπως σημειώνει ο Barkan (2007), οι έρευνες πρέπει να διευρύνουν το πεδίο τους για να περιλάβουν τις θέσεις πολλαπλών κλάδων. Γενικά, η μελέτη ενός θέματος υπό πολλαπλές προοπτικές είναι πρακτική την οποία ήδη εφαρμόζουν διάφοροι ερευνητές, όπως οι Casas – Cortés, Osterweil and Powell (2008), ο Games (2008), ο Clarke (2005).

Τέλος, ο τρίτος λόγος για τον οποίο ακολουθήθηκε δια – προοπτική ανάλυση του όρου ‘συλλογική μνήμη’, ο οποίος είναι αλληλένδετος με το δεύτερο, είναι η κριτική η οποία ασκείται στον αυστηρό κλαδικό διαχωρισμό της γνώσης και της έρευνας. Η κριτική αυτή εστιάζει στο ότι ο ‘κλάδος’ επιβάλλει στη μελέτη ενός θέματος προκαθορισμένα όρια (π.χ. κριτήρια, ερωτήματα) ή τη θέαση υπό μια μόνο προοπτική. Χαρακτηριστική είναι η επισήμανση των Greckhamer, Koro – Ljungberg, Cilesiz and Hayes (2008) ότι βασικό στοιχείο του όρου ‘κλάδος’ είναι ο εξωτερικός έλεγχος, η τάξη και η διανομή της γνώσης. Όπως αναφέρουν, κάθε κλάδος επιβάλλει συγκεκριμένη

---

<sup>16</sup> Άλλωστε, αυτός είναι και ο λόγος για τον οποίο στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας χρησιμοποιείται ο όρος ‘προοπτική’ αντί ‘κλάδος’.

οπτική και κατασκευάζεται από συγκεκριμένους ορισμούς της πραγματικότητας (Berger, Berger & Keller, 1973) με αποτέλεσμα να απορρίπτεται όλες τις θέσεις οι οποίες μπορούν να απειλήσουν την τάξη σε αυτόν αποκαλύπτοντας αντιφάσεις ή αμφισβητήσεις.

Βέβαια, η επιλογή της δια – προοπτικής προσέγγισης στην ανάλυση του όρου ‘συλλογική μνήμη’ έγινε με επίγνωση του γεγονότος ότι, παρά τα πιο πάνω πλεονεκτήματα, μια τέτοια προσέγγιση δεν είναι πανάκεια. Για παράδειγμα, έγινε με επίγνωση της αδυναμίας της να υπερβεί την κλαδικότητα και της αναπόφευκτης αναπαραγωγής των υφιστάμενων δομών της κλαδικότητας εκ μέρους της (Greckhamer et al., 2008). Άρα, ενδεχομένως αναπόφευκτα, αν και η δια – κλαδικότητα εξελίσσεται ραγδαία σε ενδογενές χαρακτηριστικό της έρευνας (Feller, 2007), εντούτοις, όπως επισημαίνουν οι Frodeman and Mitcham (2007), δεν αποκλείει τη δυνατότητα κλαδικής μελέτης ενός θέματος. Άλλωστε, αυτές δεν είναι αμοιβαία αποκλειστικές αλλά συμπληρωματικές. Οι ίδιοι συνιστούν τη μελέτη διάφορων κλάδων για άντληση της γνώσης η οποία είναι απαραίτητη χωρίς όμως περιορισμό των επιθυμιών και των επιστημολογικών μεθόδων στις προσταγές του κάθε κλάδου (Lingard, Schryer, Spafford & Cambell, 2007).

Το βασικό πλεονέκτημα του εισηγούμενου όρου ο οποίος θα αντικαταστήσει τη ‘(συλλογική) μνήμη’, δηλαδή η συμβατότητά του με τις θέσεις τεσσάρων κλάδων, οδηγεί έτσι ταυτόχρονα σε ένα περιορισμό του. Αν και ο όρος αυτός είναι συμβατός με τις θέσεις των τεσσάρων κλάδων οι οποίοι έχουν περιληφθεί στη διερεύνηση, εντούτοις, όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν και άλλοι κλάδοι οι οποίοι χρησιμοποιούν τον όρο ‘μνήμη’ (π.χ. πληροφορική, ιατρική). Ο νέος όρος ενδεχομένως να μην είναι όμως συμβατός με τις θέσεις των κλάδων αυτών. Επιπρόσθετα, όσον αφορά στους κλάδους οι οποίοι έχουν περιληφθεί στη διερεύνηση, παρόλο που έχει γίνει εκτενής μελέτη και ανάλυση των θεμάτων τα οποία απασχολούν τους ερευνητές σε αυτούς, δε μπορεί να είναι απόλυτα βέβαιο ότι έχει γίνει αναφορά σε όλες τις σχολές σκέψης για τα θέματα αυτά. Το σημείο εστίασης της διερεύνησης ήταν οι θέσεις εκείνες οι οποίες ήταν ‘χρήσιμες’ για να διαπιστωθεί τι θεωρεί ο κάθε κλάδος ότι συνιστά μνήμη και αν αυτή είναι πάντοτε ή ξεκάθαρα ατομική ή συλλογική. Εάν η ανάλυση αφορούσε σε κάποια άλλη παράμετρο της μνήμης, εάν ο στόχος της ήταν δηλαδή διαφορετικός, τότε η εστίαση θα ήταν σε άλλο σημείο. Κατά συνέπεια, η εισήγηση του νέου όρου γίνεται με

επίγνωση και αναγνώριση του γεγονότος ότι αυτός, δηλαδή η ‘χρήσιμη προοπτική του παρελθόντος’, είναι συμβατός με τις θέσεις των τεσσάρων αναφερόμενων κλάδων μόνο, όπως αυτές εκφράζονται στη βιβλιογραφία η οποία έχει μελετηθεί. Στη συνέχεια, για να γίνει πιο κατανοητός ο όρος αυτός, θα παρατεθεί η δια – προοπτική ανάλυση του όρου ‘(συλλογική) μνήμη η οποία διεξήχθη.

## **2.8.Δια – προοπτική ανάλυση του όρου ‘(συλλογική) μνήμη’**

### **2.8.1. Η μνήμη υπό τις διάφορες προοπτικές**

Θα παρουσιαστούν στη συνέχεια τα θέματα τα οποία αναλύει η καθεμιά από τις τέσσερις αναφερόμενες προοπτικές σε σχέση με τη μνήμη. Όπως προαναφέρθηκε, στόχος της μελέτης των προοπτικών αυτών ήταν η διερεύνηση του όρου ‘(συλλογική) μνήμη’ ως προς δυο παραμέτρους: ως προς το βαθμό στον οποίο αυτή είναι συλλογική, ατομική ή κάτι άλλο, και ως προς το βαθμό στον οποίο αυτή είναι μνήμη, δηλαδή αφορά στην αναλλοίωτη ανάκληση ενός γεγονότος του παρελθόντος στο παρόν. Έτσι, τα στοιχεία τα οποία έχουν αντληθεί από την κάθε προοπτική και παρατίθενται μετά την ολοκλήρωση της σχετικής με αυτήν βιβλιογραφίας, ή τα συμπεράσματα, δεν είναι όλα τα στοιχεία ή τα συμπεράσματα στα οποία θα μπορούσε να καταλήξει κανείς μελετώντας τη βιβλιογραφία αυτή. Είναι μόνο εκείνα τα οποία έχουν εκληφθεί ως *χρήσιμα* για τη διερεύνηση των δυο πιο πάνω παραμέτρων. Η αξιοποίηση του συνόλου των στοιχείων αυτών κατέστησε τελικά δυνατή τη διαπίστωση του κατά πόσο η μνήμη είναι ατομικό ή συλλογικό φαινόμενο και του τι συνιστά ‘μνήμη’ και κατ’ επέκταση την εισήγηση του όρου ‘χρήσιμη προοπτική του παρελθόντος’.

#### **2.8.1.1. Η μνήμη στην ψυχολογία**

##### **2.8.1.1.1. Η μνήμη υπό την προοπτική της γνωστικής ψυχολογίας**

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας της γνωστικής ψυχολογίας για τη μνήμη, διαπιστώθηκε ότι οι ερευνητές θίγουν δύο θέματα: αναλύουν και αιτιολογούν τη μελέτη της ατομικής μνήμης υπό το πρίσμα της γνωστικής ψυχολογίας και αναλύουν τη γνωστική διαδικασία της ατομικής μνήμης. Η μελέτη των θεμάτων αυτών έχει δείξει ότι

η ιδιαίτερη συμβολή<sup>17</sup> της προοπτικής αυτής αφορά στην περιγραφή της γνωστικής διαδικασίας της ατομικής μνήμης: δηλαδή, των φάσεων και των εμπλεκόμενων μηχανισμών της διαδικασίας η οποία εκτυλίσσεται στο μυαλό του ατόμου.

### ***Η μελέτη της ατομικής μνήμης στη γνωστική ψυχολογία***

#### *Ιστορική αναδρομή*

Η επικέντρωση του κλάδου έχει μετατοπιστεί σταδιακά από το απομονωμένο άτομο σε εργαστηριακό περιβάλλον στο άτομο το οποίο είναι τοποθετημένο στο κοινωνικό του πλαίσιο (Bartlett, 1932· Magnussen & Helstrup, 2007· Winograd, 1995). Με τη συμβολή κυρίως του Ulric Neisser, από τη δεκαετία του 70' και μετά, η νατουραλιστική προσέγγιση ανέδειξε τη σημαντικότητα της μελέτης της ατομικής μνήμης σε φυσικά περιβάλλοντα, τον κατασκευαστικό χαρακτήρα της αλλά και τα μνημονικά λάθη. Σταδιακά διαπιστώθηκε ότι υπάρχει συμπληρωματική και όχι ανταγωνιστική σχέση ανάμεσα στη νατουραλιστική και στην παραδοσιακή προσέγγιση στη μελέτη της ατομικής μνήμης (Neisser, 1994, 1995).

#### *Θεωρητικές προσεγγίσεις και κινήσεις*

Οι αναφορές των ερευνητών στις θεωρητικές προσεγγίσεις και κινήσεις για τη μελέτη της μνήμης στη γνωστική ψυχολογία μαρτυρούν την αναγνώριση της επίδρασης του περιβάλλοντος στη μνήμη. Για παράδειγμα, οι Hermann and Searleman (1990) αναφέρονται στην 'πολυτροπική προσέγγιση' (multimodal approach), η οποία, αναζητώντας τρόπους διευκόλυνσης της μνήμης, επισημαίνει και παράγοντες οι οποίοι την επηρεάζουν έμμεσα, όπως η κοινωνική αλληλεπίδραση (Searleman & Hermann, 1994).

---

<sup>17</sup> Η χρήση του όρου 'ιδιαίτερη' αποδίδει τη μοναδική ή επιπρόσθετη συμβολή της προοπτικής αυτής σε σχέση με τις άλλες προοπτικές. Δηλαδή, το θέμα ή την ιδέα η οποία προκύπτει μόνο από τις θέσεις της συγκεκριμένης προοπτικής και δε συναντιέται στις άλλες προοπτικές.

## *Γνωστική διαδικασία της ατομικής μνήμης*

### *Η σχέση της ατομικής μνήμης με τον εαυτό και την προσωπική ταυτότητα*

Διάφοροι ερευνητές επισημαίνουν τη σχέση της ατομικής μνήμης με τον εαυτό και την προσωπική ταυτότητα (Baddeley, 2007· Magnussen, Endestad, Koriat & Helstrup, 2007). Για παράδειγμα, σύμφωνα με τους Schachter, Wagner and Buckner (2000) και τον Tulving (2002), η ‘επεισοδιακή μνήμη’ (episodic memory) αφορά σε μνήμες προηγούμενων επεισοδίων των οποίων η έστω και λανθασμένη σύνδεση με συγκεκριμένο χώρο και χρόνο συμβάλλει στην προσωπική ταυτότητα (Magnussen et al., 2007). Η ‘παρακινούμενη λήθη’ (motivated forgetting), ως αποτέλεσμα της επιθυμίας του ατόμου να ξεχάσει κάτι, επίσης αναδεικνύει τον ρόλο της προσωπικής σημαντικότητας της μνήμης (Searleman & Hermann, 1994).

### *Λάθη και ψευδαισθήσεις στην ατομική μνήμη*

Οι αναφορές των ερευνητών στα λάθη και στις ψευδαισθήσεις στην ατομική μνήμη και οι ερμηνείες τους αναδεικνύουν τον κατασκευαστικό χαρακτήρα της μνήμης αυτής (Roediger & Gallo, 2004· Wallace & Rubin, 1995). Η φυσιολογική μνήμη εκλαμβάνεται δηλαδή ως δυναμική διαδικασία ανακατασκευής και όχι επανεμφάνισης (Bartlett, 1932· Neisser, 1967) η οποία περιέχει ακριβείς αλλά και ανακριβείς μνήμες (Winograd, 1994). Για παράδειγμα, οι Goodman, Magnussen, Andersson, Endestad, Løkken and Moestue (2007) αναφέρουν ότι τα λάθη κυμαίνονται από την αναληθή μνήμη λεπτομερειών μέχρι μεγαλύτερα λάθη ή επικίνδυνες μνήμες τραυματικών και εγκληματικών γεγονότων τα οποία δε συνέβηκαν. Κάποιοι ορίζουν τα λάθη ως ‘γνωστικές αυταπάτες’ (cognitive illusions) επισημαίνοντας μάλιστα ότι αυτές, δεν είναι μόνο συνηθισμένες και φυσιολογικές, αλλά και απαραίτητος γνωστικός μηχανισμός. Ειδικότερα, ισχυρίζονται ότι είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος λειτουργίας της μνήμης με βάση τη φύση του περιβάλλοντος στο οποίο ζούνε τα άτομα (Park & Reder, 2004). Έτσι, ενώ αρχικά οι έρευνες θεωρούσαν τις γνωστικές αυταπάτες γνωστική δυσλειτουργία (Tversky & Kahneman, 1974), αργότερα, σύμφωνα με τον Gigerenzer (1991), αναγνώρισαν τα προσαρμοστικά πλεονεκτήματά τους (Gheorghiu, Günter & Pohl, 2004).

### *Επιδράσεις στην ατομική μνήμη*

Οι επιδράσεις στη μνημονική απόδοση τις οποίες επισημαίνουν οι ερευνητές σχετίζονται με ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, οι Andersson, Helstrup and Rönnberg (2007) μελέτησαν το ρόλο της αλληλεπίδρασης με άλλα άτομα κατά τη 'συνεργατική μνήμη' (collaborative memory). Διαπίστωσαν ότι το άτομο δε θυμάται απομονωμένα αλλά εντός ενός κοινωνικού πλαισίου.

### *Αυτοβιογραφική μνήμη*

Η αυτοβιογραφική μνήμη ορίζεται ως η μνήμη πληροφοριών οι οποίες σχετίζονται με τον εαυτό (Brewer, 1986 στον Brewer, 1995· Larsen, 1995). Ο Neisser (1994) ισχυρίζεται ότι σε αυτή περιλαμβάνονται γεγονότα τα οποία έχουν διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη ζωή του από μόνον (Neisser & Fivush, 1994). Διευκρινίζει ότι οι συμπεριλαμβανόμενες εικόνες δεν είναι πάντοτε ακριβείς αναπαραστάσεις κάποιας βιωμένης στιγμής αλλά μπορεί να αφορούν σε πτυχές ενός γεγονότος τις οποίες δε βίωσε το άτομο (Neisser, 1995). Οι ερευνητές υπογραμμίζουν ότι η ανάπτυξη της αυτοβιογραφικής μνήμης πρέπει να μελετάται στο πλαίσιο μιας κοινωνικής και πολιτισμικής προοπτικής και όχι μόνο γνωστικής (Goodman & Melinder, 2007). Επισημαίνουν επίσης τη σχέση της με την προσωπικότητα και την ταυτότητα (Neimeyer & Metzler, 1994) και τον κατασκευαστικό χαρακτήρα της (Barclay & DeCooke, 1995).

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για το θέμα της ατομικής μνήμης υπό την προοπτική της γνωστικής ψυχολογίας έχουν επισημανθεί τέσσερα χρήσιμα στοιχεία για την παρούσα εργασία. Αυτά είναι η *σημασία του κοινωνικού πλαισίου* για την ατομική και αυτοβιογραφική μνήμη, ο *κατασκευαστικός χαρακτήρας της ατομικής μνήμης*, η *αδυναμία απόλυτης ή / και μερικής ταύτισης της μνήμης με ένα αρχικό γεγονός* και κατ' επέκταση, η *αδυναμία εξακρίβωσης του αρχικού γεγονότος* εφόσον αυτό ίσως να μη συνέβηκε ποτέ, και τέλος, η *χρησιμότητα της ατομικής μνήμης για την οριοθέτηση του εαυτού και της προσωπικής ταυτότητας*. Το πρώτο στοιχείο, υποδεικνύοντας ότι ακόμη και οι θεωρούμενες ως 'ατομικές' μνήμες επηρεάζονται από το κοινωνικό πλαίσιο, καθιστά προβληματική την αναφορά σε ξεκάθαρα 'ατομική' μνήμη. Τα επόμενα δύο στοιχεία καθιστούν προβληματική την αντίληψη της μνήμης ως αναλλοίωτης

ανάκλησης ενός γεγονότος του παρελθόντος στο παρόν. Ειδικότερα, αυτά υποδεικνύουν ότι η μνήμη δεν είναι ανάκλαση αλλά κατασκευή η οποία δεν ταυτίζεται πλήρως ή μερικώς με το αρχικό γεγονός. Μέσα από το τέταρτο στοιχείο διαφαίνεται ότι η κατασκευή της μνήμης καθοδηγείται από συγκεκριμένη ανάγκη και άρα έχει συγκεκριμένη χρησιμότητα: οριοθετεί τον εαυτό και την προσωπική ταυτότητα.

#### **2.8.1.1.2. Η μνήμη υπό την προοπτική της κοινωνικής ψυχολογίας**

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας της κοινωνικής ψυχολογίας για τη μνήμη έδειξε ότι οι ερευνητές αναλύουν και αιτιολογούν τη μελέτη της μνήμης υπό το πρίσμα της κοινωνικής ψυχολογίας και περιγράφουν τη μνήμη ως κοινωνικό κατασκεύασμα. Η ιδιαίτερη συμβολή της προοπτικής αυτής αφορά στην περιγραφή της διαδικασίας μέσα από την οποία το κοινωνικό πλαίσιο επηρεάζει την ατομική μνήμη. Έτσι, ενώ η γνωστική ψυχολογία μελετά την ατομική μνήμη επικεντρωμένη κυρίως στις διαδικασίες οι οποίες εκτυλίσσονται στο μυαλό του ατόμου, η κοινωνική ψυχολογία επίσης μελετά την ατομική μνήμη χωρίς όμως να επικεντρώνεται στη λειτουργία της στο μυαλό του ατόμου αλλά στο κοινωνικό της πλαίσιο. Όπως θα φανεί στη συνέχεια, ενώ και η κοινωνιολογία και η ιστορία επικεντρώνονται στο κοινωνικό πλαίσιο, εντούτοις, μελετούν την ομαδική και όχι την ατομική μνήμη.

#### ***Η μελέτη της μνήμης υπό το πρίσμα της κοινωνικής ψυχολογίας***

##### ***Ιστορική αναδρομή***

Διάφοροι ερευνητές τονίζουν ότι η μελέτη της ατομικής μνήμης πρέπει να επικεντρώνεται τόσο στη γνωστική διαδικασία η οποία γίνεται στον ανθρώπινο εγκέφαλο όσο και στην επίδραση του κοινωνικού πλαισίου (Bartlett, 1932· Middleton & Brown, 2005· Radley, 1990). Το θέμα της μνήμης, τόσο της ατομικής όσο και της κοινωνικής, όπως επισημαίνουν, δεν εκλαμβάνονταν πάντοτε ως να ενέπιπτε και στην κοινωνική ψυχολογία η οποία μελετά τις διαφοροποιήσεις της ατομικής εμπειρίας και αντίδρασης οι οποίες οφείλονται άμεσα στην ιδιότητα του μέλους σε μια ομάδα (Bartlett, 1932). Παραδοσιακά, η μνήμη εκλαμβάνονταν ως θέμα το οποίο ενέπιπτε στον κλάδο της γνωστικής ψυχολογίας η οποία επικεντρώνεται σε διαδικασίες οι οποίες γίνονται στο



μυαλό των ανθρώπων. Σταδιακά όμως, η ψυχολογία ‘αναγκάστηκε’ να αναγνωρίσει τις σχετικές κοινωνικές επιδράσεις και να απορρίψει τη δυνατότητα αυστηρής διάκρισης ανάμεσα στο άτομο και στην κοινωνία (Cole, 1990).

### ***Η μνήμη ως κοινωνικό κατασκεύασμα***

*Παράγοντες οι οποίοι αναδεικνύουν τη μνήμη ως κοινωνικό κατασκεύασμα*

Οι κοινωνικές πτυχές της μνήμης οι οποίες ‘επιβάλλουν’ τη μελέτη της ως ενός κοινωνικά κατασκευασμένου φαινομένου εντοπίζονται από διάφορους ερευνητές (Bakhurst, 1990· Bartlett, 1932· Hallbwachs, 1926/1950· Paez, Basabe & Conzalez, 1997). Για παράδειγμα, οι Middleton and Edwards (1990) υπογραμμίζουν ότι τα άτομα ‘θυμούνται μαζί’ (remembering together), δηλαδή λειτουργούν ως ενοποιημένα συστήματα μνήμης (Wertsch, 1987). Γενικά, οι Middleton and Edwards (1990) θεωρούν ότι το νόημα, το περιεχόμενο, η οργάνωση και η προσωπική και κοινωνική σημαντικότητα των μνημών δε μπορούν να ερμηνευθούν μόνο με αναφορά στις νοητικές διαδικασίες. Πρέπει να ερμηνεύονται στο πλαίσιο της κοινωνικής δράσης, της συλλογικότητας, του πολιτισμού και της επικοινωνίας.

Αναφερόμενοι σε παράγοντες οι οποίοι συμβάλλουν στην κατασκευή της ατομικής μνήμης, διάφοροι ερευνητές εντοπίζουν κοινωνικές πρακτικές. Τέτοιες πρακτικές είναι η γλώσσα (Pennebaker & Banasik, 1997· Rimé & Christophe, 1997· Schudson, 1990· Shotter, 1990), οι πολιτισμικές πρακτικές (π.χ. θέατρο) και τα στοιχεία του περιβάλλοντος (π.χ. αντικείμενα) (Igartua & Paez, 1997· Lira, 1997) και οι αναμνηστικές τελετές (Frijda, 1997· Marques, Paez & Serra, 1997· Schwartz, 1990).

*Διαδικασίες ή αλλοιώσεις της κατασκευασμένης μνήμης*

Οι ερευνητές αναφέρονται σε διαδικασίες ή αλλοιώσεις της ατομικής μνήμης οι οποίες κατασκευάζουν ή προωθούν μια συγκεκριμένη εκδοχή της. Για παράδειγμα, οι Baumeister and Hastings (1997) αναφέρονται στη ‘διαστρέβλωση’ (distortion). Αυτή, παρατηρείται εάν τα άτομα διαπιστώσουν ότι η ακριβής και αντικειμενική καταγραφή των γεγονότων δεν είναι ο καλύτερος τρόπος να ικανοποιήσουν τις ερμηνευτικές τους ανάγκες. Ο Bartlett (1932) αναφέρεται στη ‘συμβατικοποίηση’ της μνήμης (conventionalisation) η οποία ‘είναι μια διαδικασία με την οποία το πολιτισμικό υλικό το

οποίο εισέρχεται σε μια ομάδα από το εξωτερικό της σταδιακά διαμορφώνεται σε ένα σχήμα το οποίο είναι σχετικά σταθερό διακριτικό αυτής της ομάδας' (σελ. 280).

Από τα πιο πάνω φαίνεται πως η κοινωνική ψυχολογία αναγνωρίζει ότι το περιεχόμενο της ατομικής μνήμης δε βρίσκεται αποκλειστικά ή κυρίως στο μυαλό του ατόμου αλλά διαμορφώνεται ή επινοείται από τις αναφερόμενες κυρίως κοινωνικές πρακτικές και διαδικασίες. Αυτή η 'μεθόδευση' της ατομικής μνήμης εξυπηρετεί συγκεκριμένο σκοπό ο οποίος σχετίζεται πρωτίστως με την ομάδα του ατόμου. Έτσι, από την προοπτική της κοινωνικής ψυχολογίας έχουν αντληθεί τέσσερα χρήσιμα στοιχεία για την εργασία αυτή: η *σημασία του κοινωνικού πλαισίου* για την ατομική μνήμη, ο *κατασκευαστικός χαρακτήρας της*, η *αδυναμία απόλυτης ή μερικής ταύτισής της με ένα αρχικό γεγονός* και τέλος, η *χρησιμότητά της κυρίως για την ατομική ή ομαδική αυτοεικόνα*. Η αναφορά σε ξεκάθαρα 'ατομική' μνήμη αναδύεται ως προβληματική με βάση το πρώτο στοιχείο το οποίο αναδεικνύει την επίδραση του κοινωνικού πλαισίου. Με βάση τα επόμενα δύο στοιχεία, αναδύεται ως προβληματική η αντίληψη της μνήμης ως αναλλοίωτης ανάκλησης ενός γεγονότος του παρελθόντος στο παρόν. Αυτά, αναδεικνύουν τη μνήμη ως κατασκευή η οποία δεν ταυτίζεται ποτέ πλήρως ή μερικώς με ένα αρχικό γεγονός. Τέλος, το τέταρτο στοιχείο καταδεικνύει ότι η κατασκευή της καθοδηγείται από τη χρησιμότητά της για την αυτοεικόνα του ατόμου ή της ομάδας.

Στο σημείο αυτό έχει ολοκληρωθεί η παρουσίαση των θέσεων της γνωστικής και κοινωνικής ψυχολογίας για την ατομική μνήμη. Χρήσιμο στοιχείο το οποίο έχει αντληθεί είναι η ολοένα και εντονότερη σύγκλιση των θέσεών τους για τον *κατασκευαστικό χαρακτήρα* της μνήμης η οποία επηρεάζεται από ατομικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Και οι δυο προοπτικές αναγνωρίζουν επίσης την *αδυναμία απόλυτης ή ακόμη και μερικής ταύτισής της μνήμης με ένα αρχικό γεγονός* και τη *χρησιμότητά της για το άτομο ή για την ομάδα*. Ακολουθεί η παρουσίαση των θέσεων της κοινωνιολογίας, η οποία δεν επικεντρώνεται στην ατομική αλλά στη συλλογική μνήμη.

### **2.8.1.2. Η μνήμη στην κοινωνιολογία**

Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας της κοινωνιολογίας για τη μνήμη έδειξε ότι οι ερευνητές θίγουν δύο γενικά θέματα: αναλύουν τη μνήμη ως κοινωνικό φαινόμενο και ως διαδικασία. Διαπιστώθηκε ότι η ιδιαίτερη συμβολή της προοπτικής αυτής όσον αφορά

στη μνήμη είναι η περιγραφή της διαδικασίας μέσα από την οποία το κοινωνικό πλαίσιο την επηρεάζει ή την καθορίζει. Όμως, αυτό το οποίο διακρίνει την προοπτική της κοινωνιολογίας από τη ψυχολογία, δεν είναι η σαφής ενασχόλησή της με τη συλλογική μνήμη αντί με την ατομική μνήμη. Είναι ο ισχυρισμός της ότι είναι δύσκολη, αδύνατη ή χωρίς νόημα η διάκριση της ατομικής από τη συλλογική μνήμη.

### ***Η μνήμη ως κοινωνικό φαινόμενο***

*Το κοινωνικό ή κοινωνικο – πολιτισμικό πλαίσιο της μνήμης*

Οι κοινωνιολόγοι αναφέρονται σε διάφορους παράγοντες οι οποίοι επιβάλλουν τη μελέτη της μνήμης υπό το πρίσμα του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου αντί υπό το πρίσμα της λειτουργίας της στο μυαλό των ατόμων ή στο άτομο γενικά. Ο Hallbwachs (1952/1992) υπογραμμίζει ότι το περιεχόμενό της είναι πάντοτε ένα δια – υποκειμενικό παρελθόν. Δηλαδή, αφορά πάντοτε σε ένα κόσμο όπου ζούνε και άλλα άτομα. Επισημαίνει επίσης ότι τα χρησιμοποιούμενα σημεία αναφοράς για τη μνήμη (π.χ. τελετές) είναι πάντοτε κοινωνικά καθορισμένα. Όπως αναφέρει, ‘... είναι εντός της κοινωνίας που τα άτομα συνήθως αποκτούν τις μνήμες τους. Είναι επίσης εντός της κοινωνίας που τα άτομα ανακαλούν, αναγνωρίζουν και τοποθετούν τις μνήμες τους...’ (σελ. 38). Στη διαδικασία η οποία παρεμβάλλεται ανάμεσα στο ενθυμούμενο γεγονός και στη μνήμη του αναφέρονται και άλλοι ερευνητές. Για παράδειγμα, ο Wertsch (2002) ορίζει τη δράση των ατόμων ως ‘παρεμβαλλόμενη’ (mediated action) από πολιτισμικά εργαλεία (π.χ. υπολογιστής, αφήγηση) τα οποία είναι το ίδιο απαραίτητα στη διαδικασία της μνήμης όσο είναι ο δράστης. Η Misztal (2003) υπογραμμίζει ότι η μνήμη δεν πραγματοποιείται σε κοινωνικό κενό αλλά βασίζεται στα κοινά στοιχεία των ατόμων, όπως είναι η γλώσσα.

### ***Η μνήμη ως διαδικασία***

*Η αντίληψη της μνήμης ως διαδικασία*

Η ιδέα ότι η μνήμη κατασκευάζεται μέσα από μια δυναμική διαδικασία αναδύεται από τις αναφορές των ερευνητών στο διαδικαστικό χαρακτήρα της: μέσα από αυτές, διαπιστώνεται ότι τα άτομα και οι ομάδες δεν έχουν αλλά κατασκευάζουν τις μνήμες τους (Bal, 1999α· Teski & Climo, 1995· Van Alphen, 1999). Χαρακτηριστική είναι η

απόφαση του Bartlett (1932) να ονομάσει το βιβλίο του *Remembering* ώστε να τονίσει την ενεργό διαδικασία ενασχόλησης με την ‘προσπάθεια να δοθεί νόημα’ στη μνήμη (effort over meaning). Χαρακτηριστική είναι επίσης η χρήση του όρου ‘remembering’ αντί ‘memory’ εκ μέρους του Wertsch (2002). Όπως αναφέρει, στόχος του είναι να τονίσει ότι τα άτομα δεν ‘έχουν’ αλλά ‘κάνουν’ μνήμες και ότι σε κάθε φραστική μνημονική διατύπωση συμμετέχουν τρεις φωνές: του ομιλητή, του ακροατή και του ατόμου το οποίο δήλωσε αυτά στα οποία αναφέρεται ο ομιλητής.

Δυο στοιχεία της διαδικασίας της μνήμης τα οποία επισημαίνονται από διάφορους ερευνητές είναι η γενιά (Climo, 1995· Hirsch, 1999· Ishino, 1995) και η παράδοση (Misztal, 2003). Η γενιά, σύμφωνα με τον Marias (1970), είναι ‘σύστημα κυρίαρχων συμβάσεων’ (system of prevalent conventions) (Misztal, 2003, σελ. 84) το οποίο παρέχει το φακό μέσα από τον οποίο θα ιδωθεί η πραγματικότητα. Σύμφωνα με τον Manheim (1972), η διαφορετικότητα της εμπειρίας κάθε γενιάς οδηγεί σε διαφορετικές συλλογικές μνήμες (Misztal, 2003). Η παράδοση συνδέεται με τρεις πτυχές. Η πρώτη είναι η ταυτότητα (identity aspect), δηλαδή η δημιουργία της αίσθησης ότι το άτομο ανήκει κάπου. Η δεύτερη πτυχή είναι η κανονιστική (normative aspect), δηλαδή ένα σύνολο παραδομένων από το παρελθόν υποθέσεων, νορμών και μοντέλων δράσης τα οποία λειτουργούν ως κανονιστικός οδηγός για τις παροντικές πράξεις και πεποιθήσεις (Thompson, 1996). Τέλος, η τρίτη πτυχή είναι η ερμηνευτική (hermeneutic aspect), δηλαδή ένα σύνολο υποθέσεων οι οποίες παρέχουν ένα ερμηνευτικό πλαίσιο μεταδιδόμενο από τη μια γενιά στην άλλη (Misztal, 2003, σελ. 93 – 95).

#### *Μηχανισμοί παραγωγής, αναπαραγωγής και τροποποίησης της συλλογικής μνήμης*

Η προοπτική της κοινωνιολογίας περιλαμβάνει επίσης εκτενή περιγραφή του πώς, κατά τη διαδικασία της συλλογικής μνήμης, οι μηχανισμοί παραγωγής, αναπαραγωγής και τροποποίησής της αναπαριστούν γλωσσικά και οπτικά το παρελθόν. Προωθείται έτσι η ιδέα ότι το παρελθόν – και άρα η μνήμη του – είναι κάτι το οποίο γενικά μεθοδεύεται: κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται συνεχώς με συγκεκριμένους μηχανισμούς. Μάλιστα, η κοινωνιολογία εστιάζει σε μηχανισμούς οι οποίοι λειτουργούν στο κοινωνικό πλαίσιο του ατόμου σε αντίθεση με τη ψυχολογία, τόσο τη γνωστική όσο και την κοινωνική, η οποία επισημαίνει ατομικά αλλά και κοινωνικά στοιχεία τα οποία

επηρεάζουν την ατομική μνήμη. Ειδικότερα, η κοινωνιολογία αναδεικνύει τριών ειδών σχετικούς μηχανισμούς οι οποίοι παρατίθενται πιο κάτω.

Το πρώτο είδος μηχανισμών αφορά στους μηχανισμούς γλωσσικής αναπαράστασης του παρελθόντος. Περιλαμβάνει την αφήγηση (Knight, 2006· Simon, 2004· Wertsch, 2004), το κείμενο (Kuschner, 1997· Nguyen & Belk, 2007) και την προφορική επικοινωνία (Fabri, 1995· Schuchat, 1995· Van Alphen, 1999). Το δεύτερο είδος μηχανισμών αφορά στους μηχανισμούς οπτικής αναπαράστασης του παρελθόντος. Αυτοί είναι τα μνημεία (Küchler, 2001· Moriarty, 1997· Osborne, 2001), οι φωτογραφίες (Hirsch, 1999· Zelizer, 1998), οι χώροι και τα αντικείμενα (Bardenstein, 1999· Gough, 2006· Hoffmann, 2006· Swiderski, 1995) και τα μουσεία (Bal, 1999β· Bellaigue, 1999· Dickinson, Ott & Aoki, 2006· Dos Santos, 2003). Τέλος, το τρίτο είδος μηχανισμών αφορά στους μηχανισμούς γλωσσικής και οπτικής αναπαράστασης του παρελθόντος. Τέτοιοι μηχανισμοί είναι οι αναμνηστικές τελετές (Bodnar, 1992· King, 1998· Kubiš, 2005· Moreno – Luzón, 2007), η τηλεόραση (Assmann, 2006· Bourdon, 2003) και η εκπαίδευση (Bekerman, 2007· 2004· Ben – Amos & Bet – El, 1999· Goldberg, Porat & Schwarz, 2006· Rosenzweig, 2000· Wineburg, Mosborg & Porat, 2007).

#### *Η δυναμική σχέση ανάμεσα στην ατομική και συλλογική μνήμη*

Η αναφορά της κοινωνιολογικής προοπτικής στην αντίληψη της μνήμης ως διαδικασίας περιλαμβάνει και εκτενή αναφορά στη δυναμική σχέση η οποία υπάρχει ανάμεσα στο άτομο και στην κοινωνία στη συλλογική μνήμη και ευρύτερα (Eder, 2005· Halbwachs, 1926/1950, 1952/1992· Jedlicki, 2005· Ricoeur, 2006). Για παράδειγμα, η Misztal (2003), αναγνωρίζοντας ότι η γνωστική διαδικασία της μνήμης περιέχει πολλά στοιχεία τα οποία είναι κοινωνικά, αποφεύγει τόσο να παρουσιάσει μια υπερ – κοινωνικοποιημένη εκδοχή του ατόμου όσο και να το απομακρύνει εντελώς από το κοινωνικό πλαίσιο. Ο Olick (1999) θεωρεί ότι πρέπει να καταπολεμηθεί η τάση αντιμετώπισης των ατόμων και της κοινωνίας ως διαφορετικών πραγμάτων. Χαρακτηριστική είναι η εισήγηση της Teski (1995) για θεώρηση της μνήμης ως σημείου συνάντησης το ατόμου με τον πολιτισμό.

Οι αναφορές των ερευνητών στη δυναμική σχέση της ατομικής και της κοινωνικής μνήμης θίγουν και το ζήτημα της ατομικής και της συλλογικής τραυματικής μνήμης

(Caruth, 1995α, 1995β · Diamond, 2000· Hamber & Wilson, 2002· Kacandes, 1999· Neal, 1998· Van der Kolk & Van der Hart, 1995). Για παράδειγμα, ο Erickson (1995) ισχυρίζεται ότι οι τραυματισμένες κοινότητες δεν είναι απλές συγκεντρώσεις τραυματισμένων ατόμων αλλά οι ιστοί της κοινότητας είναι τραυματισμένοι με τον ίδιο τρόπο που τραυματίζονται οι ιστοί του μυαλού και του σώματος. Δημιουργείται έτσι ένας ομαδικός σχεδόν πολιτισμός, ο οποίος είναι διαφορετικός και κάτι περισσότερο από το σύνολο των ατομικών πληγών οι οποίες τον απαρτίζουν.

### *Λειτουργίες της συλλογικής μνήμης*

Οι αναφορές της κοινωνιολογικής προοπτικής στη διαδικασία της μνήμης περιλαμβάνουν εκτενή αναφορά στις λειτουργίες της συλλογικής μνήμης. Αυτές, αιτιολογούν και γιατί μια ομάδα ή το κοινωνικό πλαίσιο γενικότερα καταπιάνεται επίμονα και ποικιλόμορφα με τη μεθόδευση της μνήμης μέσα από τους αναφερόμενους μηχανισμούς. Ως βασική λειτουργία της συλλογικής μνήμης ορίζεται η εγκαθίδρυση ή η οριοθέτηση μιας κοινότητας. Όπως σημειώνει η Irwin – Zarecka (1994), μέσα από αυτή δημιουργείται η κοινότητα μνήμης ενώ, όπως αναφέρει ο Roudometof (2002), η μνήμη αποτελεί μέρος των συμβόλων τα οποία αξιοποιούνται για να προωθηθεί η κοινωνική αλληλεγγύη και η πολιτισμική συνοχή στην κοινότητα. Άμεσα συνδεδεμένη με την οριοθέτηση της κοινότητας είναι και η σχετική συλλογική ταυτότητα η οποία επίσης θεμελιώνεται στη συλλογική μνήμη. Όπως αναφέρει ο Bardenstein (1999), ‘η κατασκευή της συλλογικής μνήμης είναι αναπόσπαστα δεμένη με την κατασκευή της συλλογικής ταυτότητας’ (σελ. 149). Γενικά, όπως αναφέρουν οι Bekerman and Zembylas (2010α), και όπως φαίνεται από τις θέσεις αρκετών ερευνητών, η μνήμη είναι κεντρικό θέμα στις σύγχρονες αντιλήψεις της εθνικής ταυτότητας (Bodemann, 2005· Constantinou & Papadakis, 2001· Fritzsche, 2005· Gillis, 1994· Kidd, 1997· Peltz, 1995· Schmidtke, 2005· Venn, 2005).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν παραδείγματα τα οποία εντοπίζονται στην κοινωνιολογική προοπτική και αναδεικνύουν τη μεθόδευση της συλλογικής μνήμης ανάλογα με τις ανάγκες της συλλογικής ταυτότητας και της κοινότητας (Kelley, 1999· Kizilyürek & Cautier – Kizilyürek, 2004· Sezneva, 2005· Wittinger, 2006). Για παράδειγμα, όπως αναφέρουν οι Knischewski and Spittler (1997), οι μνήμες του

δεύτερου παγκόσμιου πολέμου στη Δυτική Γερμανία έχουν διανύσει τέσσερις διακριτές φάσεις σχετιζόμενες με την εκάστοτε επιδιωκόμενη εθνική ταυτότητα. Οι αναφορές των ερευνητών στη μεθόδευση της μνήμης, συχνά εστιάζουν και στη συλλογική λήθη. Την ορίζουν ως αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας της μνήμης μαρτυρώντας τη διαχείρισή της με βάση τη χρησιμότητά της (Favretto, 2005· King, 2001· Rowlands, 2001· Weston, 2001). Για παράδειγμα, ο Lowenthal (2001), στο βιβλίο *The Art of Forgetting*, ορίζει τη συλλογική λήθη ως σκόπιμη, θεληματική και ελεγχόμενη διαδικασία απαραίτητη για κάθε κοινωνία.

Τέλος, οι αναφορές των ερευνητών στις λειτουργίες της μνήμης επισημαίνουν και τη δυνατότητα πολιτικής αξιοποίησής της ή την ‘πολιτική της μνήμης’: ‘την αντίληψη της μνήμης ως υποκειμενικής εμπειρίας μιας κοινωνικής ομάδας η οποία είναι ουσιώδης για τη συντήρηση των σχέσεων εξουσίας’ (Confino, 1997, σελ. 1393). Η μνήμη ορίζεται δηλαδή ως πολιτική διαδικασία η οποία δημιουργεί αλλά και ανταποκρίνεται στις σχέσεις και στις ταυτότητες εξουσίας (Forest, Johnson & Till, 2004) μέσα από την κατασκευή του παρελθόντος και την επιβολή συγκεκριμένης εκδοχής του από μια ομάδα στις άλλες, λιγότερο ισχυρές, ομάδες. Έτσι, διατηρείται η υφιστάμενη τάξη και νομιμοποιείται η ηγεμονία της κυρίαρχης ομάδας (Druliolle, 2008).

Οι ερευνητές αναφέρουν παραδείγματα τα οποία αναδεικνύουν τις δυνατότητες πολιτικής αξιοποίησης της μνήμης (Amadiume & An – Na’im, 2000· Edkins, 2003· Frazier, 1999· Hall, 1999· Ingimundarson, 2007· Jáuregui, 2005· Nolan, 2001· Schulze, 2006· Sorabji, 2006). Για παράδειγμα, η Kook (2005) μελέτησε τους εορτασμούς για την ημέρα της ανεξαρτησίας στο Ισραήλ. Διαπίστωσε ότι κυρίως, αλλά όχι αποκλειστικά, τα νέα κράτη πλάθουν και διαχειρίζονται τη συλλογική μνήμη με στόχο την προώθηση της πολιτικής τους νομιμοποίησης και τη διασφάλιση του οργανωμένου εθνικού στόχου. Ο πολιτικός χαρακτήρας της μνήμης αναδεικνύεται και από τις αναφορές του Hobsbawm (1983α, β) στην επινόηση της παράδοσης ώστε να εξυπηρετηθούν τα κυρίαρχα συμφέροντα (Hobsbawm & Ranger, 1983). Βέβαια, ό πως θα φανεί και μέσα από τη φιλοσοφική προοπτική, υπάρχουν δυνατότητες αντίστασης στην πολιτική της μνήμης. Ειδικότερα, υπάρχουν πάντοτε και μνήμες οι οποίες παρουσιάζουν εναλλακτικά σενάρια και προκαλούν δυσλειτουργία στην παρούσα πολιτική κατάσταση αποκαλύπτοντας την

αυθαιρεσία της (Auyero, 1999). Άλλωστε, οι δυνατότητες αυτές αποτέλεσαν κίνητρο για τη διεξαγωγή της παρούσας εργασίας.

Με βάση τα πιο πάνω, έχουν αντληθεί από την προοπτική της κοινωνιολογίας για την ατομική και συλλογική μνήμη τέσσερα χρήσιμα στοιχεία για την παρούσα εργασία. Αυτά είναι η *σημασία του κοινωνικού πλαισίου* για τη διαμόρφωση της ατομικής και συλλογικής μνήμης, η *δυναμική σχέση της ατομικής και κοινωνικής μνήμης*, ο *κατασκευαστικός χαρακτήρας της μνήμης* και η *χρησιμότητα της συλλογικής μνήμης για το άτομο και την κοινότητα*. Με βάση το πρώτο στοιχείο, αναδύεται ως προβληματική η αναφορά σε ξεκάθαρα ‘ατομική’ μνήμη εφόσον επισημαίνεται η επίδραση του κοινωνικού πλαισίου στη συλλογική και ατομική μνήμη. Μάλιστα, αν συνυπολογιστεί και το δεύτερο στοιχείο, τότε αναδύεται ως προβληματική και η αναφορά σε ξεκάθαρα ‘συλλογική’ μνήμη εφόσον ανάμεσα σε αυτήν και στην ατομική μνήμη υπάρχει μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης. Το τρίτο στοιχείο, αναδεικνύοντας τη μνήμη ως κατασκευή, φαίνεται να καθιστά προβληματική την αντίληψη της μνήμης ως αναλλοίωτης ανάκλησης ενός γεγονότος του παρελθόντος στο παρόν. Τέλος, το τέταρτο στοιχείο σχετίζεται άμεσα με το τρίτο και αποκαλύπτει ότι ένα άτομο ή μια κοινότητα κατασκευάζουν μνήμες επειδή αυτές είναι χρήσιμες για την εγκαθίδρυση της κοινότητας και της σχετικής ταυτότητας.

### **2.8.1.3. Η μνήμη στην ιστορία**

Στη βιβλιογραφία της ιστορικής προοπτικής αναλύεται η σχέση η οποία θεωρείται ότι υπάρχει ανάμεσα στη μνήμη και στην ιστορία στο παρελθόν και σήμερα. Αυτό το οποίο επισημαίνεται επίμονα, και το οποίο συνιστά και την ιδιαίτερη συμβολή της προοπτικής αυτής όσον αφορά στο θέμα της μνήμης, είναι το ότι η συλλογική μνήμη, αλλά και κάθε αναπαράσταση του παρελθόντος, συμπεριλαμβανομένης και της ιστορίας, δε μπορεί να είναι αντικειμενική, ή αλλιώς, δεν μπορεί να αντανακλά την απόλυτη αλήθεια. Τα θέματα αυτά αναλύονται πιο κάτω.

#### ***Η σχέση της μνήμης με την ιστορία στο παρελθόν***

Διάφοροι ιστορικοί διερευνούν τη σχέση της μνήμης με την ιστορία στο παρελθόν. Ορόσημο στην πορεία της σχέσης αυτής φαίνεται να αποτελεί ο 19<sup>ος</sup> αιώνας. Όπως



αναφέρει η Misztal (2003), μέχρι τον αιώνα αυτό η ιστορία εκλαμβάνόταν ως να στηρίζονταν σε μνήμες χωρίς τις οποίες αυτή δε θα υπήρχε ενώ γενικά η μνήμη δε θεωρείτο εναλλακτική έννοια στην ιστορία. Κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα όμως, με τη χρήση επιστημονικών μεθόδων και την απόρριψη οποιασδήποτε σύνδεσης της ιστορίας με τη μνήμη, οι ιστορικοί προώθησαν την ιστορία ως αυτόνομο τομέα. Διεκδίκησαν αντικειμενικές ιστορικές αναλύσεις οι οποίες κατέληγαν στην ‘αλήθεια’, σε αντίθεση με την υποκειμενική και αναξιόπιστη μνήμη. Έτσι, όπως αναφέρει η Eley (1997), κατά την περίοδο αυτή, καθορίστηκε η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στη μνήμη και στην ιστορία. Σύμφωνα με τη γραμμή αυτή, η μνήμη είναι ‘μερική και υποκειμενική’ και οργανώνεται από την ιστορία η οποία χρησιμοποιεί ‘ανώτερες γλώσσες αντικειμενικότητας’ και στηρίζεται στην ‘αλήθεια των αρχείων’ (σελ. ix).

Ο διαχωρισμός της ιστορίας και της μνήμης προωθήθηκε και κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα με τη συμβολή του Halbwachs (1926/1950). Αυτός, επεσήμανε δυο βασικές διαφορές της μνήμης και της ιστορίας: η συλλογική μνήμη είναι σύνολο συνεχόμενων σκέψεων με ακαθόριστα και ασαφή όρια ενώ ιστορία χωρίζει τους αιώνες σε σταθερές περιόδους και ανακατασκευάζει το παρελθόν από μια κριτική απόσταση και ενώ υπάρχουν τόσες μνήμες όσες είναι οι ομάδες, η ιστορία είναι μοναδική. Όμως, ο αυστηρός αυτός διαχωρισμός της μνήμης και της ιστορίας, ο οποίος παρατηρήθηκε ιδιαίτερα έντονα κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα αλλά και κατά τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, έχει υποστεί έντονη κριτική και έχει υπονομευθεί από διάφορους ερευνητές (Assmann, 2006· Misztal, 2003· Zelizer, 1995). Για παράδειγμα, ο Zerubavel (1997) θεωρεί ότι η σχέση μνήμης και ιστορίας δεν είναι μόνο σχέση σύγκρουσης αλλά και αλληλεξάρτησης (Misztal, 2003).

### ***Η σχέση της μνήμης με την ιστορία σήμερα***

Οι ιστορικοί σήμερα συνεχίζουν να αναλύουν τη σχέση της μνήμης με την ιστορία εφόσον, όπως αναφέρει ο Kansteiner (2002), λόγω του ότι υπάρχουν καλοί λόγοι να αμφισβητηθεί η επιστημολογική διάκρισή τους, η σχέση αυτή εξακολουθεί να αποτελεί ενδιαφέρουσα πρόκληση (Epstein & Lefkowitz, 2001). Γενικά, όπως αναφέρει η Misztal (2003), αρκετοί ερευνητές κριτάρουν σήμερα την ιδέα ότι η μνήμη και η ιστορία είναι ξεκάθαρα διακριτές. Κατ’ αρχήν, θεωρείται πλέον προβληματική η ιδέα ότι η ιστορία είναι μια αναπαράσταση ανώτερη από τη μνήμη (Sturken, 1997). Σύμφωνα με τον Burke

(1989), ‘Ούτε οι μνήμες ούτε οι ιστορίες φαίνονται αντικειμενικές πια. Και στις δυο περιπτώσεις μαθαίνουμε να λαμβάνουμε υπόψη τη συνειδητή και ασυνείδητη επιλογή, ερμηνεία και διαστρέβλωση’ (σελ. 98) (Zembylas & Bekerman, 2008, σελ. 128). Έτσι, τόσο η ιστορία όσο και η μνήμη θεωρείται ότι αποτελούν (ανα)κατασκευασμένες αναπαραστάσεις (Cavalli, 2006· Rüsen, 2006) μεταξύ των οποίων υπάρχει σχέση αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης (Crewe, 1999· Le Goff, 1992· Papadakis, 1995· Ricoeur, 2006· Rüsen, 2006). Τα όρια ανάμεσά τους θεωρούνται ρευστά. Από τη μια, η ιστορία θεωρείται ένα από τα πολλά είδη αφήγησης. Από την άλλη, η μνήμη εκτιμάται για την αυθεντικότητα και την ειλικρίνειά της (Anzte & Lambek, 1996b στη Misztal, 2003).

Ο Wertsch (2002) τονίζει ακόμη ένα κοινό στοιχείο ανάμεσα στη μνήμη και στην ιστορία: και οι δύο αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου. Η ιστορία αλλάζει επειδή εμφανίζονται νέες πληροφορίες, αναλυτικά εργαλεία ή θεωρητικά πλαίσια τα οποία αξιοποιούνται ώστε αυτή να καταστεί πιο αντικειμενική, ακριβής και ολοκληρωμένη. Αλλάζει επίσης για να ανταποκριθεί στην αλλαγή της ταυτότητας του ατόμου το οποίο ‘μιλά’ και ειδικότερα των αναγκών και των στόχων του. Παρόμοιοι λόγοι προκαλούν και αλλαγές στην μνήμη, και ειδικότερα η αναθεώρηση του τι θεωρείται αξιοποιήσιμο παρελθόν, όπως ορίζεται βέβαια με βάση το εκάστοτε κοινωνικό – πολιτισμικό πλαίσιο.

Υπάρχουν όμως και οι ερευνητές οι οποίοι εξακολουθούν να τονίζουν την ανάγκη να διατηρηθεί η διάκριση ανάμεσα στη μνήμη και στην ιστορία (Wertsch, 2002). Για παράδειγμα, ο Nora (1992/1996α, 1992/1996β, 1992/1996γ, 1992/1996ε) ισχυρίζεται ότι υπάρχει θεμελιώδης διαφορά ανάμεσα στη μνήμη και στην ιστορία. Αυτές, δεν είναι μόνο δυο διαφορετικοί προσανατολισμοί προς το παρελθόν αλλά είναι επίσης αντιφατικές μεταξύ τους εφόσον η μνήμη είναι αυθόρμητη, ιδιόμορφη και γεμάτη συναισθήματα ενώ η ιστορία είναι στοχαστική και καθολική. Αντιφατικές μεταξύ τους τις θεωρεί και ο Novick (2001). Αναφέρει ότι η συλλογική μνήμη δεν αποτελεί ιστορική γνώση την οποία μοιράζεται μια ομάδα αλλά είναι μη – ιστορική ή ακόμη και αντι – ιστορική· απλοποιεί τα γεγονότα, τα βλέπει υπό μια μόνο προοπτική, τα μειώνει σε μυθικά αρχέτυπα και δεν ανέχεται τις αμφισημίες.

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας της ιστορικής προοπτικής για τη συλλογική μνήμη έχουν επισημανθεί τέσσερα χρήσιμα στοιχεία για την παρούσα

εργασία. Αυτά είναι η αδυναμία ύπαρξης οποιασδήποτε αντικειμενικής και καθολικής αναπαράστασης του παρελθόντος, ο κατασκευαστικός χαρακτήρας της συλλογικής μνήμης και της ιστορίας και η σημαντικότητα του κοινωνικού πλαισίου για τη διαμόρφωση μιας χρήσιμης αναπαράστασης του παρελθόντος. Με βάση το πρώτο στοιχείο, αναδύεται ως προβληματική η αντίληψη της μνήμης ως αναλλοίωτης ανάκλησης ενός γεγονότος του παρελθόντος στο παρόν εφόσον η μνήμη αλλά ούτε και η ιστορία δε μπορούν να αναπαραστήσουν αντικειμενικά ή καθολικά το παρελθόν. Αυτές, αναπαριστούν το γεγονός του παρελθόντος αλλοιωμένο ή τουλάχιστο όχι ολοκληρωμένο. Η θέση αυτή για το τι συνιστά μνήμη ενισχύεται και από το δεύτερο στοιχείο, αλλά και από το τρίτο και το τέταρτο στοιχείο. Μέσα από αυτά φαίνεται ότι η μνήμη είναι κατασκευή η οποία καθοδηγείται από τη χρησιμότητά της για το κοινωνικό πλαίσιο.

#### **2.8.1.4. Η αναπαράσταση του παρελθόντος (η μνήμη και η ιστορία) στη φιλοσοφία**

Η βιβλιογραφία της φιλοσοφικής προοπτικής αναλύει τη διαδικασία της μνήμης ή της ιστορίας, δηλαδή τα είδη και τις φάσεις τους, καθώς και το ρόλο της φαντασίας και της αντικειμενικότητας σε αυτές και γενικότερα σε κάθε αναπαράσταση του παρελθόντος. Γίνεται αναφορά στο πού μπορεί να οδηγήσει η μνήμη και η ιστορία, δηλαδή τόσο στη χρησιμότητά τους όσο και στους κινδύνους οι οποίοι απορρέουν από αυτές, όπως και σε εναλλακτικούς τρόπους ενασχόλησης με το παρελθόν, πέρα από τη συμβατική μνήμη και ιστορία, οι οποίοι μπορούν να συμβάλουν στην αντιμετώπιση των αναφερόμενων κινδύνων. Η μελέτη της βιβλιογραφίας για τα πιο πάνω θέματα έχει δείξει ότι, αν και η προοπτική αυτή αναγνωρίζει τη χρησιμότητα της ενασχόλησης με το παρελθόν (π.χ. ο Nietzsche, 1874/2010), εντούτοις, ένα θέμα το οποίο την απασχολεί ιδιαίτερα είναι οι κίνδυνοι οι οποίοι προκύπτουν από την ποιοτικά ή ποσοτικά ακατάλληλη ενασχόληση με το παρελθόν και οι εναλλακτικοί τρόποι ενασχόλησης με αυτό (π.χ. οι Connelly, 2004• Eyal, 2004• Jenkins, 1999• Rüsen, 2002β• Santos, 2001). Δηλαδή, ο 'προβληματισμός' της φιλοσοφικής προοπτικής φαίνεται να σχετίζεται με την εκτενή αναφορά την οποία κάνει σε εναλλακτικούς τρόπους ενασχόλησης με το παρελθόν οι οποίοι θεωρείται ότι μπορούν να άρουν τους πιο πάνω κινδύνους.

Η επιπρόσθετη συμβολή της φιλοσοφικής προοπτικής αφορά επίσης στην ‘περιφρόνηση’ της ανάγκης για διάκριση της μνήμης και της ιστορίας. Στην προοπτική αυτή δε θεωρείται δηλαδή σημαντική η ενασχόληση με τη διάκριση ή τη σύγκριση της μνήμης με την ιστορία. Έτσι, μελετάται γενικά η ενασχόληση των ατόμων και των κοινοτήτων με το παρελθόν ή με την ‘αναπαράσταση του παρελθόντος’. Για παράδειγμα, ο Ricoeur (2000/2004), στο βιβλίο του *Memory, History, Forgetting*, ισχυρίζεται ότι η μνήμη, η ιστορία και η λήθη συνδέονται με την κοινή προβληματική η οποία τις διαπερνά: ‘την προβληματική της αναπαράστασης του παρελθόντος’ (σελ. Χvi). Ένα γενικό όρο ο οποίος να παραπέμπει τόσο στη μνήμη όσο και στην ιστορία επιλέγουν να χρησιμοποιούν και οι συγγραφείς του βιβλίου *Theorizing Historical Consciousness* το οποίο επιμελείται ο Seixas (2004). Αυτοί, υιοθετούν μια ‘συμπεριληπτική ιδέα της ιστορικής συνείδησης ενσωματώνοντας όλους εκείνους τους τρόπους αντίληψης οι οποίοι περιλαμβάνονται στη ‘συλλογική μνήμη’ (σελ. 9). Όπως υπογραμμίζει ο Seixas (2004), ο όρος ‘ιστορική συνείδηση’ (historical consciousness) επιτρέπει στον ερευνητή να αγνοήσει τη μη παραγωγική διάκριση ανάμεσα στην ιστορία και στη μνήμη με την οποία ασχολούνται συχνά οι ερευνητές της συλλογικής μνήμης. Έτσι, στη συνέχεια χρησιμοποιείται ο όρος ‘αναπαράσταση του παρελθόντος’ τόσο για τη μνήμη όσο και για την ιστορία ενώ κατά την ανάλυση της βιβλιογραφίας της φιλοσοφικής προοπτικής για το θέμα της μνήμης, θα παρατεθούν αναφορές ερευνητών τόσο στη μνήμη όσο και στην ιστορία.

### ***Είδη και φάσεις των αναπαράστασεων του παρελθόντος***

Οι αναφορές της φιλοσοφικής προοπτικής στα είδη και στις φάσεις των αναπαράστασεων του παρελθόντος καταδεικνύουν τη μεθόδευση της μνήμης. Για παράδειγμα, μέσα από την αναφορά του Ricoeur (2000/2004) στα τρία είδη μνήμης – κατασταλαμμένη μνήμη (repressed memory), μεθοδευμένη μνήμη (manipulated memory) και επιβεβλημένη μνήμη (forced memory) – διαπιστώνεται ότι η μνήμη είτε συγκαλύπτεται, είτε οδηγείται προς συγκεκριμένη κατεύθυνση, είτε επιβάλλεται. Βέβαια, η μεθόδευση της μνήμης – όπως και κάθε μεθόδευση άλλωστε – έχει συγκεκριμένη χρησιμότητα ή αλλιώς, εξυπηρετεί συγκεκριμένο σκοπό. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά του Nietzsche (1874/2010) στα τρία είδη ιστορίας το καθένα από τα οποία

αναδεικνύει τη χρησιμότητά της αλλά και τον κίνδυνο εμφάνισης της ‘ιστορικής ασθένειας’. Για παράδειγμα, η αρχαιολογική ιστορία (antiquarian history), δηλαδή η συντήρηση και ο σεβασμός των εθίμων και των παραδόσεων, είναι χρήσιμη εφόσον, όπως αναφέρει ο Nietzsche (1874/2010), χωρίς ρίζες, δε θα υπήρχαν ούτε λουλούδια να ανθίσουν ούτε φρούτα. Όμως, όπως επισημαίνει, όταν όλα τα πράγματα του παρελθόντος καταλήγουν να σκεπάζονται από ένα ομοιόμορφο βέλος σεβασμότητας και ‘οτιδήποτε είναι νέο και στη διαδικασία του να γίνει... αντιμετωπίζεται με εχθρότητα και απορρίπτεται’ (σελ. 105), τότε η ιστορία ξέρει μόνο πώς να συντηρεί και όχι πώς να δημιουργεί, καταλήγοντας στην ιστορική ασθένεια. Η μεθόδευση της ιστορίας η οποία οδηγεί σε κατασκευασμένη αναπαράσταση του παρελθόντος αναδεικνύεται και με την αναφορά του Ricoeur (2000/2004) στον ερμηνευτικό χαρακτήρα της ιστοριογραφικής λειτουργίας. Για παράδειγμα, κατά την πρώτη από τις τρεις φάσεις της στις οποίες αναφέρεται, την ‘τεκμηριωτική φάση’ (documentary phase) (σελ. 146), ο ερμηνευτικός χαρακτήρας της απορρέει από το ότι οι ιστορικοί καθοδηγούνται από τα ενδιαφέροντά τους για να επιλέξουν ποια ίχνη θα συντηρήσουν.

### ***Φαντασία και αντικειμενικότητα στην αναπαράσταση του παρελθόντος***

Η γενικότερη αδυναμία ύπαρξης αντικειμενικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος μαρτυριέται και μέσα από τις αναφορές διαφόρων φιλοσόφων στη σχέση ανάμεσα στη φαντασία και στην αντικειμενικότητα στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Ο Kendall (2010) αναφέρει ότι ο Πλάτωνας θεωρούσε το χώρο της μνήμης ένα άγριο και γόνιμο χώρο όπου οι φαντασίες του παρελθόντος αναδύονται, χωρίς όμως να προτάσσονται μόνο αυτές οι εικόνες του παρελθόντος. Θεωρούσε ότι προτάσσονται και απρόβλεπτες και απρόσκλητες εικόνες μέσα από τις οποίες είναι δύσκολο να διακριθεί το πραγματικό από το φανταστικό, έστω και εάν θεωρηθεί ότι υπάρχει τέτοια διάκριση. Μάλιστα, ο Ricoeur (2000/2004) αμφισβητεί ακόμη και τη δυνατότητα διάκρισης της μνήμης από τη φαντασία. Επισημαίνει ότι η φαντασία συγχωνεύεται σε κάποιο βαθμό με την ‘πραγματικότητα’ και την ‘αλήθεια’ για το παρελθόν – οι οποίες επίσης αποτελούν σε κάποιο βαθμό κατασκευές – και παρουσιάζει την ιστορική γνώση να έχει πάντα το χαρακτήρα της πιθανότητας παρά της σιγουριάς. Ο Lowenthal (1998), αναφερόμενος στη δυναμική σχέση της φαντασίας και της αντικειμενικότητας στην

ιστορία, την οποία επισημαίνουν και άλλοι (Crane, 1996· Eisenstein, 1999· Marrus, 1994), τη συνδέει με τη σχέση της ιστορίας με το συναίσθημα και την πίστη. Όπως επισημαίνει, η έλλειψη στέρεων ιστορικών στοιχείων σπάνια ανησυχεί ιδιαίτερα την ομάδα. Αυτή είναι εύπιστη, χωρίς απαιτήσεις, εθισμένη στο μυστήριο της κληρονομιάς, εγκωμιάζοντας συχνά διαστρεβλώσεις, παραλείψεις και κατασκευές οι οποίες είναι κεντρικές στην ανακατασκευή της κληρονομιάς. Για παράδειγμα, ο Confino (2005), αναφερόμενος στον πολιτισμό των Ναζί, επισημαίνει ότι περιλάμβανε ένα φανταστικό κόσμο πολιτισμικών αναπαραστάσεων και κοινωνικών πρακτικών όπου οι πεποιθήσεις τους για τη διάκριση και την εξόντωση των Εβραίων παρουσιάζονταν ως αποδεκτές και με νόημα.

Ο Nietzsche (1872, 1874) αναδεικνύει το ρόλο της φαντασίας στην αναπαράσταση του παρελθόντος παρουσιάζοντας την ιστορία ως τέχνη η οποία δε στοχεύει στη δημιουργία ακριβούς αντανάκλασης της ‘πραγματικότητας’ αλλά στην ικανοποίηση των αναγκών του ανθρώπου ή του πολιτισμού (Doran, 2000). Γι’ αυτό, όπως υποστηρίζει ο Berkowitz (1994), ο Nietzsche θεωρεί την αντικειμενική ιστορία επιζήμια. Όπως υπογραμμίζει και ο Doran (2000), ο καλλιτέχνης, ο ιστορικός ή ο ποιητής, δε χρειάζεται να είναι ‘ιστορικά αληθινός’ μέσα από μια ιστορική ‘ακρίβεια’. Το ιστορικό ‘γεγονός’, ως ιστορία, είναι αναδρομική κατασκευή του ιστορικού ο οποίος καθοδηγείται πρωτίστως από τη φαντασία και δημιουργεί τάξη από το χάος πάνω στα σκόρπια ίχνη του παρελθόντος (σελ. 326). Σύμφωνα με τον Poster (1988), και ο Foucault (1970) αμφισβητεί τη δυνατότητα της ιστορίας να είναι αντικειμενική, πρωτίστως τονίζοντας το ρόλο του κοινωνικού και πολιτικού πλαισίου στο οποίο είναι τοποθετημένος ο ιστορικός και το οποίο επηρεάζει το έργο του.

### ***Χρησιμότητα και κίνδυνοι που απορρέουν από την ενασχόληση με το παρελθόν***

Η φιλοσοφική προοπτική αναδεικνύει επίσης τη χρησιμότητα και τους κινδύνους οι οποίοι απορρέουν από την ενασχόληση με το παρελθόν (Buck – Morss, 1989· Connelly, 2004· Jenkins, 1999· Rüsen, 2002α, 2002β· Santos, 2001). Για παράδειγμα, ο Nietzsche (1874/2010), σε ένα κείμενό του με τίτλο ‘Για τη Χρήση και την Κατάχρηση της Ιστορίας για τη Ζωή’ (On the Use and Abuse of History for Life ), αναφέρει, ‘το ότι η ζωή απαιτεί την υπηρεσία της ιστορίας πρέπει να γίνει κατανοητό, όμως, τόσο ξεκάθαρα

όσο η εισήγηση η οποία θα αποδειχθεί στη συνέχεια – ότι η υπερεπάρκεια της ιστορίας είναι επιζήμια για τη ζωή’ (σελ. 2). Σχετική με την υπερεπάρκεια της ιστορίας στην οποία αναφέρεται ο Nietzsche (1874/2010) είναι η αναφορά του Eyal (2004) στη δυσκολία καθορισμού της ποσότητας μνήμης την οποία θεωρούν οι ερευνητές χρήσιμη ή επιζήμια. Όπως σημειώνει, οι ακαδημαϊκοί στην Ευρώπη συζητούν για την κρίση της συλλογικής μνήμης προειδοποιώντας ότι ‘αυτοί οι οποίοι δε μπορούν να θυμούνται το παρελθόν είναι καταδικασμένοι να το επαναλάβουν’ (σελ. 5). Ταυτόχρονα όμως, άλλοι υποστηρίζουν ότι η κρίση της μνήμης δε συνίσταται στην ύπαρξη λίγης μνήμης αλλά υπερβολικά πολλής μνήμης (Eyal, 2004). Χαρακτηριστικός είναι ο ισχυρισμός του Offe (1993) ότι ‘αυτοί οι οποίοι θυμούνται την ιστορία είναι καταδικασμένοι να την επαναλάβουν’ (σελ. 22 – 23) (Bourdon, 2003, σελ. 5).

### ***Εναλλακτικοί τρόποι ενασχόλησης με το παρελθόν***

Εκτενής είναι η αναφορά της φιλοσοφικής προοπτικής σε εναλλακτικούς τρόπους ενασχόλησης με το παρελθόν· αυτό είναι άλλωστε αναμενόμενο αν ληφθεί υπόψη ότι, όπως επισημάνθηκε και πιο πάνω, αυτή η προοπτική επισημαίνει ότι η ενασχόληση με το παρελθόν μπορεί να καταστεί επικίνδυνη. Οι προτεινόμενες αναπαραστάσεις του παρελθόντος οι οποίες περιγράφονται πιο κάτω στοχεύουν στην πρόληψη αυτής της αρνητικής τροπής την οποία μπορεί να πάρει η ενασχόληση με το παρελθόν μέσα από την αποκάλυψη συγκεκριμένων στοιχείων τους.

Συγκεκριμένα, η φιλοσοφική προοπτική προτείνει αναπαραστάσεις οι οποίες είναι εναλλακτικές είτε στη συμβατική ιστορία είτε στη συμβατική μνήμη. Στις εναλλακτικές στη συμβατική ιστορία αναπαραστάσεις περιλαμβάνεται το νέο είδος ιστορίας το οποίο προτείνει ο Nietzsche (1874/2010). Για παράδειγμα, αυτό χαρακτηρίζεται από το ‘μη – ιστορικό’ (unhistorical) στοιχείο (σελ. 10): την ‘τέχνη και η δύναμη του να είναι κανείς ικανός να ξεχνά’ και την ικανότητα ‘να εσωκλείει τον εαυτό του σε ένα περιορισμένο ορίζοντα’ (σελ. 10). Σημαντικός σκιαγραφείται ο ρόλος του παρόντος εφόσον, σύμφωνα με το Higgins (2007), ο Νιτσεικός Zarathustra στο έργο *Thus Spoke Zarathustra* υπαγορεύει ότι η παθιασμένη ενασχόληση με το παρόν μπορεί να θεραπεύσει τις θεωρούμενες αντιφάσεις ανάμεσα στο παρελθόν και στο μέλλον. Άρα, υπαγορεύει ότι ο χρόνος δεν είναι εχθρός αν το άτομο δράττει την παρούσα στιγμή. Το υποκατάστατο της

ιστορίας με την παραδοσιακή της έννοια είναι για το Foucault (1980) η ‘γενεαλογία’ (genealogy) (Delaporte, 1994• Hesse, 1994• Hunnicutt, 2006• Kent, 1986). Για αυτόν, η γενεαλογία δεν αφορά στην αναζήτηση της καταγωγής ή στην κατασκευή της γραμμικής ανάπτυξης. Αφορά στην αναζήτηση των πλουραλιστικών και ίσως αντιφατικών παρελθόντων και στην αποκάλυψη των ιχνών της επίδρασης της εξουσίας στην αλήθεια η οποία καθιστά όλες τις αλήθειες αμφισβητήσιμες (Goldstein, 1994). Τέλος, ο Rosenfeld (2002) αναφέρεται στην ‘εναλλακτική ιστορία’ (alternate history) η οποία αποτελεί ένα είδος αντι – γεγονοτικής ιστορικής εικασίας και περιλαμβάνει ‘αλλοϊστορικές αφηγήσεις’ (allohistorical narratives) για μεγάλη ποικιλία θεμάτων (π.χ. τη νίκη των Ναζί στο Δεύτερο Παγκόσμιο πόλεμο). Αυτή η ιστορία, σύμφωνα με τον Demandt (1993), ‘είναι εγγενώς παροντική. Εξερευνά το παρελθόν λιγότερο για χάρη του παρελθόντος παρά για να το αξιοποιήσει αποφασιστικά για να σχολιάσει το παρόν’. Επίσης, ‘αποκαλύπτει περισσότερα για το χαρακτήρα αυτού ο οποίος κάνει τις εικασίες παρά για τις πιθανές συνέπειες [ενός διαφορετικού σεναρίου]’ (σελ. 5) (Rosenfeld, 2002, σελ. 93).

Όσον αφορά στις αναπαραστάσεις οι οποίες προτείνονται ως εναλλακτικές στη μνήμη, αρκετοί ερευνητές αναφέρονται στην αντι – μνήμη (counter – memory) (Conway, 2003• Falah, 2005• Hall, 2006• Herzog, 2005• Kapralski, 2006• Lorenz, 2004• Mühlhahn, 2004• Wolentarska – Ochman, 2006• Wolfgram, 2006). Αυτή, είναι μνήμη η οποία αντιστέκεται σε ηγεμονικές θέσεις, αναδεικνύοντας ότι υπάρχουν άλλες, κρυμμένες ιστορίες να ειπωθούν (Quinn, 2004). Με άλλα λόγια, όπως σημειώνει ο Bouchard (1980) αναλύοντας τις σχετικές θέσεις του Foucault (1977), είναι ‘οι άλλες φωνές οι οποίες έχουν παραμείνει σιωπηρές για τόσο καιρό’ (σελ. 18). Τέτοιες μνήμες επιτρέπουν στα άτομα να αντιληφθούν τη σχέση εξουσίας η οποία εγχαράσσει μνήμες σε πράγματα και σώματα και να απαλλαγούν από την εξουσία των νοημάτων τα οποία τους έχουν επιβληθεί. Έτσι, αμφισβητώντας την ηγεμονία της κατασκευής της πολιτικής ελίτ για το παρελθόν, η αντι - μνήμη έχει άμεσες πολιτικές επιπλοκές (Zerubavel, 1995). Συναφής έννοια είναι η ‘επικίνδυνη μνήμη’ (dangerous memory) η οποία, σύμφωνα με το υ Zembylas and Bekerman (2008), έρχεται σε ρήξη με την τάξη πραγμάτων, δηλαδή τον ηγεμονικό πολιτισμό ενδυνάμωσης και διαιώνισης των υφιστάμενων ομαδικών ταυτοτήτων. Βέβαια, όπως διευκρινίζει ο Ostovich (2005), ‘δεν υπάρχει ένα



συγκεκριμένο είδος ή πηγή μνήμης η οποία αποτελεί κίνδυνο' (σελ. 420). Ο κίνδυνος συνίσταται στην πρακτική της μνήμης με νέους τρόπους οι οποίοι έρχονται σε ρήξη με τις θεωρούμενες ως δεδομένες υποθέσεις για την ταυτότητα της ομάδας (Dyson, 1994). Έτσι, κάθε μνήμη η οποία αντιστέκεται στην κυρίαρχη αφήγηση δύναται να καταστεί επικίνδυνη (Zembylas & Bekerman, 2008).

Η λήθη αποτελεί ένα άλλο είδος αναπαράστασης το οποίο προτείνεται από τη φιλοσοφική προοπτική ως εναλλακτικό στη συμβατική μνήμη (Bourguignon, 2005· Duvenage, 1999· Streich, 2002). Σύμφωνα με το Ricoeur (2000/2004), αυτή είναι χρήσιμη εφόσον αποκαλύπτει τα όρια της μνήμης και την 'τρωτότητα της ιστορικής μας κατάστασης' (σελ. 284) αμφισβητώντας οποιοδήποτε απόλυτο ισχυρισμό ενός ιστορικού ή μιας πολιτικής κοινότητας για το παρελθόν. Ο ίδιος διευκρινίζει βέβαια ότι αυτή 'δεν είναι μόνο εχθρός της μνήμης και της ιστορίας' (σελ. 284) και ούτε μια δυσλειτουργία αλλά ένα μέρος τους. Η ιδέα μιας απόλυτης μνήμης είναι για αυτόν τρομακτική. Η χρησιμότητα της λήθης επισημαίνεται και από το Nietzsche (1874/2010) με την περιγραφή μιας αγέλης της οποίας τα ζώα δε διακρίνουν το παρελθόν από το παρόν και χαίρονται ή λυπούνται μόνο για παροντικά θέματα. Τα ζώα αντιπαραβάλλονται με τον άνθρωπο ο οποίος, επιβαρυνόμενος με το βάρος του παρελθόντος και ανίκανος να μάθει να ξεχνά, τα ζηλεύει γιατί είναι ευτυχισμένα. Όπως επισημαίνει ο Loeb (2005), ο Nietzsche θεωρεί ότι μπορεί να υπάρξει επίδραση ενάντια στη γραμμική αντίληψη του χρόνου. Ειδικότερα, ο Nietzsche θεωρεί ότι 'εφόσον το παρελθόν θεωρείται τόσο ανοικτό και εύπλαστο όσο το μέλλον, δεν υπάρχει πλέον καμιά ντετερμινιστική επίδραση του παρελθόντος για να αλυσοδένει, να φυλακίζει, να στοιχειώνει και να επιβαρύνει την παρούσα θέληση' (σελ. 91).

Πέρα από τις αναφορές στα περιγραφόμενα είδη μνήμης ή ιστορίας τα οποία προτείνονται από τη φιλοσοφική προοπτική ως εναλλακτικά στη συμβατική μνήμη και ιστορία, στην προοπτική αυτή έχουν εντοπιστεί και αναφορές σε 'μεταμοντέρνες' αναπαραστάσεις του παρελθόντος οι οποίες επίσης θεωρούνται εναλλακτικές. Όπως έχει διαπιστωθεί, αυτές χαρακτηρίζονται από μια ή περισσότερες από τρεις γενικές αρχές οι οποίες περιγράφονται στη συνέχεια.

Η πρώτη αρχή η οποία μπορεί να διέπει τις μεταμοντέρνες αναπαραστάσεις του παρελθόντος είναι η αδυναμία ύπαρξης κεντρικού σημείου θέασης στην ενασχόληση με

το παρελθόν το οποίο να εξασφαλίζει αντικειμενικότητα. Η αρχή αυτή φαίνεται να απορρέει από το μεταμοντέρνο ισχυρισμό ότι δε μπορεί να υπάρξει εξωτερική πλεονεκτική θέση για ερμηνεία, κριτική, ανάγνωση και αντίληψη (Crapanzano, 1992· Marshall, 1992). Αρκετοί ερευνητές συνδέουν την πιο πάνω αρχή με το γεγονός ότι κάθε αναπαράσταση στηρίζεται στη γλώσσα (Arnold, 2007· Huysen, 2000· Saari, 2005· Stone, 1997). Για παράδειγμα, ο μεταμοντέρνος φιλόσοφος της ιστορίας Hayden White αναδεικνύει τη δυνατότητα δημιουργικότητας την οποία παρέχει η γλώσσα κατά την αναπαράσταση του παρελθόντος. Ισχυρίζεται ότι τα 'γεγονότα' του παρελθόντος είναι 'κείμενα' και ως τέτοια, μπορούν να παραποιηθούν και να ερμηνευθούν από τον ιστορικό στον ίδιο βαθμό που μπορούν να παραποιηθούν και να ερμηνευθούν σε ένα ποίημα ή μυθιστόρημα (Kansteiner, 1993). Έτσι, η πιο πάνω αρχή συνιστά αναγνώριση της προοπτικότητας κάθε αναπαράστασης (Brickley, 1999· Collins, 2003· Schwartz, 1996) την οποία, όπως υπογραμμίζουν κάποιοι ερευνητές, μια μεταμοντέρνα αναπαράσταση πρέπει να αποκαλύπτει (Arnold, 2007· Berlatsky, n.d· Mason, 2006· Munslow, 2006· Young, 2006).

Η δεύτερη αρχή η οπο ά ο ρίζεται από τους ερευνητές ως να διέπει τις μεταμοντέρνες αναπαραστάσεις του παρελθόντος είναι η απόρριψη της κυριαρχίας μιας συγκεκριμένης αφήγησης και η ύπαρξη πολλαπλών αφηγήσεων (Coloma, 2006· Goldman, 2006· Haskins, 2003· Magnússon, 2006· Mikula, 2003· O' Neill, 2004). Η αρχή αυτή φαίνεται να σχετίζεται με τον ορισμό του 'μεταμοντέρνου' τον οποίο παραθέτει ο Lyotard (1979/1984, σελ. xiv). Ο ορισμός αυτός, όπως αναφέρει ο Schwartz (1998), περιλαμβάνει τη 'δυσπιστία απέναντι στις μετα – αφηγήσεις', δηλαδή απέναντι σε αφηρημένες θεωρίες, ιδέες και περιγραφικά σχήματα ή δημόσιες αφηγήσεις οι οποίες απαντούν σε βασικές ερωτήσεις για τις κοινωνίες και τους θεσμούς τους και ελέγχουν το τι πιστεύουν τα άτομα για τον εαυτό τους συλλογικά (σελ. 64). Έτσι, αναδύονται πολλαπλές αφηγήσεις ή αντι – αφηγήσεις (Peters & Lankshear, 1996), μη επιτρέποντας στην ιστορία και στη μνήμη να αποτελούν πλέον σημείο αναφοράς (Crapanzano, 1992). Οι πολλαπλές αφηγήσεις για το ίδιο γεγονός προβάλλουν το ίδιο έγκυρους ισχυρισμούς για την αλήθεια. Κάθε αναπαράσταση του παρελθόντος θεωρείται μόνο μια προοπτική (Dirlik, 2001) και διαφορετικές ομάδες ατόμων αναμένεται να 'θυμούνται' διαφορετικά πράγματα (Bell, 2003).

Τέλος η τρίτη αρχή η οποία μπορεί να διέπει τις μεταμοντέρνες αναπαραστάσεις του παρελθόντος είναι η αμφισβήτηση της ιδέας της ιστορικής συνέχειας και του χρόνου μέσα από τον ισχυρισμό ότι το παρόν μπορεί να επιδράσει στο παρελθόν με τον ίδιο τρόπο που μπορεί να επιδράσει και στο μέλλον (Currie, 1998· Hanke, 2000· Himmelfarb, 1997). Η ιδέα αυτή επίσης απορρέει από τη μεταμοντέρνα ανάδειξη της αυθαιρεσίας ή της συμβατικότητας των χρονικών συνδέσεων οι οποίες δίνουν την ψευδαίσθηση της ιστορίας και της συνέχειας (Crapanzano, 1992· Gaggi, 1989). Σύμφωνα με το Southgate (1996), ο μεταμοντερνισμός αμφισβητεί τη δυνατότητα διάκρισης μιας χρονολογικής σειράς στην οποία τοποθετεί τα γεγονότα η ιστορία. Αναδεικνύει το μέλλον ως το ίδιο σημαντικό όσο και το παρελθόν στη διαδικασία καταγραφής των ιδεών οι οποίες θεωρούνται οι πιο σημαντικές στο παρόν. Για παράδειγμα, ο Zeldin (1994), ως μεταμοντέρνος ιστορικός, προτείνει μια ιστορία η οποία στηρίζεται στο μοντέλο ενός έργου τέχνης: αυτό, αποτελείται από ασύνδετες τελείες και ο αναγνώστης πρέπει να ορίσει τις γραμμές οι οποίες τις ενώνουν.

Όπως φαίνεται από τα πιο πάνω, όλες οι εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος, οι οποίες προτείνονται ως τρόπος αντιμετώπισης των αρνητικών πτυχών της συμβατικής ενασχόλησης με το παρελθόν, συνιστούν αποκάλυψη ενός ή δυο στοιχείων. Αυτά είναι η αδυναμία ύπαρξης αντικειμενικής αναπαράστασης, δηλαδή η προοπτικότητα κάθε αναπαράστασης, και η αξιοποίηση κάθε αναπαράστασης για συγκεκριμένους στόχους ή ανάγκες, δηλαδή η χρησιμότητά της. Γενικά, μέσα από τη μελέτη της βιβλιογραφίας της φιλοσοφικής προοπτικής για τη μνήμη, έχουν επισημανθεί τέσσερα στοιχεία τα οποία είναι χρήσιμα για τη διερεύνηση του τι συνιστά 'μνήμη' και κατά πόσο αυτή είναι ατομικό ή συλλογικό φαινόμενο. Τα στοιχεία αυτά είναι η *αδυναμία ύπαρξης αντικειμενικής αναπαράστασης του παρελθόντος* εφόσον κάθε αναπαράσταση καθοδηγείται μερικώς από τη φαντασία και αποτελεί ερμηνεία και ο *κατασκευαστικός χαρακτήρας της αναπαράστασης του παρελθόντος* εφόσον αυτή υπόκειται σε μεθόδευση ανάλογα με τις ανάγκες του παρόντος. Άρα, είναι επίσης η *επιδίωξη επίτευξης μιας χρήσιμης αναπαράστασης του παρελθόντος η οποία δύναται όμως να μετατραπεί σε επικίνδυνη* και τέλος, η *αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ατομική και συλλογική μνήμη*. Με βάση το πρώτο, το δεύτερο και το τρίτο στοιχείο, φαίνεται να αναδύεται ως προβληματική η αντίληψη της μνήμης ως αναλλοίωτης ανάκλησης ενός

γεγονότος του παρελθόντος στο παρόν. Αυτό οφείλεται στο ότι ούτε η μνήμη αλλά ούτε και η ιστορία δεν είναι αντικειμενικές αλλά αποτέλεσμα μεθόδευσης η οποία καθοδηγείται από τις ανάγκες του παρόντος. Από την άλλη, το τέταρτο στοιχείο φαίνεται να καθιστά προβληματική τη διάκριση ανάμεσα σε ξεκάθαρα ατομική ή συλλογική μνήμη εφόσον αναδεικνύει την αλληλεπίδρασή τους.

### **2.8.2. Ένας νέος δια – προοπτικός όρος για τη ‘μνήμη’**

Στο σημείο αυτό έχει ολοκληρωθεί η παρουσίαση της δια – προοπτικής διερεύνησης για τη (συλλογική) μνήμη η οποία εστίασε στη γνωστική και κοινωνική ψυχολογία, στην κοινωνιολογία, στην ιστορία και στη φιλοσοφία. Όπως προαναφέρθηκε, στόχος της ήταν η ανάδυση ενός νέου όρου για τη ‘μνήμη’ μέσα από την απάντηση δυο ερωτημάτων: κατά πόσο αυτή είναι συλλογική, ή ατομική, ή κάτι άλλο, και κατά πόσο αφορά στην αναλλοίωτη αντανάκλαση ενός γεγονότος του παρελθόντος στο παρόν.

Όσο ν αφο ρά στο πρώτο ερώτημα, κατά πό σο δηλαδή η μνήμη είναι ατο μκό ή συλλογικό φαινόμενο, μέσα από την πιο πάνω διερεύνηση διαπιστώνεται ότι οι τέσσερις προοπτικές τη θεωρούν μια *ατομική και ομαδική διαδικασία αναπαράστασης του παρελθόντος*. Ειδικότερα, την προοπτική της φιλοσοφίας κυρίως, αλλά και της ιστορίας σε κάποιο βαθμό, δε φαίνεται να την ‘απασχολεί’ ιδιαίτερα το αν η αναπαράσταση ονομάζεται ‘μνήμη’ ή ‘ιστορία’ και το πώς αυτές διαφοροποιούνται. Έτσι, το κατά πόσο η αναπαράσταση είναι ατομική ή ομαδική δεν αναδύεται ως καθοριστικό ζήτημα. Ο ισχυρισμός ότι αυτό δε συνιστά ‘καθοριστικό’ ζήτημα αποδίδει το ότι η επικέντρωση μιας προ ο πκής στην ατο μκή ή στη συλλο γική μνήμη, ή η αδιαφορία της για τη διάκριση αυτή, δε διαπιστώθηκε ότι οδηγεί σε διαφοροποίηση της προοπτικής αυτής όσον αφορά στα κοινά στοιχεία τα οποία έχουν επισημανθεί σε όλες τις προοπτικές. Δηλαδή, η καθεμιά από τις τέσσερις προοπτικές εκλαμβάνει τη μνήμη ως ατομική ή ομαδική σε διαφορετικό βαθμό ή αδιαφορεί για τη διάκριση αυτή: η γνωστική και κοινωνική ψυχολογία επικεντρώνονται στην ατομική μνήμη, η ιστορία στη συλλογική μνήμη και η κοινωνιολογία και φιλοσοφία καταπιάνονται με τη δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης των δυο. Όμως, οι θέσεις τους παραπέμπουν σε παρόμοια ή όμοια χαρακτηριστικά της μνήμης. Κατά συνέπεια, φαίνεται να αναδύεται ως πιο εύλογη η ιδέα των *πολλαπλών διαβαθμίσεων της συλλογικότητας ή της ατομικότητας της μνήμης* παρά η

αυστηρή διάκριση ανάμεσα σε ‘καθαρά’ ατομική και ‘καθαρά’ συλλογική μνήμη. Ο βαθμός συλλογικότητας ή ατομικότητας μιας μνήμης φαίνεται να είναι μάλιστα ρευστός και όχι στατικός εφόσον υπάρχει δυναμική σχέση αλληλεξάρτησης της ατομικής και της συλλογικής μνήμης. Έτσι, στη συνέχεια θα γίνεται αναφορά σε αναπαράσταση του παρελθόντος η οποία δεν είναι ξεκάθαρα ατομική ή συλλογική αλλά κινείται ανάμεσα σε ένα συνεχές, άλλοτε πλησιάζοντας περισσότερο προς το άκρο της ατομικότητας και άλλοτε προς το άκρο της συλλογικότητας, χωρίς ποτέ να ακουμπάει σε κάποιο άκρο.

Όσον αφορά στο δεύτερο ερώτημα το οποίο έχει τεθεί, δηλαδή κατά πόσο η μνήμη συνιστά αναλλοίωτη αντανάκλαση ενός γεγονότος του παρελθόντος στο παρόν, η πιο πάνω διερεύνηση έχει αναδείξει τον *κατασκευαστικό χαρακτήρα* κάθε αναπαράστασης του παρελθόντος. Ο χαρακτήρας αυτός συνδέεται με την ανάγκη για δημιουργία *χρήσιμης αναπαράστασης για το άτομο ή την ομάδα* και ειδικότερα για την *ατομική ή ομαδική ταυτότητα* και την *ευρύτερη νομιμοποίηση και συντήρηση των σχέσεων εξουσίας*. Βέβαια, όπως φάνηκε πιο πάνω, κάθε προοπτική επικεντρώνεται σε συγκεκριμένη πτυχή της διαδικασίας αναπαράστασης για να διατυπώσει τον ισχυρισμό αυτό, ότι δηλαδή η αναπαράσταση κατασκευάζεται ώστε να είναι χρήσιμη. Συγκεκριμένα, η ψυχολογία και η κοινωνιολογία επικεντρώνονται στη *διαδικασία της μνήμης*, δηλαδή στο πώς συντελείται ή κατασκευάζεται η μνήμη, και στη *χρησιμότητά* της. Η ιστορία και η φιλοσοφία επικεντρώνονται στη *δυνατότητα αντικειμενικής αναπαράστασης του παρελθόντος*, στους *κινδύνους οι οποίοι απορρέουν από την ενασχόληση με το παρελθόν* αλλά και στους *εναλλακτικούς τρόπους ενασχόλησης με αυτό*.

Συγκεκριμένα, εστιάζοντας στη *διαδικασία της μνήμης*, η γνωστική ψυχολογία αναλύει το γνωστικό μηχανισμό του ανθρωπίνου εγκεφάλου ενώ έχει ταυτόχρονα αρχίσει να αναγνωρίζει και την επίδραση στοιχείων του περιβάλλοντος. Η κοινωνική ψυχολογία, επίσης εστιάζοντας στη *διαδικασία της μνήμης*, επισημαίνει στοιχεία του κοινωνικού πλαισίου και χαρακτηριστικά του ίδιου του ατόμου τα οποία συμβάλλουν στην κατασκευή της ατομικής μνήμης. Τέλος, η κοινωνιολογία, και αυτή εστιάζοντας στη *διαδικασία της μνήμης*, περιγράφει τους κοινωνικούς μηχανισμούς κατασκευής της συλλογικής μνήμης οι οποίοι παράγουν, αναπαράγουν και τροποποιούν τη μνήμη. Έτσι, οι τρεις αυτές προοπτικές αναδεικνύουν σε διαφορετικό βαθμό την κατασκευή της μνήμης από μηχανισμούς του κοινωνικού πλαισίου, αναγνωρίζοντας άρα ότι η μνήμη δεν

αντανακλά πάντοτε ούτε απόλυτα ένα αρχικό γεγονός ή την αλήθεια. Ειδικότερα, η μνήμη προβάλλεται ως κατασκευή κυρίως από την κοινωνιολογία. Η κοινωνική ψυχολογία εστιάζει στο ρόλο του περιβάλλοντος και ταυτόχρονα αναγνωρίζει το ρόλο των ατομικών χαρακτηριστικών στη διαδικασία της μνήμης ενώ η γνωστική ψυχολογία εστιάζει κυρίως στο ίδιο το άτομο και ταυτόχρονα αναγνωρίζει την επίδραση των κοινωνικών παραγόντων. Ένα άλλο κοινό στοιχείο της προοπτικής της ψυχολογίας και της κοινωνιολογίας είναι η επισήμανση της *χρησιμότητας της μνήμης* και ειδικότερα η συσχέτιση της ατομικής και συλλογικής μνήμης με την ατομική και συλλογική ταυτότητα αντίστοιχα. Ειδικότερα, η ψυχολογία, αναφερόμενη κυρίως στην αυτοβιογραφική μνήμη, επισημαίνει τη χρησιμότητά της για τον εαυτό και την προσωπική ταυτότητα. Η κοινωνιολογία, αναφερόμενη στη συλλογική μνήμη, επισημαίνει τη χρησιμότητά της για την κοινότητα και τη σχετική ταυτότητα και γενικότερα για πολιτικούς στόχους.

Όπως προαναφέρθηκε, η ιστορία και η φιλοσοφία επικεντρώνονται σε διαφορετικές πτυχές της διαδικασίας αναπαράστασης από αυτές στις οποίες επικεντρώνονται η ψυχολογία και η κοινωνιολογία, και οι οποίες περιγράφηκαν πιο πάνω, για να διατυπώσουν τον ισχυρισμό ότι η αναπαράσταση κατασκευάζεται ώστε να είναι χρήσιμη. Συγκεκριμένα, ένα ζήτημα στο οποίο επικεντρώνεται η ιστορία και η φιλοσοφία είναι η *δυνατότητα αντικειμενικής αναπαράστασης του παρελθόντος μέσα από την ιστορία ή τη μνήμη*. Οι δυο αυτές προοπτικές αντιμετωπίζουν τη μνήμη και την ιστορία ως αναπαραστάσεις του παρελθόντος των οποίων τα διακριτικά χαρακτηριστικά δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικά. Εστιάζουν στη σχέση της αναπαράστασης με την αλήθεια παρά στη διαδικασία της αναπαράστασης. Αν και επισημαίνουν τη χρησιμότητα της μνήμης και της ιστορίας, εντούτοις, δεν επικεντρώνονται σε αυτήν στο βαθμό στον οποίο το κάνει η ψυχολογία και η κοινωνιολογία. Αντίθετα, κυρίως η φιλοσοφία, επικεντρώνεται στους κινδύνους οι οποίοι απορρέουν από την ποσοτικά ή ποιοτικά ακατάλληλη ενασχόληση με το παρελθόν και περιγράφει εναλλακτικούς τρόπους ενασχόλησης με αυτό οι οποίοι μπορούν να αποσοβήσουν αυτούς τους κινδύνους.

Συνοψίζοντας, μέσα από τη δια – προοπτική ανάλυση του όρου ‘μνήμη’ έχει διαπιστωθεί ότι κάθε προοπτική παρέχει μια διαφορετική, μοναδική και χρήσιμη συμβολή όσον αφορά στη μνήμη ή γενικότερα στην αναπαράσταση του παρελθόντος.

Ταυτόχρονα, οι θέσεις των προοπτικών αυτών συγκλίνουν όσον αφορά σε κάποια στοιχεία οδηγώντας στο εξής συμπέρασμα: *η μνήμη αποτελεί αναπαράσταση του παρελθόντος η οποία κατασκευάζεται ατομικά και συλλογικά με τρόπο ώστε να είναι χρήσιμη για το άτομο ή / και τη συλλογικότητα*. Το συμπέρασμα αυτό φαίνεται να καθιστά και τις δυο λέξεις του όρου ‘συλλογική μνήμη’ προβληματικές. Από τη μια, η αναπαράσταση του παρελθόντος δε μπορεί να είναι ποτέ απόλυτα ‘συλλογική’ – αλλά ούτε ατομική βέβαια – εφόσον υπάρχει πάντοτε δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην ατομική και στη συλλογική αναπαράσταση. Από την άλλη, η αναπαράσταση του παρελθόντος δε μπορεί ποτέ να είναι μνήμη με την έννοια που συνήθως αυτή γίνεται αντιληπτή, δηλαδή ως να αντανακλά αναλλοίωτα στο παρόν ένα γεγονός του παρελθόντος, εφόσον κατασκευάζεται ώστε να είναι χρήσιμη. Άρα, ο όρος ο οποίος θα προταθεί στη συνέχεια ώστε να αντικαταστήσει τη ‘(συλλογική) μνήμη’, για να μπορεί να αξιοποιηθεί και από τις τέσσερις αναφερόμενες προοπτικές, πρέπει να πληροί δυο προϋποθέσεις. Πρέπει να είναι συμβατός με τη μοναδική συμβολή της κάθε προοπτικής στο θέμα της μνήμης. Αν δεν είναι, τότε θα είναι αξιοποιήσιμος μόνο σε κάποιες προοπτικές και θα αναιρείται ή θα κατακρίνεται από άλλες. Επίσης, κατά συνέπεια, πρέπει να υπονοεί μόνο τα στοιχεία στα οποία συγκλίνουν οι θέσεις των τεσσάρων προοπτικών, δηλαδή όα η μνήμη απο τελεί ατομική ή συλλογική κατασκευή μιας χρήσιμης αναπαράστασης του παρελθόντος. Έτσι, με βάση τη δια – προοπτική διερεύνηση του όρου ‘μνήμη’ η οποία έχει διεξαχθεί και παρουσιαστεί, καθώς και με βάση τα εξαγόμενα συμπεράσματα τα οποία παρατέθηκαν πιο πάνω, προτείνεται η χρήση του όρου ‘*χρήσιμη προοπτική του παρελθόντος*’. Στη συνέχεια θα αιτιολογηθούν τρία χαρακτηριστικά του όρου αυτού: το ότι δεν καθορίζει κατά πόσο η αναπαράσταση είναι ατομική ή συλλογική, ο ορισμός της αναπαράστασης ως ‘χρήσιμης’ και ως ‘προοπτικής’.

Συγκεκριμένα, στον όρο αυτό σκόπιμα δεν καθορίζεται εάν η αναπαράσταση είναι ατομική ή συλλογική εφόσον, όπως φάνηκε πιο πάνω, αυτή είναι πάντοτε και ατομική και συλλογική. Χαρακτηριστικό είναι άλλωστε το ότι ο πιο συνηθισμένος τρόπος με τον οποίο ένα άτομο ή μια συλλογικότητα αναπαριστά το παρελθόν είναι η οικεία για το πλαίσιο γλώσσα. Η γλώσσα ό πως αλληλεπιδρά με τη σκέψη. Ειδικότερα, όπως σημειώνουν οι Lestinen, Petrucijoná and Spinthourakis (2004), ο Wittgenstein (1963)

θεωρεί ότι ‘τα όρια της γλώσσας μου είναι τα όρια του κόσμου μου’ (σελ. 5). Έτσι, ο πολιτισμός αποτελεί ένα άθροισμα γλωσσικών αφηγήσεων όσον αφορά στον κόσμο, στα μέρη του και στις αισθήσεις του (σελ. 4). Βέβαια, η αναπαράσταση είναι κάποτε περισσότερο ατομική και λιγότερο συλλογική ή το αντίστροφο, χωρίς όμως ποτέ να μπορεί να είναι ξεκάθαρα ατομική ή συλλογική. Άλλωστε, όπως διαπιστώθηκε, ο ορισμός του βαθμού στον οποίο μια μνήμη είναι ατομική ή συλλογική δεν επηρεάζει τις υπόλοιπες παραμέτρους του όρου· αυτές, ισχύουν σε όλες τις διαβαθμίσεις ατομικότητας ή συλλογικότητας της μνήμης. Έτσι, παύει να είναι εποικοδομητικό στη ‘συζήτηση’ για τη μνήμη το θέμα του ατομικού ή συλλογικού χαρακτήρα της. Ο ακριβής καθορισμός του βαθμού ατομικότητας ή συλλογικότητάς της όχι μόνο δεν είναι εφικτός εφόσον είναι πάντοτε και ατομική και συλλογική. Δεν είναι ούτε και χρήσιμος με την έννοια ότι η αδυναμία καθορισμού του δεν παρεμποδίζει τη μελέτη της υπό το πρίσμα διαφόρων προοπτικών – οι οποίες μάλιστα κάποτε παρουσιάζουν έντονες αποκλίσεις όσον αφορά στο θέμα αυτό – αλλά ούτε την εξαγωγή κοινών συμπερασμάτων τα οποία να οδηγούν στην εισήγηση ενός νέου όρου για τη μνήμη. Η ‘απελευθέρωση’ της συζήτησης για τη μνήμη από το δίλημμα κατά πόσο αυτή είναι ατομικό ή συλλογικό φαινόμενο είναι ιδιαίτερα χρήσιμη αν αναλογιστεί κανείς τον ισχυρισμό του Bourdon (2003) ότι το θέμα αυτό είναι ένας από τους λόγους οι οποίοι διαιωνίζουν την ασάφεια της έννοιας ‘μνήμη’.

Όσον αφορά στον ορισμό της αναπαράστασης ως ‘χρήσιμης’ στον προτεινόμενο όρο, αυτός αποδίδει τη χρησιμότητα κάθε αναπαράστασης για το άτομο ή/και για τη συλλογικότητα. Η χρησιμότητα αυτή αφορά στην οριοθέτηση του εαυτού και της προσωπικής ταυτότητας, στην οριοθέτηση της κοινότητας και της σχετικής συλλογικής ταυτότητας και ευρύτερα στη συντήρηση των σχέσεων εξουσίας στην κοινότητα. Βέβαια, ο όρος ‘χρήσιμη’ αφορά στην αξιοποίηση της αναπαράστασης από το άτομο ή την ομάδα με τρόπο ο οποίος μέσα από τη δική τους υποκειμενική θέση την καθιστά ‘χρήσιμη’. Αυτό υπονοεί ότι μια αναπαράσταση την οποία ένα άτομο ή μια κοινότητα εκλαμβάνει ως ‘χρήσιμη’ μπορεί ένα άλλο άτομο ή κοινότητα, ή το ίδιο το άτομο ή η κοινότητα ‘αξιολογώντας’ την με διαφορετικά κριτήρια, να μην την εκλαμβάνει ως τέτοια<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Δηλαδή, ο ορισμός της αναπαράστασης ως ‘χρήσιμης’ στοχεύει στο να αναδείξει το ότι κατασκευάστηκε για να εξυπηρετεί συγκεκριμένο σκοπό και δεν υπονοεί οποιαδήποτε (θετική) αξιολογική κρίση για αυτή.



Όσον αφορά στη χρήση του όρου ‘προοπτική’, αυτός αποδίδει το ότι κάθε αναπαράσταση είναι μια προοπτική – και όχι η αντικειμενική αλήθεια – ανάμεσα σε πολλαπλές πιθανές προοπτικές οι οποίες θα μπορούσαν να κατασκευαστούν για να αναπαραστήσουν το παρελθόν και κατασκευάστηκε πρωτίστως με βάση τη χρησιμότητά της για το άτομο ή την ομάδα. Βέβαια, όπως διαπιστώθηκε από τη δια – προοπτική διερεύνηση, σε ένα συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο δεν έχουν όλες οι προοπτικές την ίδια βαρύτητα αλλά κυριαρχεί εκείνη η οποία εξυπηρετεί την υφιστάμενη τάξη πραγμάτων. Για παράδειγμα, σύμφωνα με την κοινωνιολογική προοπτική, κυριαρχεί εκείνη η οποία συμβάλλει στη συντήρηση των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας. Αυτό μαρτυρεί ότι δεν είναι η ίδια η ‘φύση’ της συγκεκριμένης προοπτικής, ή η ‘ουσία’ της, η οποία την καθιστά κυρίαρχη αλλά το γεγονός ότι στο συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο εξυπηρετεί πολιτικούς στόχους. Σταδιακά, μια άλλη προοπτική μπορεί να εξελιχθεί σε κυρίαρχη εάν αυτή πλέον συντηρεί τις νέες σχέσεις εξουσίας. Άρα, η ‘σημαντικότητα’ μιας αναπαράστασης είναι κατασκευασμένη και ρευστή.

Η σημαντικότητα των δυο αναφερόμενων στοιχείων – της χρησιμότητας και της προοπτικότητας της μνήμης – για όλες τις προοπτικές υπό τις οποίες μελετάται το θέμα μαρτυρείται και από την εισήγηση του Wertsch (2002) για διάκριση των μελετών της μνήμης στους διάφορους κλάδους σε δυο ομάδες με βάση τις δυο διακριτές λειτουργίες της. Η πρώτη λειτουργία αφορά στην προσφορά ακριβούς μελέτης του παρελθόντος η οποία αξιολογείται με βάση το ‘κριτήριο ακρίβειας’. Η λειτουργία αυτή παραπέμπει στον όρο ‘προοπτική’ ο οποίος προτείνεται εδώ. Η δεύτερη λειτουργία αφορά στην προσφορά ‘χρησιμοποιήσιμου παρελθόντος’ (usable past) (Zamora, 1998) για την επίτευξη συγκεκριμένων παροντικών σκοπών οι οποίοι συνήθως αφορούν στη διεκδίκηση ατομικής ή συλλογικής ταυτότητας (Novick, 1999). Η λειτουργία αυτή παραπέμπει στον όρο ‘χρήσιμη’ ο οποίος προτείνεται εδώ.

Η χρησιμότητα και η προοπτικότητα κάθε αναπαράστασης του παρελθόντος αναδεικνύονται και από τις πραγματιστικές θέσεις του William James για την ‘αλήθεια’. Όπως αναφέρει η Tarver (2007), ο James (1907/1975) απορρίπτει την απόλυτη και

---

Ούτε υπονοεί ότι το άτομο ή η κοινότητα μπορεί να κατασκευάζει και να αξιοποιεί οποιαδήποτε αναπαράσταση η οποία πρέπει να γίνεται οπωσδήποτε αποδεκτή – και να χρησιμοποιείται ως σημείο αναφοράς ή νομιμοποίηση για κάποιες πράξεις – επειδή εκλαμβάνεται ως ‘χρήσιμη’ από αυτό το άτομο ή την κοινότητα.

οριστική αντίληψη της αλήθειας με βάση δύο ιδέες: την ‘επιλεκτική έμφαση’ (selective emphasis) και τη ‘δημιουργία της αλήθειας’ (the making of truth) (σελ. 280). Οι θέσεις αυτές αναλύονται πιο κάτω.

Συγκεκριμένα, η επιλεκτική έμφαση σχετίζεται με το ότι η συνείδηση ‘πάντοτε ενδιαφέρεται περισσότερο για ένα μέρος του αντικειμένου της παρά για ένα άλλο, και καλωσορίζει και απορρίπτει, ή επιλέγει, καθ’ όλο το διάστημα που σκέφτεται’ (James 1892/1984, σελ. 154). Έτσι, ο James (1892/1984) θεωρεί ότι ‘Κάνουμε κάτι πολύ περισσότερο από το να δίνουμε έμφαση σε πράγματα, και να ενοποιούμε μερικά, και να κρατούμε άλλα χωριστά. Στην πραγματικότητα *αγνοούμε*<sup>19</sup> τα περισσότερα πράγματα ενώπιόν μας’ (σελ. 155) (Tarver, 2007, σελ. 280). Η θέση του James (1907/1975) για την επιλεκτικότητα της συνείδησης εκφράζει την ευρύτερη πλουραλιστική αντίληψή του για την αλήθεια. Χαρακτηριστική είναι μια δήλωσή του για την πολλαπλή φύση της αλήθειας την οποία παραθέτει ο Levine (1996): ‘ο μεγαλύτερος εχθρός οποιασδήποτε από τις αλήθειες μας μπορεί να είναι οι υπόλοιπες αλήθειες μας’ (σελ. Xvii) (Painter, 2006, σελ. 762). Όπως επισημαίνει η Tarver (2007), ο James (1907/1975) είναι πλουραλιστής (pluralist) με την έννοια ότι επισημαίνει τους περιορισμούς της συνείδησης και την τοποθετημένη, κατασκευασμένη και μερική φύση της αλήθειας η οποία δεν επιτρέπει τον ισχυρισμό ότι οποιαδήποτε γνώση είναι απόλυτη. Όπως αναφέρει ο ίδιος, ‘Δεν υπάρχει τίποτα το εξωπραγματικό στην εικασία ότι μια ανάλυση του κόσμου μπορεί να παράγει ένα αριθμό φόρμουλων, όλες συνεπείς με τα γεγονότα’ (James, 1897/1979, σελ. 66). Αυτές οι θέσεις του James (1892/1984, 1897/1979, 1907/1975) για την επιλεκτική έμφαση συνάδουν με τον ισχυρισμό ο οποίος διατυπώθηκε πιο πάνω όσον αφορά στην προοπτικότητα κάθε αναπαράστασης του παρελθόντος. Ειδικότερα, αναδεικνύουν ότι ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται την ‘πραγματικότητα’, είτε του παρόντος είτε του παρελθόντος, είναι πάντοτε αποσπασματικός.

Όπως προαναφέρθηκε, η δεύτερη ιδέα με βάση την οποία ο James (1907/1975) απορρίπτει την απόλυτη και οριστική αντίληψη της αλήθειας είναι η ‘δημιουργία της αλήθειας’ (the making of truth). Αυτή αφορά στο ότι, ακόμη και όταν φτάσουμε στην

---

<sup>19</sup> Η έμφαση στο απόσπασμα αυτό, όπως και στα άλλα αποσπάσματα τα οποία παρατίθενται σε αυτή και στην επόμενη παράγραφο, είναι από το αρχικό κείμενο.

‘ουσία’ ενός πράγματος, ‘το μυαλό επιλέγει να εξυπηρετήσει τον εαυτό του, και αποφασίζει ποια συγκεκριμένη αίσθηση θα κρατηθεί πιο αληθινή και έγκυρη από όλες τις άλλες’ (James, 1892/1984, σελ. 155) (Tarver, 2007, σελ. 280 - 281). Δηλαδή, ο James (1892/1984) αναγνωρίζει τη σχέση ανάμεσα σε αυτόν ο οποίος αναζητά την αλήθεια και στην αλήθεια (Painter, 2006). Ο τρόπος με τον οποίο το άτομο επιδρά στην αλήθεια, μαρτυριέται από τον ισχυρισμό του James (1907/1975) ότι η ‘αλήθεια’ πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως κάτι το οποίο ‘συμβαίνει σε μια ιδέα’ (σελ. 97) (Tarver, 2007, σελ. 281) επειδή αυτή η ιδέα ταιριάζει (μερικώς βέβαια) με την εμπειρία. Όπως υπογραμμίζει, ‘Οι ιδέες... καθίστανται αληθινές μόνο στο μέτρο που μας βοηθούν να μπούμε σε ικανοποιητική σχέση με άλλα μέρη της εμπειρίας μας’ (James, 1907/1975, σελ. 34). Άρα, μια ιδέα ‘καθίσταται αληθινή, γίνεται αληθινή από τα γεγονότα. (James, 1907/1975, σελ. 97 στην Tarver, 2007, σελ. 281).

Ο James (1907/1949) διευκρινίζει περαιτέρω τα κριτήρια με βάση τα οποία μια ιδέα καθίσταται ή όχι αληθινή. Δηλώνει ότι ‘Οποιαδήποτε ιδέα πάνω στην οποία μπορούμε να καβαλικέψουμε... οποιαδήποτε ιδέα η οποία μπορεί να μας μεταφέρει ευνοϊκά από ένα οποιοδήποτε μέρος της εμπειρίας μας σε οποιοδήποτε άλλο μέρος, συνδέοντας πράγματα κατά τρόπο ικανοποιητικό, εργαζόμενη με ασφάλεια, απλοποιώντας, εξοικονομώντας κόπο, είναι... αληθινή συντελεστικά’ (σελ. 58). Όπως διευκρινίζει ο ίδιος, ο όρος ‘κατά τρόπο ικανοποιητικό’ σημαίνει ‘περισσότερο κατά τρόπο ικανοποιητικό για τον εαυτό μας, και τα άτομα θα δώσουν έμφαση στο σημείο ικανοποίησής τους διαφορετικά. Σε ένα συγκεκριμένο βαθμό, άρα, το καθετί εδώ είναι πλαστικό’ (σελ. 61) (Misak, 2008, σελ. 112). Όπως σημειώνει η Tarver (2007), μέσα από τις θέσεις αυτές συμπεραίνει κανείς ότι, ‘... το να είναι αληθής μια ιδέα σημαίνει ότι μπορεί να ενεργήσει κανείς με βάση αυτήν με τρόπους που να παράγουν καλά αποτελέσματα (δηλαδή, καλά για κάποιο σκοπό)’ (σελ. 281). Αυτές οι θέσεις του James (1892/1984, 1907/1949, 1907/1975) αναδεικνύουν το ότι οι πρακτικές συνέπειες μιας ιδέας για το άτομο είναι σημαντικές για τον καθορισμό ή τη θεώρησή της από αυτό ως ‘αληθούς’. Έτσι, συνάδουν με τον ισχυρισμό ο οποίος διατυπώθηκε πιο πάνω ότι ένα άτομο ή μια κοινότητα, ενώ μπορεί να κατασκευάσει πολλαπλές αναπαραστάσεις για το παρελθόν, εντούτοις, επιλέγει να κατασκευάσει ή να υιοθετήσει μια συγκεκριμένη με βάση το βαθμό στον οποίο θεωρεί ότι αυτή θα είναι χρήσιμη.

Βέβαια, η εισήγηση του όρου ‘χρήσιμη προοπτική του παρελθόντος’ στην ενότητα αυτή έγινε με επίγνωση των ‘συνεπειών’ τις οποίες συνεπάγεται ο όρος αυτός αλλά και της κριτικής η οποία μπορεί να διατυπωθεί σε σχέση με αυτόν. Συγκεκριμένα, η ανάδειξη της προοπτικότητας κάθε αναπαράστασης του παρελθόντος, η οποία υπαγορεύει ότι καμιά αναπαράσταση δεν έχει ποτέ καθολική ή / και οριστική ισχύ αλλά μόνο μερική ισχύ σε συγκεκριμένο πλαίσιο, μπορεί να οδηγήσει σε σχετικισμό. Όμως, ταυτόχρονα, προσφέρει ένα πλεονέκτημα: αποτρέπει οποιαδήποτε αναπαράσταση από το να διεκδικήσει μεγαλύτερη ισχύ από μια άλλη, ή καθολική ισχύ, και να καταστεί ηγεμονική. Άλλωστε, οι Smith and Hodgkinson (2005) θεωρούν τη σχετικιστική αντίληψη για την ‘αλήθεια’ ή τη γνώση χρήσιμη με την έννοια ότι αποκαλύπτει ότι δεν είναι δυνατή η απόδραση του ατόμου από την κατάσταση της ύπαρξής του, δηλαδή το χωρικό και χρονικό πλαίσιο του. Όπως σημειώνουν, ο σχετικισμός ‘δε σημαίνει τίποτα περισσότερο ή λιγότερο από την αναγνώριση του ανθρώπινου πεπερασμένου μας. Δεν είναι κάτι το οποίο πρέπει να ξεπεραστεί· μάλλον, είναι απλά κάτι με το οποίο εμείς, ως πεπερασμένα όντα, πρέπει να μάθουμε να ζούμε’ (σελ. 922). Από την άλλη, το ότι πολλαπλές ακόμη και αντιφατικές προοπτικές για ένα γεγονός του παρελθόντος μπορούν να θεωρηθούν ταυτόχρονα νόμιμες, δεν οδηγεί σε αντίφαση εφόσον όλες παραδέχονται ότι αφηγούνται μόνο ένα μέρος της αλήθειας.

Η ανάδειξη της προοπτικότητας κάθε αναπαράστασης του παρελθόντος μπορεί επίσης να κατηγορηθεί ότι οδηγεί σε υποκειμενισμό. Όμως, το άτομο ή η κοινότητα δε μπορεί να ορίσει μια αναπαράσταση ως ‘αληθή’ αποκλειστικά στηριζόμενο σε στοιχεία ή κριτήρια της δικής του υποκειμενικής θέσης. Πρέπει να λάβει υπόψη τα στοιχεία τα οποία είναι διαθέσιμα στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο είναι ενταγμένο. Όπως ξεκαθαρίζει και ο James (1907/1975), το κάθε άτομο δε μπορεί να καταστήσει οποιαδήποτε ιδέα αληθινή. Ο κόσμος πάντοτε περιλαμβάνει και άλλα άτομα και η επαλήθευση των ιδεών συμβαίνει κοινωνικά: ‘Όλη η ανθρώπινη σκέψη συζητείται· ανταλλάσσουμε ιδέες· δανείζουμε και δανειζόμαστε επαληθεύσεις, τις παίρνουμε ο ένας από τον άλλο μέσα από την κοινωνική επαφή. Όλη η αλήθεια δομείται λεκτικά, αποθηκεύεται, και καθίσταται διαθέσιμη για όλους’ (σελ. 102) (Tarver, 2007, σελ. 281).

Τέλος, η ανάδειξη της προοπτικότητας κάθε αναπαράστασης του παρελθόντος μπορεί επίσης να κριτικαριστεί ότι υπονομεύει τη σημαντικότητα της ‘αλήθειας’, ή

αλλιώς, τη σημαντικότητα της αναζήτησης της αναπαράστασης η οποία είναι πιο κοντινή στο αρχικό γεγονός. Σχετική κριτική ασκούν οι Russel and Moore (1992) στην Onlin (1992) οι οποίοι ισχυρίζονται ότι αυτό στο οποίο αναφέρεται ο William James δεν είναι η 'αλήθεια'. Υπογραμμίζουν ότι είναι ανάθεμα το να σκέφτεται κανείς ότι η αλήθεια, όπως η χρησιμότητα, είναι μια ιδιότητα η οποία έρχεται και φεύγει, και ότι μια πεποίθηση, η οποία μπορεί να υπάρχει σε διαφορετικές περιόδους, μπορεί να είναι αληθινή σε κάποιες από αυτές και αναληθής σε άλλες (Misak, 2008). Πράγματι, η ανάδειξη της προοπτικότητας κάθε αναπαράστασης του παρελθόντος δεν επιτρέπει σε καμιά αναπαράσταση να ισχυριστεί ότι είναι η πιο 'πιστή' αντανάκλαση του αρχικού ιστορικού γεγονότος, ότι είναι δηλαδή η αλήθεια. Όμως, αυτό δεν υπονοεί ότι δεν υπάρχει τέτοια αναπαράσταση. Ούτε υπονοεί ότι ανάμεσα στις πολλαπλές προοπτικές ή αναπαραστάσεις οι οποίες υπάρχουν για ένα συγκεκριμένο γεγονός δεν υπάρχει κάποια ή κάποιες οι οποίες το αποδίδουν 'πιστότερα'. Απλά επισημαίνεται ότι είναι 'επικίνδυνο' να επιτρέπεται σε οποιαδήποτε αναπαράσταση να ισχυριστεί κάτι τέτοιο. Αυτό κάνουν άλλωστε σήμερα η συμβατική μνήμη και ιστορία, οι οποίες, αποκρύβοντας την προοπτικότητά τους, μεθοδεύονται για προπαγανδιστικούς σκοπούς.

Άλλωστε, όπως σημειώνει ο Rorty (1982), γενικά τα άτομα δεν αναζητούν την αλήθεια αλλά πεποιθήσεις οι οποίες τα εξυπηρετούν και προσφέρουν αλληλεγγύη στην κοινότητα. Άρα, υποστήριξε, πρέπει να εγκαταλειφθεί η ιδέα της αλήθειας εφόσον η αναφορά σε αυτήν, όπως συνήθως γίνεται αντιληπτή, δεν είναι δυνατή και 'δεν είναι το είδος του πράγματος για το οποίο αναμένει κανείς να έχει μια ενδιαφέρουσα φιλοσοφική θεωρία' (σελ. Xiii). Ο Rorty (2000) θεωρεί επίσης ότι η λαχτάρα για ένα χωρίς προϋποθέσεις, αδύνατο, απροσδιόριστο, ανυπέρβλητο πράγμα όπως η αλήθεια είναι 'άσχετη με την πρακτική' (σελ. 2) (Misak, 2008, σελ. 113). Βέβαια, ο βαθμός στον οποίο μια ιδέα είναι αληθής δεν εξαρτάται αποκλειστικά από το πλαίσιο αναφοράς της. Εξαρτάται και από στοιχεία ή ερεθίσματα του εξωτερικού κόσμου (π.χ. τα γεγονότα). Αν και αυτά δε μπορούν ποτέ να παρατηρηθούν και να συνυπολογιστούν ανεξάρτητα από το πλαίσιο, εντούτοις, δεν υπονοείται εδώ ότι δεν υπάρχουν.

Στο σημείο αυτό έχει ολοκληρωθεί η διεπιστημονική ανάλυση του όρου 'χρήσιμη προοπτική του παρελθόντος'. Στη συνέχεια, θα αναλυθεί το πώς τα δυο στοιχεία του, η προοπτικότητα και η χρησιμότητα, συνδέονται με τις 'εναλλακτικές αναπαραστάσεις του

παρελθόντος' στις οποίες αναφέρεται η φιλοσοφική προοπτική και αποτελούν σημαντική ιδέα για την παρούσα εργασία.

### **2.8.3. Οι εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος ως 'χρήσιμες προοπτικές του παρελθόντος'**

Οι εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος περιγράφουν ή προτείνουν ένα 'διαφορετικό' ή ένα 'άλλο' τρόπο ενασχόλησης με το παρελθόν, ή αποτελούν ένα άλλο είδος αναπαράστασης. Η διαφορετικότητά τους αφορά στο ότι αναγνωρίζουν και αποδέχονται τη χρησιμότητα και την προοπτικότητά τους αντί να τις αποκρύβουν. Κυρίως, αφορά στο ότι *αποκαλύπτουν ή διακηρύττουν* τις ιδιότητές τους αυτές. Δηλαδή, το εναλλακτικό τους στοιχείο δεν είναι το ότι αποτελούν χρήσιμες προοπτικές του παρελθόντος. Άλλωστε, όπως διαπιστώθηκε, *κάθε* αναπαράσταση του παρελθόντος είναι χρήσιμη προοπτική του παρελθόντος. Στη συνέχεια, θα παρατεθούν δυο παραδείγματα εναλλακτικών αναπαραστάσεων οι οποίες αποκαλύπτουν τη χρησιμότητα και την προοπτικότητά τους, δηλαδή η γενεαλογία και η αντι – μνήμη. Θα παρατεθεί επίσης ένα παράδειγμα από τις αρχές οι οποίες διέπουν τις μεταμοντέρνες αναπαραστάσεις του παρελθόντος και οι οποίες επίσης προβαίνουν στην αποκάλυψη αυτή<sup>20</sup>.

Η γενεαλογία αποκαλύπτει τόσο την προοπτικότητά της όσο και τη χρησιμότητά της εφόσον αποτελεί για το Foucault (1980) ένα τρόπο αναπαράστασης του παρελθόντος ο οποίος αναζητεί τα πλουραλιστικά και ίσως αντιφατικά παρελθόντα για να προβάλλει την επίδραση της εξουσίας στην αλήθεια (Goldstein, 1994). Όπως αναφέρει ο ίδιος, ο Nietzsche (1880/1994) προτείνει τη γενεαλογία εφόσον θεωρεί ότι δε μπορεί να συλληφθεί η ακριβής ουσία των πραγμάτων ούτε και η αρχέγονη αλήθεια η οποία θα αποτελέσει την αντικειμενική και άρα κυρίαρχη αναπαράσταση του παρελθόντος. Θεωρεί επίσης ότι η εξέταση των πραγμάτων από ουδέτερη οπτική γωνία είναι αδύνατη εφόσον κάθε γνώση είναι μια προοπτική και κάθε εξέταση του παρελθόντος είναι μονομερής (Goldstein, 1994). Η αντι – μνήμη επίσης αποκαλύπτει ότι αποτελεί προοπτική εφόσον ορίζεται ως μνήμη η οποία αντιστέκεται σε ηγεμονικές θέσεις,

---

<sup>20</sup> Αν και διαπιστώθηκε ότι όλες οι εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος οι οποίες αναφέρθηκαν στο πλαίσιο της παρουσίασης των θέσεων της φιλοσοφικής προοπτικής αποκαλύπτουν την προοπτικότητα και τη χρησιμότητά τους, για πρακτικούς λόγους θα παρατεθούν μόνο ενδεικτικά παραδείγματα τέτοιων αναπαραστάσεων οι οποίες προβαίνουν σε αυτή την αποκάλυψη.

αναδεικνύοντας ότι υπάρχουν άλλες κρυμμένες ιστορίες να ειπωθούν (Quinn, 2004). Αποκαλύπτει επίσης ότι είναι χρήσιμη εφόσον επιτρέπει στα άτομα να αντιληφθούν τη σχέση εξουσίας η οποία εγχαράσσει μνήμες σε πράγματα και σώματα (Zerubavel, 1995). Τέλος, μια αρχή η οποία διέπει τις μεταμοντέρνες αναπαραστάσεις του παρελθόντος, η *‘αδυναμία ύπαρξης κεντρικού σημείου θέασης στην ενασχόληση με το παρελθόν το οποίο να εξασφαλίζει την αντικειμενικότητα’*, απορρίπτει οποιαδήποτε αναπαράσταση του παρελθόντος ισχυρίζεται ότι δεν είναι προοπτική αλλά αντικειμενική. Διακηρύττει επίσης ότι η μεταμοντέρνα αναπαράσταση δεν κατασκευάζεται καθοδηγούμενη από την *‘πραγματικότητα’* αλλά από την *‘ευχαρίστηση’* την οποία προσφέρει στο άτομο ή στην ομάδα. Όπως σημειώνει ο Young (2006), η καρδιά μιας μεταμοντέρνας συλλογικής μνήμης βρίσκεται στο ότι υποδεικνύει τους τόπους στους οποίους θα οδηγήσει αναπόφευκτα.

Έτσι, οι εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος, *‘διατυμπανίζοντας’* ότι κατασκευάζονται με τρόπο ώστε να είναι *χρήσιμες* για κάποιους σκοπούς *‘αυτο – απομυθοποιούνται’* και χάνουν την εξουσία τους εφόσον αποκαλύπτουν ότι αποτελούν *‘εργαλεία’* προς αξιοποίηση με στόχο να *‘χειραγωγήσουν’* τα άτομα και τις κοινότητες. Επιπλέον, οι εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος, *‘διατυμπανίζοντας’* την *προοπτικότητα* τους, και άρα ότι αποτελούν υποκειμενικές κατασκευές και όχι αντικειμενικές αλήθειες για το παρελθόν, και πάλι *‘αυτο – απομυθοποιούνται’* και υποσκάπτουν την εξουσία τους εφόσον αποκαλύπτουν ότι είναι επιλεγμένες από κάποιους και όχι οι μοναδικές οι οποίες υπάρχουν. Μέσα από τις δυο πιο πάνω αποκαλύψεις, οι εναλλακτικές αναπαραστάσεις υπονομεύουν τη δυνατότητά τους να εξυπηρετήσουν την πολιτική των συμβατικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος<sup>21</sup>.

Με βάση τα πιο πάνω, μια εναλλακτική αναπαράσταση του παρελθόντος δεν είναι δυνατό να μετατραπεί σε ηγεμονική αναπαράσταση. Η αποκάλυψη της προοπτικότητάς της, ανεξάρτητα από τον αριθμό των ατόμων τα οποία την υιοθετούν, δεν της επιτρέπει σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή, ή υπό οποιεσδήποτε συνθήκες, να ισχυριστεί ότι είναι

---

<sup>21</sup> Βέβαια, αν και οι εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος (όπως περιγράφηκαν πιο πάνω) *είναι* χρήσιμες για την υπονόμηση της πολιτικής της συμβατικής μνήμης και ιστορίας, εντούτοις, δε θεωρείται ότι *μόνο* αυτές μπορούν να την υπονομεύσουν. Είναι δυνατό να υπάρχουν και άλλα είδη αναπαραστάσεων οι οποίες, στηριζόμενες σε άλλα χαρακτηριστικά, πέρα από την αποκάλυψη της χρησιμότητας και προοπτικότητάς τους, μπορούν να υπονομεύσουν την πολιτική της μνήμης.

πιο ‘έγκυρη’ ή ‘αληθής’ σε σχέση με τις υπόλοιπες προοπτικές ή ότι αποτελεί τη μοναδική προοπτική η οποία υπάρχει για το παρελθόν. Ακόμη και εάν η εναλλακτική αναπαράσταση υιοθετηθεί από την πλειοψηφία των μελών μιας κοινότητας σε κάποια φάση, εντούτοις, ο αυτο – ορισμός της ως ‘προοπτικής’ δεν της επιτρέπει να ισχυριστεί τίποτα περισσότερο από το ότι, το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο είναι τοποθετημένη η πλειοψηφία των ατόμων τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή αναδεικνύει την αναπαράσταση αυτή ως την πιο χρήσιμη. Έτσι, η εναλλακτική αναπαράσταση μπορεί να καταστεί ‘κυρίαρχη’ με μια έννοια ποσοτική, δηλαδή να υιοθετηθεί από την πλειοψηφία των ατόμων, αλλά όχι με μια έννοια ποιοτική, δηλαδή να ισχυριστεί ότι είναι η πιο ‘έγκυρη’ ή ‘αληθής’.

Είναι επίσης σημαντικό να επισημανθεί ότι η ανταπόκριση των ατόμων και των κοινοτήτων στις εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος είναι σύνθετο ζήτημα. Οι συμβατικές αναπαραστάσεις στηρίζονται στο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αξιολογούνται και στηρίζουν το πλαίσιο αυτό καθώς και τις σχέσεις εξουσίας σε αυτό. Αναδύεται έτσι ως πιο εύλογη η αντίσταση, κάποιων τουλάχιστον ατόμων, σε σχέση με τις αναπαραστάσεις αυτές, παρά η αποδοχή των αναπαραστάσεων εκ μέρους τους. Ταυτόχρονα, αναδύεται ως ενδιαφέρον ζήτημα η σχετική αντίδραση ατόμων ή ομάδων μη ικανοποιημένων από το υφιστάμενο κοινωνικό πλαίσιο και τις σχέσεις εξουσίας. Όπως προαναφέρθηκε, και όπως θα αναλυθεί εκτενέστερα στη συνέχεια, μια τέτοια ομάδα αποτελούν οι γυναίκες. Κάποιες από αυτές, αντιλαμβανόμενες το πώς σχετίζονται οι συμβατικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος με τη συντήρηση των (διαφυλικών) σχέσεων εξουσίας, παρουσιάζονται θετικές απέναντι στις εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Παρόμοια στάση ενδεχομένως να είναι ανιχνεύσιμη και σε άλλες ομάδες, όπως είναι οι μειονοτικές (εθνικές ή θρησκευτικές) ομάδες ενός έθνους – κράτους. Αυτές, είναι επίσης πιθανό να μην είναι ικανοποιημένες από την υφιστάμενη τάξη πραγμάτων και τις σχέσεις εξουσίας, αλλά και πιο συγκεκριμένα από τη συμβολή των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην κατάσταση αυτή.

Συνοψίζοντας, έχει παρουσιαστεί η δια – προοπτική διερεύνηση του όρου ‘μνήμη’ η οποία έχει διεξαχθεί και έχει προταθεί ο νέος όρος ‘χρήσιμη προοπτική του παρελθόντος’ ως ‘συμβατός’ με τις θέσεις των τεσσάρων προοπτικών στις οποίες εστίασε η διερεύνηση αυτή. Έχει επίσης περιγραφεί ο τρόπος με τον οποίο οι



εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος τις οποίες εισηγείται η φιλοσοφική προοπτική είναι εναλλακτικές. Αυτός, συνίσταται στην αποκάλυψη της χρησιμότητας και της προοπτικότητάς τους. Η σημαντικότητα της προώθησης εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος αναδείχθηκε, σε πρώτο στάδιο, μέσα από την περιγραφή των θέσεων της κοινωνιολογικής προοπτικής όπου επισημάνθηκαν οι αρνητικές ή επιζήμιες λειτουργίες της ‘συμβατικής’ συλλογικής μνήμης για κάποιες ομάδες. Στο πλαίσιο αυτό, έγινε αναφορά στην πολιτική της μνήμης, η οποία αφορά στην ‘αντίληψη της μνήμης ως μιας υποκειμενικής εμπειρίας μιας κοινωνικής ομάδας η οποία είναι ουσιώδης για τη συντήρηση των σχέσεων εξουσίας’ (Confino, 1997, σελ. 1393). Οι αρνητικές λειτουργίες της συμβατικής μνήμης, και άρα η χρησιμότητα προώθησης εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος, επισημάνθηκαν επίσης μέσα από την περιγραφή των θέσεων της φιλοσοφικής προοπτικής όπου συζητήθηκαν οι κίνδυνοι οι οποίοι απορρέουν από τους υφιστάμενους ή συμβατικούς τρόπους ενασχόλησης με το παρελθόν. Έτσι, εφόσον οι θέσεις της κοινωνιολογικής προοπτικής έχουν αναδείξει ότι και η εκπαίδευση αποτελεί ένα μηχανισμό παραγωγής, αναπαραγωγής και τροποποίησης της συλλογικής μνήμης (π.χ. Goldberg et al., 2006· Wineburg et al., 2007), θα περιγραφούν στη συνέχεια οι δυνατότητες της εκπαίδευσης να προωθήσει εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος.

## **2.9.Η πολιτική της μνήμης στην εκπαίδευση**

Η εκπαίδευση, αν και αποτελεί ένα τομέα τον οποίο εισηγούνται διάφοροι ερευνητές για την προώθηση εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος, εντούτοις, είναι ταυτόχρονα ένας σημαντικός μηχανισμός προώθησης της συμβατικής συλλογικής μνήμης και ιστορίας του έθνους – κράτους. Έτσι, όπως περιγράφεται πιο κάτω, στο παρόν στάδιο τουλάχιστο, και σε γενικές γραμμές, η εκπαίδευση δεν προωθεί πολλαπλές και εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Αντίθετα, αναδεικνύει την κυρίαρχη προοπτική του παρελθόντος και αποκλείει οποιεσδήποτε άλλες.

### **2.9.1. Συμβατικός τρόπος διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος: προβολή μιας κυρίαρχης προοπτικής**

Οι ερευνητές, αναφερόμενοι στην τάση της εκπαίδευσης να προβάλλει μια συγκεκριμένη εκδοχή του παρελθόντος, εστιάζουν στην αξιοποίηση της εκδοχής αυτής

για την καλλιέργεια συγκεκριμένης εθνικής ταυτότητας. Για παράδειγμα, ο VanSledright (2008), ισχυρίζεται ότι διάφορες έρευνες δείχνουν ότι η Ιστορία η οποία διδάσκεται στα σχολεία στις Η.Π.Α. στην ουσία δεν είναι ιστορία αλλά κατανάλωση κληρονομιάς και συλλογική μνημόνευση. Η μνημόνευση αυτή περιέχει στοιχεία ταυτότητας τα οποία αν κάποιος μαθητές δεν υιοθετήσουν θεωρούνται πολιτισμικά παρείσακτοι. Όπως διαπιστώνει και ο Ahonen (2001), η προωθούμενη από την εκπαίδευση ομοιόμορφη εθνική ταυτότητα συμβάλλει στον αποκλεισμό από την κοινότητα όλων των ομάδων οι οποίες δεν έχουν θέση ή ρόλο στη μεγάλη αφήγηση. Γενικά, ο Bekerman (2004) υπογραμμίζει την ουσιοκρατική αντίληψη τόσο της ταυτότητας όσο και του πολιτισμού ο οποίος προωθείται στην εκπαίδευση.

Επιπρόσθετα, οι ερευνητές επισημαίνουν την αξιοποίηση μιας συγκεκριμένης εκδοχής του παρελθόντος για τη σκιαγράφηση του 'άλλου' ή του 'εχθρού', πέρα από τον εαυτό. Όπως αναφέρουν οι Karahassan and Zembylas (2006), υπάρχουν πολλά στοιχεία σε παγκόσμια κλίμακα τα οποία μαρτυρούν ότι η εκπαίδευση σε συγκρουσιακές περιοχές χρησιμοποιείται συστηματικά για να απεικονίσει τον κακό εχθρό (Davies, 2004). Για παράδειγμα, στον 'άλλο' μπορεί να αποδίδεται 'απ – ανθρωποιημένη' (dehumanized) εικόνα (Hadjiravlou, 2005). Γενικά, όπως επισημαίνεται στην έκθεση του ερευνητικού ινστιτούτου POST (2004), η μονομερής παρουσίαση του εθνικού παρελθόντος στην εκπαίδευση σχετίζεται με τη συντήρηση συγκρουσιακών καταστάσεων σε κάποιες κοινότητες. Σε αυτές, 'η σχολική εκπαίδευση αντανάκλα την τρέχουσα εθνική σύγκρουση... Άρα, η σχολική εκπαίδευση είναι θεμελιωδώς πολιτική' (σελ. 3) (Karahasan & Zembylas, 2006, σελ. 703).

Η ανάδειξη συγκεκριμένης εκδοχής του παρελθόντος και συγκεκριμένης ταυτότητας μέσα από την εκπαίδευση επιτυγχάνεται ειδικότερα με την αξιοποίηση του αναλυτικού προγράμματος. Αυτό, όπως αναφέρει ο Al – Haj (2005), συμβάλλει γενικά στην προώθηση του πατριωτισμού και της εθνικής συνοχής. Για παράδειγμα, ο VanSledright (2008) περιγράφει τους τρόπους με τους οποίους μαρτυριέται η μονολιθική παρουσίαση του παρελθόντος στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας τα οποία χρησιμοποιούνται στις Η.Π.Α.. Επισημαίνει ανάμεσα σε άλλα ότι η αφήγηση της προοδευτικής και συνεχούς ανάπτυξης του έθνους – κράτους παραμένει διαχρονικά άθικτη και δεν περιλαμβάνει τις ιστορίες διαφόρων φυλών. Όπως σημειώνει ο Nash

(2000), υπάρχουν γενικά ρατσιστικές και κοινωνικά αποκλειστικές τάσεις κατά των μειονοτήτων στο μάθημα της Ιστορίας στην εκπαίδευση στη Βόρεια Αμερική. Ο Al – Haj (2005) μελετώντας το περιεχόμενο των νέων σχολικών βιβλίων Ιστορίας τα οποία χρησιμοποιούνται στα εβραϊκά σχολεία στο Ισραήλ διαπιστώνει ότι αυτά, αν και προσπαθούν να παρουσιάσουν μια πιο περίπλοκη προοπτική της τοπικής σύγκρουσης από τα προηγούμενα, εντούτοις, προβάλλουν μια τυπική σιωνιστική αφήγηση η οποία δεν αφήνει χώρο για την Παλαιστινιακή αφήγηση.

Γενικά, διάφοροι ερευνητές, μέσα από την επισήμανση του μονολιθικού τρόπου διαχείρισης της συλλογικής μνήμης, της ταυτότητας και του πολιτισμού μέσα από την εκπαίδευση, συνδέουν την εκπαίδευση και τη γνώση με τη γενικότερη πολιτική της μνήμης: το στόχο για συντήρηση των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας. Ενδεικτική είναι η θέση του Ahonen (2001) ότι στην εκπαίδευση ‘δεν υπάρχει τρόπος να διαφύγει κανείς από την εξουσία’ (σελ. 191). Για παράδειγμα, ο Giroux (1996) αναφέρει ότι τα σχολεία φοβούνται τη διαφορά και την ακαθοριστία και θεωρούν τις πολιτισμικές διαφορές απειλητικές. Έτσι, αγνοούν την κοινωνική τάξη, τις φυλετικές διαφορές και τις διαφορές φύλου, ή τις υποτάσσουν στις προσταγές μιας ιστορίας και ενός πολιτισμού ο οποίος είναι γραμμικός και ομοιόμορφος. Κάποιοι ερευνητές συνδέουν τη συμβολή της εκπαίδευσης στον πολιτικό στόχο της συντήρησης και νομιμοποίησης των σχέσεων εξουσίας με τη νομιμοποίηση και συντήρηση του έθνους – κράτους. Αναφερόμενοι στις διδασκόμενες ιστορικές αφηγήσεις, οι Zembylas and Bekerman (2008) υποστηρίζουν ότι αυτές αποτελούν ‘τεχνολογίες’ (Foucault, 2003) (σελ. 129) οι οποίες στοχεύουν στην προώθηση συγκεκριμένων ιδεολογικών πρακτικών. Ειδικότερα, αυτές επιλέγουν και οργανώνουν τις νόμιμες πληροφορίες για το έθνος – κράτος και τον υποτιθέμενο ένδοξο χαρακτήρα του και νομιμοποιούν την ύπαρξη και την κυριαρχία του ως φυσιολογική (Montgomery, 2005). Γενικά, όπως υπογραμμίζει η Christou (2007), τα σχολεία ήταν πάντοτε σημαντικά τοπία για τον καθορισμό και την επανα – θέσπιση των θεμελιωδών πτυχών ενός ενοποιημένου εθνικού σώματος.

### **2.9.2. Εναλλακτικός τρόπος διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος: προβολή τους ως χρήσιμων προοπτικών του παρελθόντος**

Πέρα από τις πιο πάνω αναφορές ερευνητών στη συμβολή της εκπαίδευσης στην προώθηση της πολιτικής της συμβατικής μνήμης, μέσα από την προβολή μιας αφήγησης ως μοναδικής, αντικειμενικής και αληθινής, έχουν εντοπιστεί και αναφορές ερευνητών σε μια άλλη δυνατότητα της εκπαίδευσης. Αυτή είναι η δυνατότητά της να αξιοποιήσει εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος και να συμβάλει έτσι στην ανάδειξη όλων των αναπαραστάσεων του παρελθόντος ως χρήσιμων προοπτικών<sup>22</sup>.

Συγκεκριμένα, διάφοροι ερευνητές προτείνουν όπως η εκπαίδευση αξιοποιηθεί για την προβολή εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος ώστε να κλονιστούν οι υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας οι οποίες σχετίζονται και με τη συντήρηση συγκρουσιακών καταστάσεων σε μια κοινότητα. Όπως σημειώνει ο Ahonen (2001), μέσα από την εκπαίδευση μπορεί να προωθηθεί μια κριτική κοινότητα η οποία είναι δύσκολο να ελεγχθεί και 'τέίνει να είναι ριψοκίνδυνη για αυτούς που έχουν την εξουσία' παρά μια κοινότητα με ομοιόμορφη ταυτότητα (σελ. 190). Έτσι, μέσα από τον επανα – ορισμό του σχολικού προγράμματος, το παιδαγωγικό μπορεί να γίνει πιο πολιτικό και τα σχολεία μπορούν να αποτελέσουν χώρους πολιτικού αγώνα (Giroux, 1996). Σε αυτούς, όπως σημειώνει η Christou (2007), ο πατριωτισμός θα αναδεικνύεται ως επιβολή της

---

<sup>22</sup> Η δυνατότητα της εκπαίδευσης να προωθήσει εναλλακτικές αναπαραστάσεις και να συμβάλει στην αποσταθεροποίηση των σχέσεων εξουσίας, κυρίως σε κοινότητες με έντονα συγκρουσιακές καταστάσεις, μπορεί να προκαλέσει ανησυχία ανάμεσα σε ομάδες ατόμων τα οποία εκλαμβάνουν την υφιστάμενη τάξη πραγμάτων ως φυσιολογική και επιθυμητή ή ως τη μόνη δυνατή. Μια τέτοια ανησυχία στηρίζεται όμως στην παρανόηση ότι η προβολή πολλαπλών προοπτικών του παρελθόντος σε μια κοινότητα θα οδηγήσει στην απομάκρυνση της κυρίαρχης ομάδας, και της ιστορικής προοπτικής της, από τη θέση 'εξουσίας' λόγω της προώθησης της κυριαρχίας κάποιας άλλης ομάδας και της ιστορικής προοπτικής της. Όμως, αυτό το οποίο ενδέχεται να συμβεί, είναι η προώθηση μιας πλουραλιστικής κατάστασης στην οποία όλες οι ομάδες – εθνικές, θρησκευτικές, φύλα κ.τ.λ. – καθώς και οι αντίστοιχες ιστορικές προοπτικές τους, θα απολαμβάνουν ισότιμη πρόσβαση ή συμμετοχή στην 'εξουσία'. Σε μια τέτοια κατάσταση, η σημαντικότητα του στόχου για κυριαρχία της μιας ομάδας πάνω στην άλλη ή στις άλλες (για ύπαρξη σχέσεων εξουσίας δηλαδή) ξεθωριάζει. Ταυτόχρονα, δεν θα ευνοηθούν μόνο οι ομάδες οι οποίες στο παρόν είναι περιθωριοποιημένες. Μακροπρόθεσμα, μπορεί να ευνοηθούν και οι ομάδες οι οποίες στο παρόν είναι κυρίαρχες. Ειδικότερα, εάν εξακολουθήσουν να υπάρχουν σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στις ομάδες αντί πιο ισότιμες σχέσεις, ενδεχομένως μελλοντικά να βρεθούν οι προηγουμένως κυρίαρχες ομάδες στο περιθώριο, υπό την ηγεμονία κάποιας άλλης προηγουμένως περιθωριοποιημένης ομάδας. Έτσι, μόνο μέσα από την προώθηση της ισότιμης συμμετοχής όλων των ομάδων μιας κοινότητας στην εξουσία, αποσοβείται ο κίνδυνος οποιαδήποτε ομάδα να βρεθεί σε κάποια φάση στο περιθώριο.

ιδεολογίας του κυρίαρχου πολιτισμού στις εθνικές μειονότητες και στις περιθωριοποιημένες ομάδες (Apple, 1979· Giroux, 1987, 1997· McLaren, 1989).

Η δυνατότητα της εκπαίδευσης να αποκαλύψει πολλαπλές προοπτικές του παρελθόντος συνάδει και με την εισήγηση του Nietzsche για αποκάλυψη της προοπτικότητας κάθε εκδοχής του παρελθόντος μέσα από την εκπαίδευση. Η Ramaekers (2001), στηριζόμενη στις θέσεις του Nietzsche (1956, 1967, 1969, 1979, 1980, 1995), ισχυρίζεται ότι η παρούσα μεταμοντέρνα κατάσταση διδάσκει ότι υπάρχει πολλαπλότητα οπτικών για το τι θεωρείται καλό και κάθε επιχείρημα για την αντικειμενικότητα του καλού είναι προβληματικό. Έτσι, ισχυρίζεται ότι είναι προβληματικός ο εκπαιδευτικός στόχος της εξοικείωσης του παιδιού με μια συγκεκριμένη πολιτισμική κληρονομιά και ότι, όπως επισημαίνει ο Nietzsche, η εκπαίδευση πρέπει να ενσωματώνει το άτομο σε συγκεκριμένο ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο μόνο σε αρχικό στάδιο. Στη συνέχεια, εφόσον υπάρχουν μόνο προοπτικές, μέσα από την εκπαίδευση πρέπει να αποκαλυφθεί ότι η 'πειθαρχία' του παιδιού στο συγκεκριμένο πλαίσιο αποτελεί 'αποκλειστικά και μόνο ένα ψέμα' (σελ. 264). Στόχος βέβαια δε θα είναι η ανακάλυψη της αλήθειας, εφόσον για τον Nietzsche υπάρχουν μόνο προοπτικές, αλλά η κατανόηση της προοπτικής του – ή αλλιώς του ψεματός του – απλά ως προοπτικής ή απλά ως ψεματος και της δυνατότητάς του να φτιάχνει συνεχώς νέες προοπτικές και να έχει πολλαπλές δυνατότητες (Ramaekers, 2001).

Διάφοροι ερευνητές, θεωρώντας χρήσιμη την προβολή πολλαπλών προοπτικών του παρελθόντος μέσα από την εκπαίδευση, εισηγούνται συγκεκριμένους τρόπους για να επιτευχθεί αυτό, είτε μέσα από την αξιοποίηση της συλλογικής μνήμης είτε μέσα από την αξιοποίηση του μαθήματος της Ιστορίας. Όσον αφορά στη συλλογική μνήμη, προτείνεται όπως η εκπαίδευση προβάλλει πολλαπλές μνήμες του παρελθόντος. Για παράδειγμα, ο Willis (2005) προτείνει όπως οι σχολικές τάξεις καταστούν μνημονικά εργαστήρια στα οποία θα προωθείται η κριτική εξέταση και περιπλοκή της συλλογικής μνήμης και των προνομιούχων παραδόσεών της, η διατήρηση πολλών παρελθόντων και η καταπολέμηση της πολιτισμικής αποσιώπησης. Άλλη εισήγηση των ερευνητών είναι η υπονόμηση της κυρίαρχης αφήγησης μέσα από την αξιοποίηση άλλων ειδών αφηγήσεων. Για παράδειγμα, οι Zembylas and Bekerman (2008) προτείνουν όπως αξιοποιηθούν οι 'επικίνδυνες μνήμες' οι οποίες προκαλούν μια αίσθηση ρήξης με τις επίσημες ιστορικές

αφηγήσεις και τις ουσιοκρατικές ταυτότητες ώστε να αναδυθεί ένα νέο 'Εμείς'. Αυτό, θα στηρίζεται στην αλλαγή των θεωρούμενων ως δεδομένων υποθέσεων και θα έρχεται στην πιο έντονη αντίθεση με το υσκόπύ της μνήμης η οπία λειτουργεί με εγωιστικούς όρους. Μια τρίτη εισήγηση αφορά στην προώθηση κριτικής εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει ο Bekerman (2007), οι Freire and Macedo (1995) ισχυρίζονται ότι μέσα από μια τέτοια εκπαίδευση μαθαίνει κανείς 'να επισημαίνει τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αντιφάσεις και να αναλαμβάνει δράση ενάντια στα καταπιεστικά στοιχεία της πραγματικότητας' (σελ. 381). Σύμφωνα με τον ίδιο, στόχος είναι, μέσα από την κατάλληλη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, να βρεθούν νέα κριτήρια με τα οποία να ορίζονται τα φαινόμενα του κόσμου, υποδεικνύοντας ότι η ταυτότητα και ο πολιτισμός δεν είναι απαραίτητα τα καλύτερα ή τα σωστά κριτήρια ή ότι δεν υπονοούν απαραίτητα σύγκρουση. Έτσι, μέσα από την απελευθέρωση της ταυτότητας από τις ιστορικές και πολιτικές της συνδέσεις με την ανάπτυξη του έθνους – κράτους, μπορεί να επέλθει ο επανα – ορισμός της ως 'εμπλουτιστικής διαφοράς' (Bekerman, 2007, σελ. 33).

Όπως προαναφέρθηκε, κάποιοι ερευνητές αναφέρονται επίσης στο πώς μπορούν να προβληθούν εναλλακτικές προοπτικές του παρελθόντος μέσα από το μάθημα της Ιστορίας. Σύμφωνα με την Gutierrez (2000), η πολιτική αξιοποίηση της Ιστορίας μπορεί να συμβάλει στην επίλυση συγκρούσεων στις κοινότητες και στην προώθηση της εκπαίδευσης μιας κοινότητας ακτιβιστών με κοινωνική και οικολογική συνείδηση. Το μάθημα της Ιστορίας μπορεί να αναδείξει την προοπτικότητα των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από την αποκάλυψη ιστορικών προοπτικών οι οποίες μέχρι τώρα βρίσκονταν στο περιθώριο. Για παράδειγμα, η Levstik (2000) ανησυχεί για την 'αποσιώπηση' των φωνών των μειονοτήτων στη σχολική τάξη. Έτσι, τόσο η ίδια, όσο και ο Ahonen (2001), τονίζουν τη σημαντικότητα της παρουσίας εναλλακτικών ιστοριών του παρελθόντος μέσα από το μάθημα της Ιστορίας ώστε το αναλυτικό πρόγραμμα να καταστεί κοινωνικά και πολιτικά συμπεριληπτικό. Άλλη εισηγούμενη πρακτική για το μάθημα της Ιστορίας είναι η επισήμανση της διασύνδεσης κάθε ιστορικής προοπτικής με συγκεκριμένο χωρικό και χρονικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, ο Nash (2000) θεωρεί ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι καλό να θεμελιώνεται σε καθολικά ερωτήματα οι απαντήσεις των οποίων να αναζητούνται σε επεισόδια συγκεκριμένου χρόνου και χώρου ώστε να πάψει να είναι εθνικά αποκλειστικό. Όπως

υπογραμμίζει ο VanSledright (2008), η αντίληψη της Ιστορίας ως ενός συνόλου τοπικών αφηγήσεων οι οποίες εκτοπίζουν την εθνικιστική αφήγηση, παρέχει σε κάθε ομάδα τη δυνατότητα όχι μόνο να αφηγείται τη δική της ιστορία στο σχολείο αλλά και να εκδηλώνει πίστη και υποταγή μόνο στη συγκεκριμένη αυτή αφήγηση. Μια τρίτη πρακτική για προβολή εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από το μάθημα της Ιστορίας είναι η αποκάλυψη της κοινωνικά κατασκευαστικής φύσης της. Μέσα από την αποκάλυψη αυτή, θα καταστεί εμφανές ότι η ιστορία αποτελεί σύνολο ιστοριών οι οποίες ανακατασκευάζονται ξανά και ξανά από διαφορετικές γενιές και κοινότητες (Levstik, 2000).

Διάφοροι ερευνητές εστιάζουν στη δυνατότητα ανάδειξης των πολλαπλών εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από τη διδασκαλία συγκεκριμένων δεξιοτήτων για την προσέγγιση της Ιστορίας. Μια τέτοια δεξιότητα είναι η κριτική σκέψη. Όπως αναφέρει ο VanSledright (2008), στις σημερινές κοινωνίες, οι οποίες είναι φορτωμένες με πληροφορίες και πλουραλιστικές, οι ικανότητες στοχασμού και αξιολόγησης της πληθώρας των ισχυρισμών αποτελούν βασική ανάγκη. Έτσι, προτείνει τη διερευνητική κριτική προσέγγιση στο παρελθόν η οποία καθιστά την Ιστορία προϊόν προσεκτικής ανάλυσης των απομεινारीών του παρελθόντος και επιβάλλει την αξιοποίηση κριτικών μηχανισμών για την αξιολόγηση της ποιότητας των πολλαπλών ιστοριών. Μια άλλη δεξιότητα η οποία αφορά στον τρόπο προσέγγισης της Ιστορίας είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών (Fink, 2001). Αυτή, μπορεί να επιτευχθεί με την εξοικείωση των μαθητών με τις βασικές αρχές της ιστοριογραφίας. Για παράδειγμα, αυτοί μπορούν να φτιάξουν ένα πρωτόγονο αρχέτυπο της ιστοριογραφίας καταγράφοντας τις καθημερινές τους εμπειρίες και αναφέροντάς τις στους συμμαθητές τους ώστε να αντιληφθούν τα υποκειμενικά στοιχεία των κειμένων και την πολυ – πρισματικότητα της ιστορίας (Bain, 2000). Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης μπορεί επίσης να επιτευχθεί με την οργάνωση του περιεχομένου της Ιστορίας γύρω από επιστημολογικές ιδέες (π.χ. αποδεικτικά στοιχεία, αιτία), παρά γύρω από πραγματικά θέματα. Έτσι, θα διακρίνουν οι μαθητές ανάμεσα σε εύλογες και μη εύλογες αφηγήσεις και θα αποτραπεί η μετατροπή της Ιστορίας σε μυθολογία (Shemilt, 2000).

Τέλος, μια άλλη εισήγηση των ερευνητών η οποία στοχεύει στην ανάδειξη των πολλαπλών εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από το μάθημα της

Ιστορίας είναι η πολυ – προοπτικότητα (multi - perspectivity) στη διδασκαλία της. Σύμφωνα με την Bennet (2004), αυτή μπορεί να επιτευχθεί εάν πρωτίστως οι εκπαιδευτικοί δεσμευτούν στο σεβασμό της ποικιλομορφίας και στοχεύουν στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την πολυπλοκότητα του παρελθόντος. Οι Wineburg et al. (2007) αναφέρουν μάλιστα ότι, για να προωθηθεί η νέα πολυ – προοπτική αντίληψη της Ιστορίας, η εκπαίδευση πρέπει να πάψει να προσποιείται ότι δε χρειάζεται τη λαϊκή κουλτούρα (popular culture), όπως είναι οι κινηματογραφικές ταινίες, και πρέπει να κατανοήσει ότι αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί ώστε να προωθήσει την ιστορική αντίληψη των μαθητών.

Όσον αφορά στις προοπτικές αποδοχής των εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος από τους μαθητές, κάποιοι ερευνητές επισημαίνουν ένα ενθαρρυντικό στοιχείο. Αναφέρονται σε μια απόκλιση η οποία ανιχνεύεται κάποτε ανάμεσα στις προωθούμενες από την εκπαίδευση ηγεμονικές αφηγήσεις του παρελθόντος και στις υιοθετούμενες από τους μαθητές αφηγήσεις, ή αλλιώς στις αντι – αφηγήσεις τους. Για παράδειγμα, οι Goldberg et al. (2006) εντόπισαν σε έρευνά τους στο Ισραήλ στην οποία συμμετείχαν 105 τελειόφοιτοι μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την κυριαρχία μιας κριτικής αντι – αφήγησης όσον αφορά στην πολιτική του Melting Pot κατά την απορρόφηση του ‘Great Aliyah’ (της μαζικής μετανάστευσης). Διαπίστωσαν μάλιστα ότι οι μαθητές εκλαμβάνουν την αντι – αφήγηση ως επίσημη αφήγηση. Επίσης, οι Letourneau and Moisan (2004) διαπίστωσαν σε έρευνά τους ότι οι 403 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και φοιτητές κολεγίων στο Quebec οι οποίοι συμμετείχαν εστιάζουν γενικά σε μια μελαγχολική αντίληψη της Ιστορίας. Αντίθετα, ο τρόπος αναπαράστασης της Ιστορίας στα σχολικά εγχειρίδια και στις ακαδημαϊκές δημοσιεύσεις περιλαμβάνει μια πιο θετική εικόνα της.

Πέρα από τις αναφορές των πιο πάνω ερευνητών στην υιοθέτηση μιας αντι – αφήγησης από τους μαθητές, ο VanSledright (2008) επισημαίνει ότι, διάφορες έρευνες δείχνουν ότι η υιοθέτηση της προσέγγισης της συλλογικής μνήμης στη διδασκαλία της Ιστορίας στις Η.Π.Α. αντιμετωπίζεται με μια καχύποπτη, κυνική και έκδηλα αντιστασιακή στάση εκ μέρους των μαθητών. Αυτοί, εντοπίζουν τη συνομωσία εκ μέρους του έθνους – κράτους και αντιλαμβάνονται τον ευρύτερο νομιμοποιητικό ρόλο της εκπαίδευσης. Επίσης, ο Wineberg (2000) σε μακροχρόνια έρευνά του στην οποία



συμμετείχαν 15 έφηβοι από τρία διαφορετικά λύκεια στις Η.Π.Α. επεσήμανε μια πιο κριτική στάση των νεαρών ατόμων σε σχέση με τα μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα όσον αφορά στην Ιστορία. Συμπέρανε ότι τα νεαρά άτομα είναι πιο ενεργοί κατασκευαστές της Ιστορίας, αναγνωρίζουν τα φανταστικά στοιχεία της εικόνας τους για το παρελθόν και είναι πιο αντικειμενικά για τη συλλογική μνήμη από ότι οι γονείς τους οι οποίοι ήταν μέρος του σχετικού παρελθόντος (και άρα, πιο εύκολα θα έπρεπε να διακρίνουν τα φανταστικά και τα πραγματικά στοιχεία). Μάλιστα, οι Letourneau and Moisan (2004) ισχυρίζονται ότι δεν είναι μόνο οι μαθητές και οι φοιτητές οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνά τους<sup>23</sup> αλλά και οι εκπαιδευτικοί στο Quebec οι οποίοι σχηματίζουν μια 'κοινότητα σκέψης' (σελ. 115) της οποίας τα μέλη ανακυκλώνουν παλιά πολιτισμικά παραδείγματα ιστορικής ερμηνείας και αγνοούν ή αναδιατυπώνουν τις κυρίαρχες αισιόδοξες εκδοχές της ιστορίας.

Βέβαια, όπως διαπιστώνεται πιο πάνω, όλες οι αναφορές των ερευνητών στη δυνατότητα της εκπαίδευσης να προωθήσει εναλλακτικό τρόπο διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, και ειδικότερα να προβάλλει τις αναπαραστάσεις αυτές ως χρήσιμες προοπτικές του παρελθόντος, συνδέουν τη δυνατότητα αυτή με την προώθηση εθνικών στόχων. Κυρίως, τη συνδέουν με την υπονόμηση των διεθνικών σχέσεων εξουσίας και της διεθνικής σύγκρουσης. Όμως, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, και όπως θα αναλυθεί εκτενέστερα στη συνέχεια, οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος δε συμβάλλουν μόνο στη διαμόρφωση των διεθνικών σχέσεων εξουσίας αλλά και των διαφυλικών σχέσεων εξουσίας και ενδεχομένως και άλλων σχέσεων. Άρα, μέσα από την κατάλληλη διαχείρισή τους στην εκπαίδευση μπορούν να συμβάλουν και στην υπονόμηση των διαφυλικών σχέσεων εξουσίας. Ωστόσο, κατά την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας έχει εντοπιστεί μόνο μια έρευνα, της Lomsky – Feder (2005), η οποία εστιάζει στη δυνατότητα αυτή.

Συγκεκριμένα, η Lomsky – Feder (2005), παρακολουθώντας 50 εθνικές τελετές μνημόνευσης σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Ισραήλ, ανίχνευσε μια 'θηλυκή φωνή'. Αυτή, προωθούσε 'εναλλακτικά' χαρακτηριστικά των εθνικών τελετών, και εκφραζόταν μέσα από 'τρεις διακριτούς 'θηλυκούς' τρόπους

---

<sup>23</sup> Όπως προαναφέρθηκε, σε αυτή συμμετείχαν 403 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και φοιτητές κολεγίων.

έκφρασης’, δηλαδή τρόπους έκφρασης οι οποίοι πολιτισμικά συνδέονται με τις γυναίκες (σελ. 301). Οι συγκεκριμένοι τρόποι έκφρασης αμφισβητούσαν την ‘αρσενική φωνή’ η οποία ενσωματώνεται παραδοσιακά στις κρατικές τελετές μνημόνευσης: το αρσενικό στρατιωτικό σώμα, τις στρατιωτικές πρακτικές, την αρρενωπότητα ως συναισθηματική καταστολή και ως έλεγχο του σώματος και δύναμη. Ο πρώτος ‘θηλυκός’ τρόπος έκφρασης τον οποίο ανέχνευσε η Lomsky – Feder (2005) αφορούσε στο ότι η τελετή δεν ήταν πλέον ηρωική εθνική αφήγηση η οποία εστίαζε στη συνεισφορά των νεκρών προς το έθνος. Αντίθετα, αναδείκνυε την προσωπική, επώδυνη και συναισθηματική πτυχή του πολέμου και εστίαζε στη θλίψη και στο πένθος. Ο δεύτερος ‘θηλυκός’ τρόπος έκφρασης αφορούσε στην εκτέλεση συμβολικών πρακτικών οι οποίες πολιτισμικά συνδέονται με τη θηλυκότητα. Για παράδειγμα, εκτελούνταν, συνήθως από γυναίκες, χοροί οι οποίοι ήταν αφηρημένοι και ελεύθεροι στη συναισθηματική έκφραση, περιείχαν έντονα εκφραστική γλώσσα του σώματος και ενείχαν την πιθανότητα ερωτικής διέγερσης. Έτσι, έρχονταν σε αντίθεση με τις στρατιωτικές πρακτικές και το πειθαρχημένο αρσενικό κορμί. Βέβαια, η Lomsky – Feder (2005) υπογραμμίζει ότι αυτοί οι δυο τρόποι ‘θηλυκής’ έκφρασης θεμελιώνονται σε υφιστάμενους κοινωνικούς ορισμούς των δυο φύλων νομιμοποιώντας ουσιοκρατικούς ισχυρισμούς για τις διαφορές τους (π.χ. ότι οι γυναίκες είναι έμφυτα συναισθηματικές).

Ο τρίτος τρόπος ‘θηλυκής’ έκφρασης ήταν ο μόνος ο οποίος προέβαλλε μια κριτική φωνή και συμβολικές πρακτικές οι οποίες ανέτρεπαν μερικώς το επιχείρημα της αρσενικής τάξης και του στρατιωτικού καθεστώτος στις τελετές (Sasson – Levy & Rappaport, 2003). Αυτός, αφορούσε στη μετάθεση της έμφασης από την πειθαρχία στη διαμαρτυρία και στην αντίσταση. Κάποτε περιλάμβανε κριτική ενάντια στον εθνικισμό και γενικότερα σε θεωρούμενες ως ‘φυσικές’ κοινωνικο – πολιτισμικές διχοτομίες. Για παράδειγμα, φωνές διαμαρτυρίας αρνιούνταν να δεχτούν τον πόλεμο ως αναπόφευκτο και απαιτούσαν την έλευση της ειρήνης. Όμως, ακόμη και στο πλαίσιο αυτών των πρακτικών, σπάνια παρουσιάζονταν κείμενα τα οποία υπονόμειαν τις βασικές υποθέσεις του εθνικισμού ενώ τα κείμενα διαμαρτυρίας συχνά συνοδεύονταν από ‘παραδοσιακά’ κείμενα με κομορμιστικά μηνύματα τα οποία άμβλυαν την κριτική (Lomsky – Feder, 2005).

Γενικά, όπως διαπίστωσε η Lomsky – Feder (2005), παρά τις αναφερθείσες ‘θηλυκές’ διαφοροποιήσεις, η κεντρικότητα του πολέμου στη συλλογική μνήμη παρέμενε άθικτη. Αναδυόταν μια νέα μορφή εθνικισμού ο οποίος δεν επικεντρωνόταν στο πολεμικό ήθος αλλά στο ήθος βασάνων το οποίο σχετίζεται με την πένθιμη φωνή της μητέρας. Η γυναίκα, και κυρίως η μητέρα η ο **π**ά έχασε το στρατιώτη γιο της, ‘ακουγόταν’ πλέον να ‘κλαίει’, υιοθετώντας και πάλι ένα παραδοσιακό ρόλο τον οποίο της αναθέτει το κράτος: ‘να αναπαραγάγει, βιολογικά και ιδεολογικά, την εθνική συλλογική αφήγηση και τα όριά της’ (Berkovitch, 2002, σελ. 214). Τελικά, η ‘θηλυκή’ φωνή στις σχολικές τελετές δεν ήταν ανατρεπτική σε σχέση με τις βασικές εθνικιστικές αξίες και την πατριαρχική εξουσία. Αντίθετα, εξακολουθούσε να αναδεικνύει τους παραδοσιακούς ρόλους των γυναικών (σύζυγος και μητέρα) και να εναπαναπροσδιορίζει το έθνος – κράτος (Lomsky – Feder, 2005). Φαίνεται δηλαδή ότι η ενδεχόμενη προσπάθεια των εκπαιδευτικών για προώθηση εναλλακτικής συλλογικής μνήμης η οποία να υπονομεύει την υφιστάμενη εθνικιστική αλλά και πατριαρχική τάξη πραγμάτων είναι αρκετά περίπλοκο αλλά και σημαντικό ζήτημα. Ο βαθμός στον οποίο οι Ε/Κ εκπαιδευτικοί εμπλέκονται σε μια τέτοια διπλά ανατρεπτική διαδικασία αποτελεί και το ευρύτερο θέμα της έρευνας η οποία παρουσιάζεται στα επόμενα κεφάλαια. Γενικά, η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να συμβάλουν στην ανάδειξη εναλλακτικών προοπτικών του παρελθόντος, υπονομεύοντας την πολιτική της μνήμης, είναι θέμα το οποίο, όπως φαίνεται στην επόμενη ενότητα, συζητείται από διάφορους ερευνητές.

### **2.9.3. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην προώθηση εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος**

Η δυνατότητα των εκπαιδευτικών να προωθήσουν εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος απορρέει από το γεγονός ότι, όπως αναφέρει ο McKnight (2004), έχουν ‘θεραπευτικό επάγγελμα’ (healing profession) και έτσι μπορούν να κάνουν επουλωτική διαχείριση της μνήμης. Όπως σημειώνει η Irwin – Zarecka (1994), αυτοί είναι τα άμεσα υπεύθυνα άτομα για τη διαμόρφωση των δημόσια αποδεκτών ‘πραγματικοτήτων του παρελθόντος’ (σελ. 190). Γενικά, σύμφωνα με το Nietzsche, η επιτυχία της εκπαίδευσης στον πόλεμο ενάντια στο πολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο του κάθε ατόμου εξαρτάται από την πρόσβαση σε ένα δάσκαλο. Αυτός, μπορεί να αποτελέσει παράδειγμα

αντίστασης στις υφιστάμενες αντιλήψεις για την αλήθεια, την αξία και την ηθική και ανακάλυψης καινούριων (Fennell, 1999)

Όμως, αν και οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να μπορούν να συμβάλουν στην προώθηση εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος, εντούτοις, όπως ισχυρίζεται ο VanSledright (2008), η προώθηση τέτοιων αναπαραστάσεων από αυτούς δεν είναι η εύκολη ή η συνηθισμένη οδός. Αυτό είναι αναμενόμενο αν αναλογιστεί κανείς τον προαναφερόμενο ρόλο της εκπαίδευσης ως θεσμού ο οποίος αναμένεται να συμβάλει στη συντήρηση και στη νομιμοποίηση των σχέσεων εξουσίας σε μια κοινότητα κυρίως μέσα από την προβολή μιας μοναδικής εκδοχής του παρελθόντος. Παρ' όλα αυτά, ο VanSledright (2008) αναφέρει ότι διάφορες έρευνες στις Η.Π.Α. επισημαίνουν ένα μικρό αριθμό εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν Ιστορία και των οποίων οι διδακτικές πρακτικές αποκλίνουν από τη νόρμα. Αυτοί, προσεγγίζουν την Ιστορία ως αφήγηση προερχόμενη από τη διερεύνηση συγκεκριμένων ιχνών του παρελθόντος τα οποία σπάνια μιλάνε με ενοποιημένο τρόπο οδηγώντας σε πολλαπλές, μερικές, ασταθείς και προδιατεθειμένες στην αναθεώρηση ιστορίες. Ο ίδιος αναφέρει ότι μέσα από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας διαπιστώνει κανείς ότι τέτοιοι εκπαιδευτικοί είναι 'εξαιρετικά σπάνιοι' και θεωρούνται πολιτισμικά 'παρείσακτοι' στην εκπαιδευτική κοινότητα στις Η.Π.Α. (σελ. 119). Σε αυτήν, οι πλείστοι εκπαιδευτικοί ακολουθούν την κυρίαρχη αφήγηση πιστεύοντας ότι το να ακολουθήσουν διαφορετικό μονοπάτι συνιστά αποτυχία στη σημαντική αποστολή της σωστής κοινωνικοποίησης στην Ιστορία η οποία δένει τους Αμερικανούς.

Η περιορισμένη δυνατότητα των εκπαιδευτικών όσον αφορά στην προώθηση εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος είναι άμεσα συνδεδεμένη με το πλαίσιο στο οποίο είναι ενταγμένοι. Το επαγγελματικό κυρίως και ευρύτερα το κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο, καθορίζει με συγκεκριμένο τρόπο, ανάμεσα σε άλλα, το ρόλο του σε σχέση με την πολιτική αξιολόγηση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση. Όπως υπογραμμίζει ο Swidler (2000), το πλαίσιο αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό το οποίο οι εκπαιδευτικοί, ως κοινωνικοί δράστες, πρέπει να αντιμετωπίσουν και δε μπορούν να αγνοήσουν. Από την άλλη όμως, όπως μαρτυριέται από την ύπαρξη έστω και λίγων εκπαιδευτικών οι οποίοι 'τολμάνε' να αγνοήσουν τις προσταγές του πλαισίου και να προβάλουν εναλλακτικές

αναπαραστάσεις του παρελθόντος, η σχέση του πλαισίου με τη συμπεριφορά και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών είναι δυναμική και όχι στατική.

Για παράδειγμα, η McVee (2004) σε έρευνά της διερεύνησε τις αφηγήσεις των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον πολιτισμό, τον αλφαριθμητισμό, τον εαυτό και τον άλλο στο πλαίσιο ενός μαθήματος επιπέδου Μάστερ το οποίο δίδασκε σε πανεπιστήμιο στις Η.Π.Α.. Διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν επηρεάζονται αποκλειστικά από την επαγγελματική τους ταυτότητα και το εκπαιδευτικό πλαίσιο. Επηρεάζονται γενικότερα από τις πολλαπλές ταυτότητες οι οποίες συνθέτουν το συγκροτημένο 'εαυτό' τους και από τα πολλαπλά πλαίσια στα οποία εντάσσονται. Οι αφηγήσεις τους για τον εαυτό τους είναι κάτι περισσότερο από στατικές και γραμμικές δομές. Περιέχουν πολλαπλές αφηγηματικές μορφές και αλλάζουν διαδοχικά όσον αφορά στη θέση τους και στη θέση των άλλων. Χρήσιμη για την κατανόηση της δυνατότητας του εκπαιδευτικού να διαπραγματευτεί το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει το πλαίσιο στη συμπεριφορά και στις αντιλήψεις του είναι η αναφορά του Zembylas (2003) στον 'εαυτό του εκπαιδευτικού' (σελ. 107). Όπως σημειώνει, κάποιοι ερευνητές τον απεικονίζουν ως πολυσημικό (polysemic) προϊόν της εμπειρίας το οποίο ανταποκρίνεται σε πολλαπλά νοήματα τα οποία δε συγκλίνουν απαραίτητα σε μια σταθερή και ενοποιημένη ταυτότητα. Ο ίδιος θεωρεί ότι, αν και μεγάλο μέρος του εαυτού του εκπαιδευτικού είναι έντονα επηρεασμένο από την κανονιστική εξουσία, αυτός έχει τη δυνατότητα αυτό – διαμόρφωσης, αντίστασης και διαπραγμάτευσης των σχέσεων με τους άλλους.

Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση θεωρείται βασικός μηχανισμός προώθησης της πολιτικής της μνήμης για συντήρηση και νομιμοποίηση των σχέσεων εξουσίας, μέσα από την προβολή μιας συγκεκριμένης αναπαραστάσης του παρελθόντος. Όμως, κάποιοι ερευνητές εισηγούνται όπως η εκπαίδευση 'αξιοποιηθεί' για υπονόμηση των σχέσεων εξουσίας μέσα από την ανάδειξη των αναπαραστάσεων του παρελθόντος ως χρήσιμων προοπτικών του παρελθόντος. Σημαντικός φαίνεται να είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Η δυνατότητά τους να 'τολμήσουν' να πάνε ενάντια στην κυρίαρχη πολιτική της μνήμης, προωθώντας μια εναλλακτική πολιτική, περιπλέκεται όμως τόσο από τις πολλαπλές συλλογικές ταυτότητες οι οποίες τους επηρεάζουν στο πλαίσιο στο οποίο είναι ενταγμένοι όσο και ευρύτερα από το πλαίσιο αυτό. Έχει περιγραφεί πιο πάνω ο τρόπος με τον οποίο η επαγγελματική ταυτότητά τους οριοθετεί την τοποθέτησή τους απέναντι

στην πολιτική διαχείριση της μνήμης μέσα από την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, αυτοί, εργάζονται για ένα θεσμό – την εκπαίδευση – στον οποίο ανατίθεται μεγάλο μέρος της ευθύνης για διαχείριση της συλλογικής μνήμης και της εθνικιστικής ιδεολογίας. Στη συνέχεια, θα αναλυθεί το πώς, αλλά και το γιατί, μια άλλη ταυτότητα, η ταυτότητα του φύλου, μπορεί και θα ήταν καλό επίσης να διαδραματίζει ρόλο στην τοποθέτηση των εκπαιδευτικών αλλά και των ατόμων γενικότερα απέναντι στη μνήμη.

## **2.10. Κοινωνικό φύλο και εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος**

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η οποία παρατίθεται πιο κάτω αναδεικνύεται το κοινωνικό φύλο ως ταυτότητα η οποία διαδραματίζει συγκεκριμένο ρόλο στην τοποθέτηση κάποιων ατόμων απέναντι στις εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Ο ρόλος αυτός μαρτυριέται μέσα από τη ‘δεκτικότητα’ ή τη θετική στάση την οποία παρουσιάζουν κάποιες γυναίκες απέναντι στις αναπαραστάσεις αυτές. Στη συνέχεια θα περιγραφεί και θα αιτιολογηθεί η στάση τους αυτή. Όπως θα γίνει φανερό, η ερμηνεία η οποία παρατίθεται δε στηρίζεται σε ουσιοκρατική αντίληψη του φύλου αλλά εστιάζει στο κοινωνικό φύλο. Ειδικότερα, εστιάζει στον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται κοινωνικά τα δυο φύλα, και στις σχέσεις εξουσίας οι οποίες απορρέουν από αυτόν και έχουν περιθωριοποιήσει κοινωνικά τις γυναίκες.

### **2.10.1. Θετική τοποθέτηση κάποιων γυναικών απέναντι στις εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος**

#### **2.10.1.1. Οι γυναίκες πιο πρόθυμες να αποδεχτούν εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος**

Ένα θέμα το οποίο θίγουν δυο ερευνήτριες, και το οποίο αναδεικνύει το ρόλο του οποίου διαδραματίζει το κοινωνικό φύλο στη στάση κάποιων ατόμων απέναντι στις εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος, είναι η προθυμία κάποιων γυναικών να τοποθετηθούν με ένα εναλλακτικό τρόπο όσον αφορά στο εθνικό παρελθόν. Συγκεκριμένα, η Hadjiraniou (2006), στηριζόμενη σε δεδομένα ερευνών τις οποίες διεξήγαγε<sup>24</sup>, ισχυρίζεται ότι κάποιες Κύπριες γυναίκες, κυρίως φεμινίστριες,

<sup>24</sup> Όπως προαναφέρθηκε, τα δεδομένα αυτά προήλθαν από εργαστήρια και ένα συμπόσιο στα οποία συμμετείχαν Ε/Κ και Τ/Κ γυναίκες από δυο δικοινοτικές γυναικείες οργανώσεις. Συγκεκριμένα, 11 Ε/Κ και 11 Τ/Κ γυναίκες μέλη της οργάνωσης Bicomunal Women’s Group συμμετείχαν μαζί ή ξεχωριστά σε εργαστήρια τα οποία διεξάγονταν δυο φορές τη βδομάδα για εννιά μήνες από το 1995 μέχρι το 1996.

αμφισβητούν εδώ και χρόνια τις μεγάλες αφηγήσεις του παρελθόντος οι οποίες εντάσσονται στη διαδικασία κατασκευής του εχθρού. Αυτές, αντιλαμβάνονται ότι υπάρχουν και εναλλακτικές προοπτικές διαχείρισης του παρελθόντος σε σχέση με την υφιστάμενη κυρίαρχη ανδρική προοπτική. Αντιλαμβάνονται επίσης ότι η διαφορετική από την κάθε πλευρά κατανόηση του ‘παρελθόντος’ είναι εθνικιστικό εργαλείο για την προώθηση των ασυμβίβαστων θέσεών τους, της σύγκρουσης και της δικαιολόγησης της διχοτόμησης. Τέλος, συνειδητοποιούν ότι η κατασκευασμένη από πατριαρχικά κέντρα συλλογική μνήμη στην Κύπρο αγνοεί την ύπαρξη της ιστορίας του ‘άλλου’, αποσιωπάει τις ευθύνες της κάθε κοινότητας στη δημιουργία της δικής της ‘τραγωδίας’ και δεν αφήνει περιθώρια για εξερεύνηση των πολλαπλών ταυτοτήτων του ατόμου. Γενικά, η Hadjiravlou (2006) διαπιστώνει ότι ο τρόπος με τον οποίο κάποιες γυναίκες στην Κύπρο αντιλαμβάνονται το εθνικό τους παρελθόν και την εθνική τους ταυτότητα δεν είναι άσχετος με το φύλο τους.

Δυο άλλες έρευνες οι οποίες αναδεικνύουν την προθυμία κάποιων γυναικών να αποδεχτούν εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος αλλά και την ‘προσκόλληση’ των ανδρών στις συμβατικές αναπαραστάσεις είναι αυτές της McGrellis (2005). Στην πρώτη έρευνα συμμετείχαν 1800 άτομα ηλικίας 11 μέχρι 16 ετών τα οποία προέρχονταν από 8 σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου (τμήμα του συνόλου των ατόμων ζούσαν στη Βόρεια Ιρλανδία). Στη δεύτερη έρευνα συμμετείχαν 120 από τα άτομα τα οποία συμμετείχαν στην πρώτη έρευνα. Στο πλαίσιο των ερευνών αυτών διεξήχθησαν ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις και χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια. Διαπιστώθηκε ότι το φύλο των νέων στη Βόρεια Ιρλανδία επηρεάζει την τοποθέτησή τους απέναντι στην κληρονομιά της ‘πικρίας’ (bitterness), δηλαδή απέναντι στην προσπάθεια προστασίας της εθνικής κοινότητας από εξωτερικές επιδράσεις και διατήρησης της συνοχής σε παραδοσιακά Καθολικούς ή Προτεσταντικούς χώρους. Ειδικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι νεαρές γυναίκες αμφισβητούν την κληρονομιά αυτή: είναι πιο δεκτικές στη διασταύρωση των εθνικών και διεθνών γεωγραφικών ορίων και των ορίων των ατόμων με τα οποία συναναστρέφονται και αξιοποιούν τα μεταμοντέρνα πλαίσια επικοινωνίας και ψυχαγωγίας για να αγκαλιάσουν το διαφορετικό και το απρόσιτο.

---

Επίσης, 9 Ε/Κ και 9 Τ/Κ γυναίκες μέλη της οργάνωσης Hands Across the Divide συμμετείχαν σε συμπόσιο / συνάντηση το 2003 για να συζητήσουν το ερώτημα ‘Γιατί εγώ ως γυναίκα θέλω λύση;’ (σελ. 345).

Αντίθετα, οι νεαροί άνδρες προσκολλώνται στο παρελθόν μεταφέροντας από γενιά σε γενιά την ‘πικρία’, υιοθετούν μια απλουστευμένη αντίληψη της ταυτότητας και θεωρούν ότι οι ίδιοι είναι φύλακες για τους εθνικούς χώρους τους οποίους δεν είναι πρόθυμοι ή ικανοί να διαπεράσουν. Γενικά, η McGrellis (2005) ανίχνευσε μια ‘θηλυκοποιημένη’ (feminized) διαδικασία εξατομίκευσης, την οποία παρουσιάζουν κυρίως κάποια κορίτσια και κάποιες νεαρές γυναίκες. Αυτή η διαδικασία επιτρέπει την αμφισβήτηση των ορίων και των προκαταλήψεων ανάμεσα στις δυο συγκρουόμενες ομάδες στη Βόρεια Ιρλανδία. Κατά τη διαδικασία αυτή, οι άνδρες συνήθως παρακολουθούν από απόσταση, ανίκανοι ή απρόθυμοι να ακολουθήσουν.

#### **2.10.1.2. Οι γυναίκες συγγραφείς εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος**

Διάφοροι συγγραφείς αναφέρονται επίσης σε γυναίκες οι οποίες, μέσα από τα κείμενα τα οποία γράφουν, κατασκευάζουν εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος μαρτυρώντας τη θετική τοποθέτησή τους απέναντι στην ανατρεπτική πολιτική των αναπαραστάσεων αυτών. Οι γυναίκες αυτές, εφαρμόζοντας στα λογοτεχνικά κυρίως κείμενα τα οποία γράφουν μια ή περισσότερες από τρεις πρακτικές οι οποίες περιγράφονται στη συνέχεια, παρουσιάζονται πρόθυμες να αναδείξουν τη χρησιμότητα και την προοπτικότητα κάθε αναπαράστασης του παρελθόντος.

Η πρώτη πρακτική αφορά στην περιγραφή θεμάτων ή πτυχών του παρελθόντος τα οποία είναι περιθωριοποιημένα. Για παράδειγμα, οι ‘μεταμοντέρνες ιστορίες’ (σελ. 10) κάποιων γυναικών στις οποίες αναφέρεται η Peterson (2001) αναλύουν θέματα περιθωριοποιημένα, διαστρεβλωμένα ή ρομαντικοποιημένα στις επίσημες αμερικανικές ιστορικές αφηγήσεις, όπως είναι για παράδειγμα το ζήτημα της πολεμικής βίας προς τις γυναίκες (Kurvet – Käosaar, 2003). Βέβαια, η ενασχόληση κάποιων γυναικών με περιθωριοποιημένα θέματα του παρελθόντος δε συνιστά πάντοτε σύνθεση μιας εναλλακτικής αναπαράστασης. Το ζήτημα φαίνεται ότι είναι πιο περίπλοκο. Για παράδειγμα, η Bryant (2008) περιγράφει τις αφηγήσεις της ζωής μιας Ε/Κ και μιας Τ/Κ γυναίκας πριν τη σύγκρουση του 1974 και το υ 1963 αντίστοιχα στην Κύπρο. Διαπιστώνει ότι αυτές, δεν επικεντρώνονται στα γεγονότα και στους πολιτικούς δράστες αλλά σε περιθωριοποιημένα θέματα: στην οικογενειακή ζωή, στις απώλειες, στον πόνο



και στις επιθυμίες τους. Όμως, όπως υπογραμμίζει η ερευνήτρια, ταυτόχρονα περιέχουν στοιχεία της ‘επίσημης’ αφήγησης και αναπαράγουν την πολιτική διάκριση ανάμεσα σε ‘εμάς’ και ‘αυτούς’. Άρα, δεν είναι καθόλου ‘αντι – ηγεμονικές’ (σελ. 416).

Η δεύτερη πρακτική την οποία ακολουθούν κάποιες γυναίκες συγγραφείς αφορά στην περιγραφή του παρελθόντος με ένα αντι – συμβατικό τρόπο ο οποίος αποκαλύπτει την πολυπλοκότητα και την αμφισημία της αναπαράστασής του (Cranny – Francis, 1990· Giroux, 1992· Peterson, 2001· Ratcliffe, 1996). Για παράδειγμα, η Polezzi (2006), αναφερόμενη στα μυθιστορήματα της Erminia Dell’ Oro, μιας σύγχρονης Ιταλίδας συγγραφέως, σημειώνει ότι συγχωνεύουν την προσωπική μνήμη, το ιστορικό γεγονός, τη φαντασία και ημι – μυθικά στοιχεία. Παράγουν έτσι μια ιδιόμορφη πτυχή της αποικιακής και μετα – αποικιακής ιστορίας της Αφρικής η οποία μοιάζει με όνειρο. Κάποιοι συγγραφείς εστιάζουν ειδικότερα στην ανάδειξη της περιπλοκότητας της αναπαράστασης του παρελθόντος από γυναίκες συγγραφείς μέσα από τον εναλλακτικό τρόπο παρουσίασης συγκεκριμένων ιδεών. Για παράδειγμα, ο Steinberg (2004) αναφέρει ότι η Octavia Butler καταφεύγει σε μια διαφορετική διαχείριση της σχέσης ανάμεσα στο παρόν και στο παρελθόν. Ειδικότερα, ισχυρίζεται ότι και το παρόν μπορεί να επιδράσει στο παρελθόν και άρα είναι αμοιβαία εναλλάξιμα. Η Foster (2007) αναφέρεται σε γυναίκες συγγραφείς οι οποίες εστιάζουν στο διαφορετικό τρόπο διαχείρισης της ‘αλήθειας’: αυτές, την παρουσιάζουν ως ‘καταστροφική ψευδαίσθηση’ (σελ. 365).

Τέλος, η τρίτη πρακτική την οποία ακολουθούν κάποιες γυναίκες συγγραφείς είναι η κατάληξη σε διαφορετικά και πιο εποικοδομητικά μηνύματα από αυτά στα οποία καταλήγουν οι συμβατικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος (Giroux, 1992· Ognibene, 1998). Για παράδειγμα, οι γυναικείες ‘μεταμοντέρνες ιστορίες’ (σελ. 10) στις οποίες αναφέρεται η Peterson (2001) δεν καταλήγουν πάντοτε σε μοναδικά και ελπιδοφόρα μηνύματα και δεσμεύονται να παρέμβουν στις αδικίες και να αναλύσουν τις πληγωμένες ιστορίες των ανθρώπων τους.

### **2.10.1.3. Οι γυναίκες παραγωγοί εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος**

Διάφοροι συγγραφείς αναφέρονται σε γυναίκες οι οποίες δε γράφουν αλλά ευρύτερα παράγουν εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος: κυρίως ταινίες και

έργα τέχνης. Όσον αφορά στις ταινίες, μια πρακτική την οποία χρησιμοποιούν κάποιες γυναίκες παραγωγοί είναι η αναπαράσταση του παρελθόντος υπό τη μη – κυρίαρχη γυναικεία προοπτική. Για παράδειγμα, η Baackmann (2004) αναφέρεται στην ταινία *Peppermint Frieden* της παραγωγού Marianne Rosenbaum για το Ολοκαύτωμα. Σε αυτή, αναδεικνύεται η ιδιαιτερότητα του κοριτσιού ως υποκειμένου το οποίο αμφισβητεί τόσο την επίσημη μνήμη συνθέτοντας μια γυναικεία αντι – μνήμη, όσο και τη δυνατότητα ουδέτερης θέσης του υποκειμένου στην ιστορία. Η Zanger (2005) αναφέρεται σε τέσσερις γυναίκες παραγωγούς ταινιών οι οποίες αναδεικνύουν τη μη – ηγεμονική γυναικεία προοπτική για τη συγκρουσιακή κατάσταση στο Ισραήλ. Ειδικότερα, αυτές εισέρχονται στις οριακές στρατιωτικές περιοχές του Ισραήλ και καταγράφουν τις σχέσεις εξουσίας και τη στρατιωτική σύγκρουση. Στο πλαίσιο αυτό αντικαθιστούν την παραδοσιακή διάκριση ανάμεσα σε ‘εμάς’ και ‘αυτούς’ (σελ. 344) η οποία χαρακτηρίζει συνήθως τις αφηγήσεις πολέμου με μια ‘αλληλεγγύη φύλου’ ώστε να αμφισβητηθεί η αρρενωπή ιδέα του έθνους (Shohat, 1997 στην Butler, 2002, σελ. 100). Τέλος, ο Everett (2007) αναφέρει ότι κάποιες γυναίκες παραγωγοί αυτοβιογραφικών ταινιών στην Ευρώπη αναδεικνύουν την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην προοπτική του αντικειμένου και του υποκειμένου στην αναπαράσταση του παρελθόντος.

Όσον αφορά στις γυναίκες οι οποίες παράγουν έργα τέχνης τα οποία συνιστούν εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος, η Chevlowe (2007) εστιάζει στη χρήση της τέχνης της προβολής (installation art). Η τέχνη αυτή, ως εναλλακτική σε σχέση με την παραδοσιακή ζωγραφική ή γλυπτική, κυριαρχεί στο χώρο τον οποίο καταλαμβάνει, έχει προσωρινή διάρκεια και περιβάλλει το θεατή απαιτώντας πιο ενεργή συμμετοχή από ότι ένα παραδοσιακό έργο τέχνης. Για παράδειγμα, αναφέρεται στην καλλιτέχνη των πολυμέσων Melissa Shiff και ειδικότερα στο έργο της *Postmodern Jewish Wedding*. Όπως σημειώνει, σε αυτό συγχέει τα όρια ανάμεσα στη φαντασία και στην πραγματικότητα, αποκαλύπτει ότι η Εβραϊκή ταυτότητα δεν είναι ‘φυσική’ (σελ. 43) αλλά θεσπίζεται μέσω της παράστασης και γενικά τονίζει την κατασκευασμένη φύση της Εβραϊκής ιστορίας και μνήμης.

### 2.10.2. Αιτιολόγηση της θετικής τοποθέτησης κάποιων γυναικών απέναντι στις εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος

Έχουν περιγραφεί πιο πάνω αναφορές ερευνητών σε γυναίκες οι οποίες παρουσιάζονται ιδιαίτερα πρόθυμες να αποδεχτούν, να υιοθετήσουν και να προωθήσουν ή να κατασκευάσουν εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος οι οποίες αποκαλύπτουν τη χρησιμότητα και την προοπτικότητά τους. Στη συνέχεια, θα αναλυθούν οι λόγοι για τους οποίους κάποιες γυναίκες υιοθετούν τη στάση αυτή. Δηλαδή, θα αναλυθεί το γιατί η ταυτότητα του φύλου ενδέχεται να διαδραματίζει κάποιο ρόλο στη στάση των ατόμων απέναντι στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος και στις εναλλακτικές μορφές τους.

Επιγραμματικά, η θετική τοποθέτηση των γυναικών φαίνεται να σχετίζεται με την επίγνωση εκ μέρους τους της σχέσης η οποία υπάρχει ανάμεσα στην ταυτότητα του φύλου από τη μια, και στην εθνική ταυτότητα και τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος στις οποίες αυτή πρωτίστως θεμελιώνεται από την άλλη. Δηλαδή, φαίνεται να σχετίζεται με τη συνειδητοποίηση του (καταπιεστικού) ρόλου τον οποίο διαδραματίζει η διατομή των δυο αναφερόμενων ταυτοτήτων στη ζωή τους. Ειδικότερα, η τοποθέτηση των γυναικών σχετίζεται με τη συνειδητοποίηση της *σύγκλισης* η οποία υπάρχει ανάμεσα σε κάποιους *πολιτικούς στόχους του φεμινισμού και των εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος*. Όπως θα αναλυθεί πιο κάτω, η σύγκλιση αυτή απορρέει το μεταμοντέρνο χαρακτήρα των αναπαραστάσεων αυτών και από το στόχο τους για προώθηση της ειρήνης, καταπολέμηση του πολέμου και του милитарισμού και γενικά για αποικοδόμηση των σχέσεων εξουσίας. Η τοποθέτηση των γυναικών σχετίζεται επίσης με τη συνειδητοποίηση της *απόκλισης* η οποία υπάρχει ανάμεσα σε κάποιους *πολιτικούς στόχους του φεμινισμού και της 'συμβατικής' μνήμης και ιστορίας*. Όπως θα αναλυθεί πιο κάτω, η απόκλιση αυτή απορρέει από την ποσοτικά μειωμένη συμμετοχή των γυναικών στη διαδικασία κατασκευής των αναπαραστάσεων αυτών και από την ποσοτικά και ποιοτικά υποβαθμισμένη παρουσία τους σε αυτές.

Όσον αφορά στους πολιτικούς στόχους του φεμινισμού<sup>25</sup> οι οποίοι αναφέρονται πιο πάνω, αυτοί είναι δυο. Ο πρώτος αφορά στη 'θεωρητική ισότητα για όλους το υ

---

<sup>25</sup> Ο όρος 'φεμινισμός' χρησιμοποιείται με μια ευρεία έννοια και αφορά στο πολιτικό κίνημα το οποίο διαχρονικά επιδιώκει τη διαφυλική ισότητα μέσα από τον επαναορισμό της ταυτότητας του φύλου.

ανθρώπους' (Hull, 1989, σελ. 280). Ο δεύτερος αφορά στην εγγραφή και επανα – εγγραφή του τι σημαίνει ο όρος 'γυναίκες' (Morgan, 2006). Οι δυο αυτοί στόχοι είναι αλληλένδετοι: το κοινωνικό φύλο (gender), δηλαδή η παραγόμενη από τους πολιτισμούς και τις κοινωνίες γνώση ή αντίληψεις για τη διαφορά των δυο φύλων, χρησιμοποιείται για την κατασκευή των σχέσεων εξουσίας (Scott, 1999). Άρα, σχετίζεται με το φεμινιστικό στόχο για θεωρητική ισότητα όλων των ανθρώπων στον οποίο αναφέρεται η Hull (1989).

#### **2.10.2.1. Η απόκλιση κάποιων πολιτικών στόχων του φεμινισμού και της μνήμης και της ιστορίας**

Οι πολιτικοί στόχοι του φεμινισμού υπονομεύονται από τη συμβατική μνήμη και ιστορία με δυο τρόπους: από τη μειωμένη συμμετοχή των γυναικών στη διαδικασία κατασκευής τους και από την ποσοτικά και ποιοτικά υποβαθμισμένη παρουσία τους σε αυτές. Τα θέματα αυτά αναλύονται στη συνέχεια.

Συγκεκριμένα, διάφορες ερευνήτριες επισημαίνουν τη μειωμένη συμμετοχή των γυναικών στη συγγραφή ιστορικών κειμένων (Nelson, 2000). Για παράδειγμα, η Skinner (2005) αναφέρει ότι πολύ λίγες γυναίκες συμμετείχαν στην καταγραφή της μεσαιωνικής εβραϊκής μνήμης και ότι αυτές στην ουσία αντέγραφαν θρησκευτικά κείμενα παρά παρήγαγαν δικά τους. Η πρόσβαση του κοινού στα κείμενά τους καθοριζόταν σε μεγάλο βαθμό από την ανδρική ανοχή στις εκπεφρασμένες θέσεις τους ενώ αυτά συνήθως αφορούσαν στην ιδιωτική παρά στη δημόσια σφαίρα. Αναφερόμενη σε μια πιο σύγχρονη ιστορία, την ιστορία της Ιταλικής παρουσίας στην Αφρική, η Polezzi (2006) σημειώνει ότι οι μαρτυρίες των Ιταλίδων για την περίοδο αυτή είναι σχεδόν ανύπαρκτες και γενικά τα κείμενά τους είναι σχεδόν αόρατα σε αντίθεση με τα κυρίαρχα ανδρικά. Βέβαια, τα τελευταία 35 χρόνια παρατηρείται ανάκαμψη των γυναικών ως υποκειμένων στη δημιουργία της ιστορίας και αποκέντρωση του ανδρικού υποκειμένου (Morgan, 2006). Όμως, η ποσοτική βελτίωση της γυναικείας συμμετοχής στην κατασκευή των

---

Δηλαδή, δεν παραπέμπει σε οποιοδήποτε συγκεκριμένο κύμα φεμινισμού. Η απόφαση αυτή θεμελιώνεται στην επισήμανση της Hadjiravliou (2010) ότι, παρά τις διαφορές των ποικίλων φεμινισμών, η εστίαση όλων τους στις γυναίκες αναδύεται από την κοινή αντίληψη ότι η ανδρική υπεροχή είναι επιζήμια για αυτές. Θεμελιώνεται επίσης στην επισήμανση της Morgan (2006) ότι, αν μπορεί κανείς να ορίσει ένα κοινό στόχο στις ποικίλες προσεγγίσεις του φεμινισμού αυτός θα ήταν η εγγραφή και επανα – εγγραφή του τι σημαίνει ο όρος 'γυναίκες'.

αναπαραστάσεων του παρελθόντος με την ανάδυση της φεμινιστικής ιστορίας δεν έχει καταστήσει ακόμη τις γυναίκες ισότιμες συμμετοχούς στο ιστορικό επάγγελμα (Scott, 1996).

Ο δεύτερος τρόπος με τον οποίο οι φεμινιστικοί στόχοι υπονομεύονται από τη συμβατική μνήμη και ιστορία αφορά στην παρουσία των γυναικών σε αυτές. Συγκεκριμένα, διάφορες ερευνήτριες επισημαίνουν την ποσοτικά και ποιοτικά υποβαθμισμένη παρουσία των γυναικών στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Οι θέσεις τους παρατίθενται πιο κάτω.

Όσον αφορά στην ποσοτικά μειωμένη παρουσία των γυναικών, η Vassiliadou (1997), αναφέρει ότι οι Κύπριες γυναίκες ‘Έχουν πλήρως ‘αποκρυφτεί’ από την Κυπριακή ιστορία’ και ότι μόνο με την ανάγνωση ανάμεσα στις γραμμές βιβλίων τα οποία έγραψαν άνδρες ιστορικοί μπορεί να εντοπίσει κανείς πληροφορίες για αυτές. Χαρακτηριστικά σημειώνει ότι ‘δεν υπήρξε ακόμη ούτε μια ακαδημαϊκή έκδοση για την Κύπρια γυναίκα από μια ιστορική προοπτική – πόσο μάλλον από μια φεμινιστική προοπτική’ (σελ. 97). Αυτό δε φαίνεται να είναι άσχετο με το γεγονός ότι, όπως αναφέρουν οι Philippou and Djavit (2004), σε δικαιοδικό εργαστήριο το οποίο έγινε στην Κύπρο, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί οι οποίοι κλήθηκαν να επιλέξουν μια ‘ιστορική προσωπικότητα’ στην οποία θα εστίαζαν κατά τις διοργανωμένες δραστηριότητες στη βάση της πολυ – πρισματικότητας, επέλεξαν σχεδόν αποκλειστικά άνδρες. Μάλιστα, ένας συμμετέχοντας δήλωσε ότι αυτό αντανακλά ‘τον τρόπο με τον οποίο διδαχθήκαμε την ιστορία’ (σελ. 55).

Η απουσία αναφορών στην ιστορική συμβολή των γυναικών εντοπίζεται και σε σχέση με άλλες χώρες, κοινότητες ή γεγονότα. Για παράδειγμα, στην αγνόηση της συμβολής των έγχρωμων γυναικών στην πολιτική και κοινωνική ζωή της Ατλάντα και στις κυρίαρχες ιστορικές αφηγήσεις της Νοτίου Αφρικής αναφέρονται αντίστοιχα η Nasstrom (1999) και η McEwan (2003). Η Archer (1997) εστιάζει στις γυναίκες οι οποίες βρέθηκαν στο στρατόπεδο συγκέντρωσης στο Χονγκ – Κονγκ κατά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Επισημαίνει ότι, αν και αποτελούσαν μεγάλη μερίδα του σχετικού πληθυσμού, έχουν υπο – αντιπροσωπευθεί στις ιστορικές πηγές ενώ και οι ίδιες υποτιμούσαν την αξία των εμπειριών τους συναινώντας με τις δημόσιες προσδοκίες για τις εκδοχές του παρελθόντος. Έτσι, κατασκεύαζαν μνήμες οι οποίες αναδεικνύουν

εικόνες ανδρών στρατιωτικών, ηρώων, αιχμαλώτων πολέμου και φυλακισμένων. Η στάση των γυναικών αυτών φαίνεται να σχετίζεται με τον ισχυρισμό της Reading (2010) ότι η μνήμη και οι σχετικές κοινωνικές διαδικασίες, όπως είναι η μαρτυρία, ενημερώνουν και ενημερώνονται (από) τους έμφυλους ρόλους και τις σχετικές αξίες και νόρμες. Για παράδειγμα, όπως σημειώνει, οι γυναίκες σπάνια χρησιμοποιούνταν ως μάρτυρες στη μεσαιωνική Ευρώπη ενώ ο λόγος μιας γυναίκας μάρτυρα σε δικαστικές υποθέσεις σε κάποιους πολιτισμούς εξακολουθεί να έχει μικρότερη βαρύτητα από ότι ο λόγος ενός άνδρα μάρτυρα. Άρα, όπως υπογραμμίζει και η Gasouka (2010), δεν είναι η έλλειψη πληροφοριών για τις γυναίκες η οποία πρέπει να αλλάξει μόνο αλλά και η υποβάθμιση αυτών των πληροφοριών και η πεποίθηση ότι οι γυναίκες δεν πρέπει να απασχολούν την Ιστορία (Hadjipavlou & Mertan, 2010).

Η περιγραφόμενη απουσία των γυναικών από τις ιστορικές αναπαραστάσεις οδήγησε στην ανάδυση της ‘δικής της ιστορίας’ (her story) (Elam, 1997, σελ. 68). Όπως αναφέρει η Elam (1997), μετά από αιώνες κατά τους οποίους η Δυτική ιστορία απέδιδε ‘τη δική του ιστορία’ (his story), οι ιστορικοί έχουν σταδιακά στρέψει την προσοχή τους στην ιστορική αναπαράσταση των γυναικών. Έχουν συμβάλει έτσι στην εμφάνιση νέας γνώσης για αυτές – η οποία δεν είναι βέβαια πραγματικά ‘νέα’ αλλά παλιά και κρυμμένη γνώση – η οποία αμφισβητεί τον κεντρικό ρόλο των ανδρών στις ιστορικές αφηγήσεις. Βέβαια, όπως υπογραμμίζει η Gott (2003), ενώ αρχικά η ιστορία των γυναικών στόχευσε στο να τις κάνει ορατές διευρύνοντας το τι θεωρείται ‘ιστορία’, κατά το μέσο της δεκαετίας του 80’ αναδύθηκαν ως σημαντικό θέμα οι διαφορές των γυναικών μεταξύ τους παρά μόνο με τους άνδρες (Gott, Lerner, Sklar, DuBois & Hewitt, 2003). Έτσι, αναγνωρίστηκε ότι ‘η δική της ιστορία δεν είναι μια ιστορία’ (Elam, 1997, σελ. 68).

Διάφορες ερευνήτριες αναφέρονται στην ποιοτικά υποβαθμισμένη παρουσία των γυναικών στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Ισχυρίζονται ότι αυτές οι αναπαραστάσεις συντηρούν την κοινωνική κατασκευή των δυο φύλων και τις διαφυλικές σχέσεις εξουσίας προσδίδοντας στο κάθε φύλο συγκεκριμένους στερεοτυπικούς ρόλους. Όσον αφορά στους άνδρες, αυτοί παρουσιάζονται πρωτίστως ως προστάτες του έθνους ή / και ήρωες (Jack, 2007· McPherson, 2007). Για παράδειγμα, η πολιορκία του Λένινγκραντ κατά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο παρουσιάζεται στις επίσημες εθνικές αφηγήσεις ως χώρος όπου έγιναν πράξεις ανδρικού στρατιωτικού ηρωισμού για

προστασία των γυναικών και της πατρίδας. Η κρίσιμη συμβολή των γυναικών, οι οποίες αποτελούσαν τη συντριπτική πλειοψηφία του πολιορκούμενου πληθυσμού και συνέβαλαν καθοριστικά στην επιβίωση των ανθρώπων, έχει αποκρυφτεί (Kirschenbaum, 2000).

Όσον αφορά στους ρόλους τους οποίους οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος προσδίδουν στις γυναίκες, η Im (2010) σημειώνει ότι αρκετές φεμινίστριες ακαδημαϊκοί ισχυρίζονται ότι παρουσιάζονται ως αποδείξεις των εθνικών δεινών παρά ως υποκείμενα. Για παράδειγμα, η Werner (2006) επισημαίνει ότι ο εθνικός πόνος του πολέμου στο Βιετνάμ εγγράφεται πάνω στα σώματά τους, καθιστώντας το κοινωνικό τους φύλο σύμβολο προώθησης μιας εθνικής φαντασίωσης στηριζόμενης στην αφήγηση της απώλειας και του πόνου. Από την άλλη, κάποιοι συγγραφείς επισημαίνουν την απόδοση προσβλητικών χαρακτηριστικών στις γυναίκες μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος (Moore, 2005· Novak, 2007). Για παράδειγμα, ο Alemu (2007) αναφέρεται στις προφορικές ιστορικές αφηγήσεις της Jimma Oromo, μιας κοινωνίας η οποία δεν έχει γραπτό λόγο και εκφράζει τις έμφυλες υποθέσεις και τις νόρμες της στις διάφορες μορφές λαϊκής παράδοσης. Ισχυρίζεται ότι αυτές οι μορφές συμβάλλουν στην προπαγάνδα, επιβεβαίωση και διατήρηση της περιθωριοποίησης και της υποταγής των γυναικών. Για παράδειγμα, τις παρουσιάζουν ως ελλιπή, παράλογα, κακά και κατώτερα άτομα, ως να στερούνται φυσικής και νοητικής δύναμης για να κατέχουν θέσεις εξουσίας και να έχουν κάποτε εμμονή με τη σεξουαλική τους ικανοποίηση, και γενικά ως να πρέπει να κρατηθούν υπό τον έλεγχο των ανδρών.

Τα πιο πάνω, μαρτυρούν ότι η 'συμβατική' μνήμη και ιστορία, μέσα από τη μειωμένη συμμετοχή των γυναικών στην κατασκευή τους και μέσα από την ποσοτικά και ποιοτικά υποβαθμισμένη παρουσία τους σε αυτές, υπονομεύουν τους αναφερόμενους στόχους του φεμινισμού, ή τουλάχιστον, δε συμβάλλουν στην προώθηση των στόχων αυτών. Στη συνέχεια, θα περιγραφεί το πώς οι στόχοι του φεμινισμού ταυτίζονται με κάποιους στόχους του μεταμοντερνισμού οι οποίοι προωθούνται μέσα από τις εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος.

### **2.10.2.2. Η σύγκλιση των φεμινιστικών στόχων και των εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος ως μεταμοντέρνων**

Οι εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος, δηλώνοντας ότι αποτελούν προοπτικές, στηρίζονται σε μια μεταμοντέρνα θέση. Αυτή, αφορά στο ότι, εφόσον το άτομο βρίσκεται πάντοτε εντός μιας γλώσσας και ενός συγκεκριμένου ιστορικού και κοινωνικο – πολιτισμικού πλαισίου, δεν υπάρχει εξωτερικό σημείο από το οποίο μπορεί να δει κανείς αντικειμενικά την πραγματικότητα (Marshall, 1992). Με αυτή την έννοια, οι εναλλακτικές αναπαραστάσεις μπορούν να θεωρηθούν ‘μεταμοντέρνες’. Ως τέτοιες, συμβάλλουν στην προώθηση των φεμινιστικών στόχων εφόσον, όπως θα περιγραφεί πιο κάτω, υπάρχει κάποια σύγκλιση ανάμεσα στις θέσεις ή στους στόχους του φεμινισμού και του μεταμοντερνισμού.

Μια κοινή θέση του μεταμοντερνισμού και του φεμινισμού είναι η απόρριψη της πιθανότητας ύπαρξης οποιουδήποτε αντικειμενικού σημείου θέασης των καταστάσεων. Αυτή η κοινή θέση, σύμφωνα με το Himmelfarb (1997), έχει συμβάλει ώστε η πολιτική προοπτική του μεταμοντερνισμού να τύχει ενθουσιώδους υποδοχής από τις φεμινίστριες ιστορικούς. Κατ’ επέκταση, η φεμινιστική ιστορία συμφωνεί με το μεταμοντερνισμό και στη θέση ότι αυτό το οποίο προηγουμένως θεωρείτο ‘κεντρικό’ είναι ‘τεμαχισμένο’ ιδεολογικό κατασκεύασμα. Άρα, μπορεί να γίνει κατανοητό μόνο σε σχέση με αυτό το οποίο θεωρείτο προηγουμένως περιφερειακό. Για παράδειγμα, ο Ευρωπαϊκός ιμπεριαλισμός μπορεί να γίνει κατανοητός μόνο σε συνάρτηση με τους αποικιοκρατούμενους. Η φεμινιστική ιστορία συμφωνεί επίσης με το μεταμοντερνισμό στην ανάδειξη των ‘μη – θεμάτων’ (non topics) (σελ. 290), όπως η γυναίκα και η σεξουαλική συμπεριφορά, σε νόμιμα θέματα μελέτης και γενικά στη μη αποδοχή των γενικεύσεων: όλες οι προοπτικές, θεωρίες και μεθοδολογίες θεωρούνται περιορισμένες και μερικές (Hull, 1989).

Σύμφωνα με τη Hull (1989), οι θέσεις του μεταμοντερνισμού συγκλίνουν με το φεμινισμό και στην αντίληψη των ‘γυναικών’ όχι ως ενοποιημένης κατηγορίας αλλά ως κατηγορίας η οποία περιλαμβάνει άτομα με διαφορές στο φυλετικό, πολιτισμικό, ηλικιακό, σωματικό, κοινωνιολογικό επίπεδο. Από τη μια, η ευαισθησία σε αυτές τις διαφορές ‘ίσως δεν είναι πουθενά αλλού πιο έντονα καλλιεργημένη στην καθημερινή



πρακτική από ότι ανάμεσα στις φεμινίστριες' (σελ. 287). Για παράδειγμα, οι φεμινίστριες ιστορικοί απορρίπτουν την αφομοίωση της ιστορίας των γυναικών στη γενική ιστορία απαιτώντας όπως όλη η ιστορία γραφτεί ξανά από μια 'φεμινιστική προοπτική' (σελ. 169). Από την άλλη, ο μεταμοντερνισμός προσπαθεί γενικά να μετατρέψει την ιστορία σε όργανο για αγώνα για τη φυλή, την κοινωνική τάξη, το κοινωνικό φύλο (Himmelfarb, 1997).

Η περιγραφόμενη σύγκλιση κάποιων πολιτικών θέσεων και στόχων του φεμινισμού και του μεταμοντερνισμού αιτιολογεί μερικώς γιατί κάποιες φεμινίστριες παρουσιάζονται πιο πρόθυμες να αποδεχτούν ή να κατασκευάσουν εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Αυτές, όπως φάνηκε πιο πάνω, είναι και *μεταμοντέρνες* αναπαραστάσεις και με αυτή τους την ιδιότητα συμβάλλουν και στην προώθηση των φεμινιστικών στόχων.

### **2.10.2.3. Η σύγκλιση των φεμινιστικών στόχων με το στόχο των εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος για προώθηση της ειρήνης και αποικοδόμηση των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας**

Οι εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος, μέσα από την αποκάλυψη της προοπτικότητας και της χρησιμότητάς τους, στοχεύουν στην υπονόμηση της πολιτικής των συμβατικών αναπαραστάσεων, δηλαδή της συντήρησης των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας. Στοχεύουν επίσης στην προώθηση της ειρήνης και του εκδημοκρατισμού των σχέσεων ανάμεσα στις διάφορες ομάδες. Όπως θα φανεί πιο κάτω, οι δυο αυτοί αλληλένδετοι στόχοι των εναλλακτικών αναπαραστάσεων – η υπονόμηση των σχέσεων εξουσίας και η προώθηση της ειρήνης με μια ευρεία έννοια – αποτελούν και φεμινιστικούς στόχους. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στο γιατί η προώθηση της ειρήνης αποτελεί και φεμινιστικό στόχο, αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό μέσα από διάφορες αναφορές ερευνητών στους λόγους για τους οποίους οι γυναίκες χρειάζονται την ειρήνη περισσότερο από ότι οι άνδρες.

Ένα επιχείρημα το οποίο αξιοποιείται για να αιτιολογήσει γιατί οι γυναίκες χρειάζονται την ειρήνη είναι το βιολογικό. Αυτό, σύμφωνα με τη York (1998), αποδίδει τη διχοτομία ανάμεσα στην 'ειρήνη των γυναικών' και στον 'πόλεμο των ανδρών' (σελ. 19) στο ότι ο πόλεμος είναι αντίθετος με το βιολογικό ρόλο των γυναικών για γέννα και

ανατροφή παιδιών. Η ίδια υπογραμμίζει όμως ότι το επιχείρημα αυτό στηρίζεται στο αδιαμφισβήτητο ιδεώδες της μητρότητας μη ενθαρρύνοντας τις γυναίκες να αμφισβητήσουν τις ταυτότητές τους ως σύζυγοι και μητέρες και προωθώντας έτσι την αποδοχή του υποτακτικού τους ρόλου στην κοινωνία. Άλλες ερευνήτριες επίσης εκφράζουν σκεπτικισμό για το βιολογικό επιχείρημα μέσα από την παράθεση αναφορών σε γυναίκες ή άνδρες οι οποίες/οι τοποθετήθηκαν με ένα μη ‘αναμενόμενο’ τρόπο απέναντι στον πόλεμο ή στην ειρήνη (Cockburn, 2010). Για παράδειγμα, η Segal (2008) ισχυρίζεται ότι ιστορικά, η σχέση των γυναικών, αλλά και των ανδρών, με την ειρήνη και τον πόλεμο ήταν ποικιλόμορφη και πολύπλοκη. Από τη μια, η πλειοψηφία των γυναικών υποστήριζε τους διεξαγόμενους πολέμους. Συχνά επεδείκνυαν αφοσίωση στους ένστολους άνδρες και ασέβεια σε αυτούς οι οποίοι αρνούνταν να πολεμήσουν καθώς και ικανοποίηση όταν τους επιτρεπόταν να εμφανιστούν στο πεδίο μάχης (Gilbert, 1983· Segal, 1987). Από την άλλη, υπήρξαν ειρηνικές εκστρατείες ανδρών αλλά και άνδρες οι οποίοι συνειδητά αρνήθηκαν να σκοτώσουν ή να τραυματίσουν εχθρούς. Γενικά, η Brock – Utne (2009) σημειώνει ότι κάποιες φεμινίστριες αμφισβητούν τη θέση ότι ο πόλεμος είναι έμφυτα έμφυλος και ότι η βιολογία καθιστά τους άνδρες ‘φυσικά’ πολεμοχαρείς. Αυτές, αναδεικνύουν τη διασύνδεση της αρρενωπότητας με τη μιλιταριστική βία ως προϊόν κοινωνικών διαδικασιών. Η θέση αυτή αναλύεται πιο κάτω.

Συγκεκριμένα, το δεύτερο επιχείρημα το οποίο αξιοποιείται για να δικαιολογήσει την προώθηση της ειρήνης από κάποιες γυναίκες αφορά στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των δυο φύλων. Ειδικότερα, αφορά στη διάκριση ανάμεσα στα θηλυκά χαρακτηριστικά της συνεργασίας, της φροντίδας και της ανατροφής και στις αρρενωπές αξίες της ατομικότητας, της κυριαρχίας και της βίας (York, 1998). Για παράδειγμα, η Beilstein (1998) ισχυρίζεται ότι οι γυναίκες είναι κοινωνικά προγραμματισμένες να είναι πιο ειρηνικές και λιγότερο βίαιες από τους άνδρες. Τόσο η ίδια όσο και η Hadjiravlou (2006), υποστηρίζουν ότι αυτές οι γυναικείες δεξιότητες πρέπει να ‘αξιοποιούνται’ για την επίλυση συγκρούσεων (Brock – Utne, 1985). Βέβαια, όπως επισημαίνει η York (1998), η έμφαση στα διαφορετικά χαρακτηριστικά των δυο φύλων, έστω και αν ξεκαθαρίζεται ότι αυτά ορίζονται κοινωνικά, διαιωνίζει τη διχοτομία τους και έμμεσα ίσως προωθεί ουσιοκρατική αντίληψή τους. Δηλαδή, είναι σημαντικό να μην υπονοείται ότι η κοινωνική κατασκευή των φύλων είναι μη ανατρέψιμη και ίσως αποδεχτή. Είναι

επίσης σημαντικό να καθίσταται σαφές ότι στόχος είναι η ανατροπή της κατασκευής αυτής ώστε όλοι οι άνθρωποι, στηριγμένοι σε ένα όσο το δυνατό περισσότερο εξατομικευμένο εαυτό, ή εξατομικευμένες ταυτότητες, ανεξαρτήτως φύλου, να προωθούν την ειρήνη.

Η York (1998) προτείνει ένα τρίτο εναλλακτικό επιχείρημα σε σχέση με το βιολογικό επιχείρημα και το επιχείρημα της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης για να αιτιολογήσει τη σχέση των γυναικών με την ειρήνη: το ολιστικό επιχείρημα των ‘οικοφεμινιστριών’ (holistic argument of ecofeminists) (σελ. 19). Αυτό, υπαγορεύει ότι όλη η καταπίεση είναι αλληλένδετη: η εκμετάλλευση της γης, η οικιακή βία, η καταπίεση της γυναίκας και ο πόλεμος διαφέρουν μόνο ως προς το βαθμό καθιστώντας την ειρήνη κρίσιμη για όλους όσους έχουν άνισες σχέσεις. Σχετική είναι η αναφορά της Cockburn (2007) στο τριπλό ‘othering’ (σελ. 12) του εργάτη, του εθνικά ξένου και της γυναίκας, η πιο βίαιη έκφραση του οποίου είναι ο πόλεμος. Όπως αναφέρει, τα τρία συστήματα ‘μαζί’ (σελ. 257) εγκαθιδρύουν θέσεις σχετικής εξουσίας. Η αλληλεξάρτηση των κοινωνικο – οικονομικών, εθνικών και διαφυλικών ζητημάτων μαρτυριέται από την αναφορά της Brock – Utne (2009) στο ότι τα ψηλά στρατιωτικά κόστη σε κάποιες χώρες τείνουν να συνοδεύονται από χαμηλά ποσοστά του προϋπολογισμού για τους κοινωνικούς τομείς. Αυτό οδηγεί στο να υποφέρουν οικονομικά περισσότερο οι γυναίκες και τα παιδιά, και κυρίως οι ανύπαντρες μητέρες.

Στην πρακτική του ‘othering’ αναφέρονται και οι Giles and Hyndman (2004) αλλά και οι Anthias and Yuval – Davis (1993). Επισημαίνουν ότι η εθνική διάκριση και η διάκριση φύλου στηρίζονται σε υποθέσεις για τη φυσικότητα τόσο του αποκλεισμού όσο και της ανισότητας, δηλαδή της μειονεκτικής θέσης της μη – κυρίαρχης εθνικής ομάδας ή της ομάδας φύλου. Ο Stokes (1997) υπογραμμίζει το πόσο ‘φυσικές’ παρουσιάζονται να είναι οι σχέσεις ανισότητας ή εξουσίας μέσα από τις ιδεολογίες του κοινωνικού φύλου και του εθνικισμού. Όπως αναφέρει, ‘Τα όρια του κοινωνικού φύλου εκφράζουν τις πιο βαθιά εδραιωμένες μορφές κυριαρχίας οι οποίες παρέχουν τις βασικές μεταφορές για άλλες, και έτσι αποτελούν τις πιο έντονα ‘φυσικοποιημένες’ δραστηριότητές μας για δημιουργία ορίων. Τα όρια τα οποία χωρίζουν το αρσενικό και το θηλυκό... είναι όσο ‘φυσικά’ είναι τα όρια τα οποία χωρίζουν τη μια κοινότητα από την άλλη’ (σελ. 22) (Karayanni, 2006, σελ. 256). Έτσι, η Cockburn (2007) συμπεραίνει ότι ο αγώνας δεν

πρέπει να διεξάγεται αποκλειστικά εναντίον του πολέμου αλλά και εναντίον της θεώρησης ομάδων ή ατόμων ως ‘άλλων’.

Βέβαια, όπως προαναφέρθηκε, η αλληλεξάρτηση των εθνικών και διαφυλικών σχέσεων εξουσίας είναι ζήτημα ιδιαίτερα σύνθετο. Αυτό υπαγορεύουν και οι αναφορές κάποιων ερευνητών οι οποίες παρατίθενται στη συνέχεια. Οι αναφορές αυτές αφορούν σε ομάδες γυναικών οι οποίες αντιστέκονται στις διαφυλικές σχέσεις εξουσίας σε περιόδους ή περιοχές εθνικών συγκρούσεων. Όπως υπογραμμίζει η Sharoni (2001), είναι γενικά δύσκολο να καθοριστεί κατά πόσο η πολιτική σύγκρουση προωθεί ή υπονομεύει την απελευθέρωση των γυναικών. Για παράδειγμα, οι Blacklock and Crosby (2004) επισημαίνουν την ενδυνάμωση και τη δράση κάποιων γυναικών στο πλαίσιο εθνικών συγκρούσεων και πολέμων οι οποίες ανατρέπουν τα εθνικιστικά σχέδια και αναπτύσσουν κινήματα αλληλεγγύης σε εθνικό, πολιτικό και οικονομικό επίπεδο. Η Simic (2008) αιτιολογεί το φαινόμενο αυτό με βάση τις αλλαγές οι οποίες παρατηρούνται στους ρόλους των δυο φύλων κατά τη διάρκεια του πολέμου. Υπογραμμίζει τις ευκαιρίες τις οποίες έχουν οι γυναίκες για να επιδείξουν δύναμη και δράση τις οποίες δε θα είχαν σε άλλες περιόδους.

Έχει αναλυθεί πιο πάνω η σχέση η οποία υπάρχει ανάμεσα στις γυναίκες και στην ειρήνη ώστε να αναδειχθεί η σύγκλιση του φεμινιστικού στόχου και του στόχου των εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος για προώθηση της ειρήνης. Στη συνέχεια, θα περιγραφεί η συναφής σύγκλιση των στόχων της πατριαρχίας και του σεξισμού από τη μια, και των στόχων του милитарισμού, του πόλεμου και της σύγκρουσης από την άλλη. Έτσι, θα διαφανεί γιατί ο φεμινισμός, δε συμπορεύεται μόνο με την προώθηση της ειρήνης και των εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος, αλλά και με την καταπολέμηση του милитарισμού, του πόλεμου και του εθνικισμού, και άρα με την κριτική των συμβατικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος.

Ένα θέμα το οποίο συζητείται είναι η αμφίδρομη σχέση στήριξης της πατριαρχίας και του милитарισμού (Simic, 2008· Turpin, 1998). Από τη μια, η στήριξη του милитарισμού στην πατριαρχία πηγάζει από δυο επίπεδα. Το πρώτο επίπεδο είναι το θεσμικό, το οποίο αφορά στο ότι ο милитарισμός χρειάζεται τις γυναίκες να έχουν λιγότερη εξουσία στους στρατιωτικούς θεσμούς και στην κοινωνία. Το δεύτερο επίπεδο είναι το πολιτισμικό, το οποίο αφορά στο ότι ο милитарισμός χρειάζεται τα δυο φύλα να

συμπεριφέρονται στερεοτυπικά: για παράδειγμα, οι γυναίκες να χρειάζονται τους άνδρες για να τις προστατεύουν και αυτοί να αποδεικνύουν την αρρενωπότητά τους πολεμώντας για το έθνος. Από την άλλη, και η πατριαρχία και ο σεξισμός στηρίζονται σε μιλιταριστικές αντιλήψεις της αρρενωπότητας (Turpin, 1998). Όπως σημειώνει η Cockburn (2010), η αρρενωπότητα στις κοινωνίες – και η συμπληρωματική θηλυκότητα – δεν εξυπηρετεί μόνο το μιλιταρισμό αλλά αναζητεί και χρειάζεται το μιλιταρισμό και τον πόλεμο για την πραγμάτωσή της. Για παράδειγμα, η Hadjiravlou (2006) αναφέρει ότι κατά τις ένοπλες συγκρούσεις έχουν διαφορετικούς ρόλους και εμπειρίες οι γυναίκες και οι άνδρες (Enloe, 2000): οι άνδρες αναδεικνύονται ως ήρωες ενώ οι γυναίκες είναι μακριά από τα κέντρα εξουσίας, φροντίζουν τα θύματα και τον εαυτό τους και πέφτουν θύματα βιασμού. Γενικά, όπως ισχυρίζεται η Hadjiravlou (2010), στις συγκρουσιακές κοινωνίες εντείνονται οι ρόλοι των δυο φύλων και καθίστανται πιο άκαμπτοι ενώ ο διάλογος για τους ρόλους αυτούς αναβάλλεται εφόσον οι κοινωνίες αυτές επικεντρώνονται στα εθνικά ζητήματα.

Στο πλαίσιο της συζήτησης για τη σχέση του μιλιταρισμού με την πατριαρχία και το σεξισμό, διάφοροι ερευνητές σχολιάζουν την προοπτική της γυναικείας στρατολόγησης (Klein, 1998). Για παράδειγμα, η Moon (1998), αν και επισημαίνει ότι η καθολική ανδρική στρατολόγηση στην Κορέα αποτελεί ανδρικό οικονομικό πλεονέκτημα συμβάλλοντας στις ιεραρχικές διαφυλικές σχέσεις, εντούτοις, δεν εισηγείται την ίση πρόσβαση των γυναικών στην υποχρεωτική στρατολόγηση. Θεωρεί ότι αυτή δεν οδηγεί στην εξάλειψη της πολεμικής μηχανής αλλά στην ενσωμάτωση και των γυναικών σε αυτήν. Έτσι, οραματίζεται το φεμινιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας μέσα από σταδιακή αποστρατιωτικοποίηση.

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται από τους ερευνητές στην αμφίδρομη σχέση στήριξης της πατριαρχίας και της πολεμικής βίας (Brock – Utne, 2009· Mojab, 2004). Όπως αναφέρει η Cockburn (2004a), υπάρχει μια διασύνδεση ανάμεσα στη βία η οποία κυλά από τη μια περίπτωση στην άλλη σαν ένα συνεχές. Στο πλαίσιο αυτό, το κοινωνικό φύλο συνδέει τη βία σε όλα τα επίπεδα: από το προσωπικό μέχρι το διεθνές (γάμος, πεδίο πολέμου), σε όλες τις χρονικές περιόδους (ειρήνη, πόλεμος, προπολεμική και μεταπολεμική περίοδος), και σε πολλούς τομείς (πολυεθνικές επιχειρήσεις, οικογένεια). Για παράδειγμα, η Moylan (2003) διασυνδέει το βιασμό και την οικιακή βία με τη διεθνή σύγκρουση και τον

πόλεμο. Ισχυρίζεται ότι κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, και ακόμη πιο ξεκάθαρα κατά τον 21<sup>ο</sup> αιώνα, το σπίτι και το πεδίο μάχης συνδέονται άρρηκτα.

Με βάση τα πιο πάνω, η περιγραφόμενη προθυμία κάποιων φεμινιστριών να αποδεχτούν και να κατασκευάσουν εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος, φαίνεται να σχετίζεται με την επίγνωση εκ μέρους τους της μερικής *σύγκλισης* η οποία υπάρχει ανάμεσα στους *πολιτικούς στόχους του φεμινισμού και των εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος*. Κατ' επέκταση, φαίνεται επίσης να σχετίζεται με την επίγνωση εκ μέρους τους της μερικής *απόκλισης* η υπάρχει ανάμεσα στους *πολιτικούς στόχους του φεμινισμού και των συμβατικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος* (της υφιστάμενης μνήμης και της ιστορίας). Συγκεκριμένα, κάποιες γυναίκες παρουσιάζονται θετικές απέναντι στις εναλλακτικές αναπαραστάσεις γιατί συνειδητοποιούν το πώς οι αναπαραστάσεις αυτές ευνοούν το φεμινιστικό στόχο για προώθηση ενός νέου συστήματος σχέσεων το οποίο καταργεί την ιεραρχία – σε όλα τα επίπεδα – και προωθεί την ειρήνη και την αλληλεγγύη. Συνειδητοποιούν επίσης ότι ο φεμινιστικός στόχος υπονομεύεται από τις συμβατικές αναπαραστάσεις οι οποίες παραμελούν τη γυναικεία προοπτική συμβάλλοντας στην κοινωνική κατασκευή του φύλου η οποία διαιωνίζει τη διαφυλική ιεραρχία, κυρίως με την ταύτιση των δυο φύλων με στερεοτυπικούς ρόλους.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι, παρά το ότι έχουν εντοπιστεί αρκετές αναφορές ερευνητριών και ερευνητών όσον αφορά στο ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η ταυτότητα του φύλου στην τοποθέτηση των ατόμων απέναντι στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος, εντούτοις, έχουν επισημανθεί δυο πτυχές του ζητήματος οι οποίες δεν έχουν διερευνηθεί επαρκώς και, όπως θα φανεί πιο κάτω είναι σημαντικές. Η πρώτη πτυχή είναι οι αντιλήψεις των ατόμων τα οποία βρίσκονται σε συγκεκριμένα πλαίσια ή περιβάλλοντα, όπως είναι ο χώρος της εκπαίδευσης, για τη σχέση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος με τις συλλογικές ταυτότητες. Δηλαδή, έχουν εντοπιστεί αρκετές αναφορές ή έρευνες οι οποίες αναδεικνύουν την αξιοποίηση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου, και ειδικότερα τη συγγραφή ή κατασκευή εναλλακτικών αναπαραστάσεων για το σκοπό αυτό. Αυτές, αναδεικνύουν άμεσα ή έμμεσα και την επίγνωση κάποιων ατόμων για τη σχέση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος με την ταυτότητα του φύλου. Όμως, δεν έχει διερευνηθεί κατά πόσο τέτοια φαινόμενα συναντιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης, παρά τον καθοριστικό ρόλο

τον οποίο διαδραματίζει η εκπαίδευση στη διαχείριση των αναπαραστάσεων αυτών. Έχει εντοπιστεί μόνο μια έρευνα, αυτής της Lomsky – Feder (2005), η οποία αναφέρεται στο ότι οι εκπαιδευτικοί στο Ισραήλ αξιοποιούν εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος για να συμβάλουν σε μια διαφορετική διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου και κυρίως της διατομής της με την εθνική ταυτότητα. Έτσι, έμμεσα κυρίως, διαπιστώνεται ότι οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ανιχνεύουν τη σχέση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος με την ταυτότητα του φύλου.

Η δεύτερη παραμελημένη πτυχή αφορά στο πώς επιδρά το *ευρύτερο συγκείμενο ή πλαίσιο* στο οποίο είναι τοποθετημένα τα άτομα στις αντιλήψεις τους για τη σχέση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος με τις διάφορες συλλογικές ταυτότητες. Δηλαδή, έχουν επισημανθεί μόνο οι έρευνες των Hadjiravlou (2006) και McGrellis (2005) οι οποίες αναλύουν το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει το κοινωνικό φύλο για την τοποθέτηση των ατόμων απέναντι στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος *σε συνάρτηση* με συγκεκριμένες συνθήκες οι οποίες επικρατούν στο πλαίσιο στο οποίο ζούνε (π.χ. συγκρουσιακή κατάσταση). Η παράλειψη αυτή είναι σημαντική εφόσον οι αντιλήψεις των ατόμων για τη σχέση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος με τις συλλογικές ταυτότητες δε μπορούν να είναι ανεξάρτητες από το πλαίσιο στο οποίο αυτά είναι τοποθετημένα. Για παράδειγμα, όπως επισημάνθηκε και στην εισαγωγή, όταν τα άτομα ζούνε σε συγκρουσιακό περιβάλλον, η ταυτότητα του φύλου επισκιάζεται από την εθνική ταυτότητα (π.χ. Vassiliadou, 2002). Άρα, ενδέχεται να ανιχνεύουν τη σχέση των αναπαραστάσεων με την εθνική ταυτότητα αλλά όχι με την ταυτότητα του φύλου.

Η γενικότερη σημαντικότητα της συλλογικής μνήμης για την Κύπρο όπως αυτή περιγράφηκε στην εισαγωγή, αλλά και οι πιο πάνω ελλείψεις της παγκόσμιας βιβλιογραφίας όσον αφορά στη διερεύνηση των αντιλήψεων των ατόμων για τη σχέση των συμβατικών και εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος με τις συλλογικές ταυτότητες (π.χ. εθνική ταυτότητα, ταυτότητα φύλου), κατέστησαν σημαντική τη διεξαγωγή της έρευνας η οποία περιγράφεται στα επόμενα κεφάλαια. Αυτή, στόχευε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των Ε/Κ εκπαιδευτικών για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα και η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από την εκπαίδευση. Όπως θα φανεί στη συνέχεια, η διερεύνηση αυτού του θέματος έχει εμπλουτίσει τη διεθνή

βιβλιογραφία σε σχέση με το πώς αλληλεπιδρά δυναμικά η ταυτότητα του φύλου με το πολιτικό κυρίως συγκείμενο της Κύπρου – το οποίο σχετίζεται άμεσα με την εθνική ταυτότητα – επηρεάζοντας και τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση. Το συγκείμενο αυτό περιλαμβάνει την υφιστάμενη συγκρουσιακή κατάσταση (κατοχή, πρόσφυγες, αγνοούμενοι, εγκλωβισμένοι, πράσινη γραμμή) αλλά και τις προοπτικές ανανεωμένων σχέσεων με τους Τ/Κ (άνοιγμα των οδοφραγμάτων, προοπτικές επίλυσης του κυπριακού προβλήματος).

Στο σημείο αυτό, έχει ολοκληρωθεί η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για τα σχετικά με την παρούσα εργασία θέματα. Στη συνέχεια θα περιγραφεί το θεωρητικό πλαίσιο το οποίο καθοδηγεί την παρούσα εργασία.

## **2.11. Θεωρητικό πλαίσιο**

Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η εργασία αυτή περιλαμβάνει δυο θεωρίες: τη Θεωρία της Διατομής (Intersectionality Theory) και τη Μεταμοντέρνα Κριτική Θεωρία (Postmodern Critical Theory). Οι λόγοι για τους οποίους επιλέγηκαν οι δυο αυτές θεωρίες για να συνθέσουν το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας θα διαφανούν πιο κάτω.

### **2.11.1. Θεωρία της διατομής**

Σύμφωνα με τους Diamond and Butterworth (2008) και τη Warner (2008), βασική ιδέα της θεωρίας της διατομής είναι ότι οι πολλαπλές ταυτότητες του ατόμου δε διαμορφώνονται και δε διαμορφώνουν τη ζωή του η καθεμιά ανεξάρτητα από την άλλη αλλά αλληλεπιδρώντας. Δηλαδή, πληροφορώντας και συγκροτώντας η μια την άλλη και διαμορφώνοντας έτσι ποιοτικά διαφορετικά νοήματα και εμπειρίες για τα άτομα. Όπως εξηγούν οι Mattis et al. (2008), οι κοινωνικές ταυτότητες αμοιβαία θεσπίζουν, ενισχύουν και φυσικοποιούν η μια την άλλη. Ενδεικτική είναι η αναφορά του Morris (2007) στην έννοια του ‘συνδυασμού’. Όπως αναφέρει, η θεωρία της διατομής αναδεικνύει τις διατομές, δηλαδή τους συνδυασμούς των σημαντικών τρόπων κοινωνικού προνομίου και μειονεκτήματος. Δεν απομονώνει τους παράγοντες όπως η φυλή, η κοινωνική τάξη και το κοινωνικό φύλο ως διακριτές και ανεξάρτητες επιδράσεις, αλλά διερευνά το πώς συνδυάζονται στην καθημερινή ζωή.



Όσον αφορά στον όρο ‘διατομή’, αυτός προτάθηκε από την Crenshaw (1989· 1991) για να αναδείξει το ότι οι έγχρωμες γυναίκες βρίσκονται στο σημείο τομής του σεξισμού και του ρατσισμού με αποτέλεσμα να αποκλείονται τόσο από τις φεμινιστικές όσο και από τις αντιρατσιστικές συζητήσεις και πολιτικές (Eveline, Bacchi & Binns, 2009· Jones – Yelvington, 2008· Prins, 2006). Έτσι, πολλές έρευνες οι οποίες στηρίζονται στο θεωρητικό πλαίσιο της διατομής εστιάζουν στη διατομή της ταυτότητας του φύλου με τη φυλή (Scott & Messineo, 2000). Για παράδειγμα, οι Goff, Thomas and Jackson (2008) εντόπισαν ισχυρή διασύνδεση ανάμεσα στη φυλή, και συγκεκριμένα στο ‘Blackness’, και στην αρρενωπότητα. Οι συμμετέχοντες στην έρευνά τους εξέλαβαν τους Μαύρους άνδρες και τις Μαύρες γυναίκες ως πιο αρρενωπούς / ες από τους Λευκούς άνδρες και τις Λευκές γυναίκες και τις Μαύρες γυναίκες ως λιγότερο ελκυστικές κατ’ αναλογία της εκλαμβανόμενης αρρενωπότητάς τους.

Η θεωρία της διατομής συνδέεται με τις ιδέες του δεύτερου και του τρίτου φεμινιστικού κύματος. Συγκεκριμένα, η ιδέα της διατομής εμφανίστηκε κατά τη δεκαετία του 70’ όταν το δεύτερο κύμα του ακαδημαϊκού φεμινισμού έθεσε το ερώτημα ‘Οι εμπειρίες ποιων γυναικών;’ (Shields, 2008, σελ. 302). Κατά την περίοδο αυτή, οι έγχρωμες φεμινίστριες ακαδημαϊκοί επεσήμαναν ότι η περισσότερη ακαδημαϊκή δουλειά αφορούσε στις μεσαίας κοινωνικής τάξης, μορφωμένες, λευκές γυναίκες ή στους μαύρους άνδρες (Hurtado & Sinha, 2008· Shields, 2008). Όπως ισχυρίστηκαν, αυτές/οί παρουσιάζονται ως τα υποδειγματικά θύματα των συστημάτων του σεξισμού ή του ρατσισμού και αγνοούνται οι εμπειρίες περιθωριακών ομάδων όπως οι μαύρες γυναίκες (Prins, 2006). Αναδείχθηκε έτσι η ανάγκη για συμπεριληπτική αντίληψη της θέσης των γυναικών η οποία να αναγνωρίζει τις διατομές του φύλου με άλλες ταυτότητες (κυρίως της φυλής) (Hurtado & Sinha, 2008· Shields, 2008).

Σημαντική για τη θεωρία της διατομής υπήρξε η καρδιά του τρίτου κύματος του φεμινισμού, δηλαδή η κριτική της ‘ουσιοκρατικής γυναίκας’ η οποία, σύμφωνα με το Spelman (1988), αγνοούσε ή παραμελούσε τις διαφορές ανάμεσα στις γυναίκες (Mann & Huffman, 2005, σελ. 59). Επίσης, σημαντική υπήρξε η κριτική του προσθετικού μοντέλου των επιδράσεων των περιθωριοποιημένων ταυτοτήτων. Το μοντέλο αυτό, σύμφωνα με τους Purdie – Vaughns and Eibach (2008), ισχυριζόταν ότι με όσα περισσότερα περιθωριοποιημένα στάτους ταυτιζόταν το άτομο τόσο μεγαλύτερη ήταν η

καταπίεσή του (Shields, 2008). Η κριτική του μοντέλου αυτού επεσήμανε ότι απεικονίζει τις εμπειρίες των ατόμων ως ξεχωριστές, ανεξάρτητες και αθροιστικές εκλαμβάνοντας τις ταυτότητες και τη σχετική διάκριση ως να μπορούν να ιεραρχηθούν. Όμως, στην πραγματικότητα τα άτομα ενδεχομένως είναι ταυτόχρονα μέλη κυρίαρχων και περιθωριοποιημένων ομάδων καθιστώντας την ιεράρχηση αδύνατη (π.χ. λευκός άνδρας με κινητική αναπηρία) (Bowleg, 2008).

Έτσι, στη θεωρία της διατομής θεωρείται ότι οι μοναδικές, μη προσθετικές επιδράσεις στην αναγνώριση με περισσότερες από μια κοινωνικές ομάδες (Mahalingam, Balan & Haritatos, 2008) παράγουν ολοκληρωτικά νέες μορφές υποκειμενικής εμπειρίας μη αναγώγιμες στις αρχικές ταυτότητες οι οποίες τις συνέθεσαν (Warner, 2008). Οι ταυτότητες θεωρούνται πάντοτε μεταβαλλόμενες ανάλογα με τα πολλαπλά πλαίσια εντός των οποίων συνεχώς τυγχάνουν διαπραγμάτευσης (Dottolo & Steward, 2008· Timberlake & Estes, 2007). Οι διάφορες καταπίεσεις θεωρείται ότι βιώνονται διαφορετικά στα διάφορα πλαίσια ενώ αυτό το οποίο είναι καταπίεση σε ένα πλαίσιο μπορεί να είναι προνόμιο σε ένα άλλο (Samuels & Ross – Sheriff, 2008). Οι διατομές μπορούν να δημιουργήσουν τόσο καταπίεση όσο και ευκαιρίες (Zinn & Dill, 1996) ενώ μια θέση ενός ατόμου μπορεί να είναι μειονεκτική σε σχέση με μια ομάδα αλλά προνομιούχα σε σχέση με μια άλλη (Shields, 2008).

Η ανάδυση των ιδεών της θεωρίας της διατομής συνδέθηκε και με τις ιδέες του μεταμοντερνισμού (Crenshaw, 1993). Όπως σημειώνει ο Jones – Yelvington (2008), η σύνδεση αυτή οφείλεται στην κοινή αναγνώριση της ρευστότητας των ταυτοτήτων οι οποίες δε θεωρούνται δια - ιστορικές κατηγορίες αλλά αλληλένδετες κοινωνικά κατασκευασμένες κατηγορίες. Η Collins (1990) επεσήμανε ότι η θεωρία της διατομής και ο μεταμοντερνισμός ισχυρίζονται ότι 'Καμιά ομάδα δεν έχει μια ξεκάθαρη άποψη ή οπτική. Καμιά ομάδα δεν κατέχει τη θεωρία ή τη μεθοδολογία η οποία της επιτρέπει να ανακαλύψει την απόλυτη 'αλήθεια' ή, ακόμη χειρότερα, να διακηρύξει τις θεωρίες και τις μεθοδολογίες της ως την καθολική νόρμα η οποία αξιολογεί τις εμπειρίες των άλλων ομάδων' (σελ. 234 – 235) (Mann & Huffman, 2005, σελ. 62). Γενικά, κοινές θέσεις της θεωρίας της διατομής και του μεταμοντερνισμού είναι η προώθηση της πολυφωνίας και τοπικών μικρών αφηγήσεων, η εξύψωση τύπων γνώσης οι οποίοι είχαν προηγουμένως θεωρηθεί ανεπαρκείς ή δευτερεύοντες, όπως η κοινωνικά βιωμένη γνώση της

καθημερινής ζωής και ο υποβιβασμός του προνομίου της θεωρίας και της επιστήμης (Mann & Huffman, 2005).

Μέσα από τη θεωρία της διατομής αναδεικνύεται ως σημαντικό ρόλος της εκπαίδευσης. Ένα ζήτημα το οποίο συζητείται είναι η ποικιλόμορφη περιθωριοποίηση των κοριτσιών και των αγοριών. Για παράδειγμα, όπως σημειώνει ο Morris (2007), οι σχετικές έρευνες επισημαίνουν την ποικιλομορφία στις εμπειρίες και στη θέσπιση της θηλυκότητας για τα έγχρωμα κορίτσια, για τα κορίτσια από ποικίλα ταξικά περιβάλλοντα και για τα κορίτσια από τις αστικές περιοχές (Emerson, 2002· Rotheram – Borus, Dopkins, Sabate & Lightfoot, 1996· Taylor, Gilligan & Sullivan, 1995· Ward, 1996). Επίσης, αν και η αρρενωπότητα κανονικά οδηγεί σε προνόμιο στους θεσμούς, εντούτοις, άλλοι παράγοντες όπως είναι η κοινωνική τάξη, η φυλή, ή η σεξουαλικότητα, μπορεί να διαφοροποιήσουν την εμπειρία και την αντίληψή της (Connell, 1995· Connell & Messerschmidt, 2005). Έτσι, τα αγόρια από μη προνομιούχα ταξικά περιβάλλοντα ενδεχομένως να αντιστέκονται συχνά στην ακαδημαϊκή επιτυχία θεωρώντας την θηλυπρεπή και ανεπιθύμητη (McLeod, 1995· Willis, 1977). Γενικά, ο Morris (2007) υπογραμμίζει ότι η κοινωνική αναπαραγωγή στην εκπαίδευση συμβαίνει με ένα διατομικό (intersectional) τρόπο: μέσα από το συνδυασμό των ταυτοτήτων, αυτές δεν ιεραρχούνται αλλά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με προφανείς ή και μη αναμενόμενους τρόπους. Η θέση αυτή έχει μάλιστα επιβεβαιωθεί μέσα από την έρευνα η οποία θα παρουσιαστεί στη συνέχεια όσον αφορά στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση.

#### **2.11.1.1. Εφαρμογή της θεωρίας της διατομής στην έρευνα**

Συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της ποιοτικής έρευνας την καθιστούν πιο ‘δεκτική’ από την ποσοτική έρευνα στη θεωρία της διατομής. Η Shields (2008) εστιάζει στο σκοπό της ποιοτικής έρευνας ο οποίος είναι συμβατός με τη θεωρητική γλώσσα και το σκοπό της θεωρίας της διατομής. Όπως αναφέρει, η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή των μορφών και των διαδικασιών των σχέσεων ανάμεσα σε κατηγορίες φαινομένων. Είναι επίσης πιο ανοικτή σε αναδυόμενα φαινόμενα και θέτει ερωτήματα τα οποία αφορούν σε γλωσσικά ή πρακτικά κατασκευάσματα ώστε να αποκαλυφθούν οι διαδικασίες οι οποίες δημιουργούν τις συνδέσεις και οι λειτουργίες τις οποίες εξυπηρετούν. Η διπλή εστίαση της ποιοτικής έρευνας στη μελέτη διαδικασιών συνάδει

με τις αντιλήψεις των τεμνόμενων ταυτοτήτων όπως περιγράφηκαν πιο πάνω (Stoppard & McMullen, 2003· White, 2008).

Η θεωρία της διατομής είναι ιδιαίτερα εύχρηστη στην ποιοτική έρευνα και επειδή γενικότερα ενδιαφέρεται για την πολλαπλή, περίπλοκη και διαπραγματευόμενη φύση της ταυτότητας (Bowleg, 2008· Diamond & Butterworth 2008· Shields, 2008). Στις σχετικές έρευνες οι ταυτότητες των ατόμων δε θεωρούνται ανεξάρτητες μεταβλητές οι οποίες περιγράφουν τους συμμετέχοντες (π.χ. καθορισμός του εάν είναι γυναίκες ή άνδρες) αλλά μεταβλητές οι οποίες συλλαμβάνουν εμπειρίες, συμπεριφορές και στάσεις (π.χ. εμπειρίες διάκρισης, φεμινιστικής συνείδησης) (Cole, 2008). Όπως υπογραμμίζει η Warner (2008), η απλή μέτρηση δημογραφικών μεταβλητών, όπως η φυλή ή το φύλο, δε συνιστά έρευνα η οποία στηρίζεται στο πλαίσιο της διατομής εφόσον αγνοεί τις διαδικασίες οι οποίες εμπλέκονται στη διατομή των ταυτοτήτων (π.χ. την κοινωνική εξουσία, την ανισότητα). Αντίθετα, μια τέτοια έρευνα δε θεμελιώνεται σε προκαθορισμένες υποθέσεις αλλά αντλεί πληροφορίες από τους ίδιους τους συμμετέχοντες επιτρέποντας την ανάδυση απρόσμενων αποτελεσμάτων (Marecek, Fine & Kidder, 2001) και ευνοώντας τη χρήση της ερμηνευτικής στρατηγικής της θεμελιωμένης θεωρίας (Bowleg, 2008).

Η θεωρία της διατομής συνάδει με την ποιοτική έρευνα και λόγω της έμφασης η οποία δίνεται στο πλαίσιο εντός του οποίου διεξάγεται μια τέτοια έρευνα (Bowleg, 2008). Σύμφωνα με τη Warner (2008), η εστίαση στο πλαίσιο καθιστά ευκολότερη την περιγραφή της ρευστότητας και της αλλαγής της ταυτότητας σε σχέση με αυτό, επιτρέπει την αποκάλυψη του πώς οι ταυτότητες ενημερώνουν η μια την άλλη αλλά και των μεταβλητών οι οποίες τις επηρεάζουν. Γενικά, η εστίαση στο πλαίσιο επιτρέπει την επικέντρωση στην ταυτότητα ως διαδικασία παρά ως δημογραφικό χαρακτηριστικό. Για να προωθηθεί η αντίληψη της ταυτότητας ως διαδικασίας η οποία εκτυλίσσεται εντός συγκεκριμένου πλαισίου σε μια έρευνα, η Bowleg (2008) εισηγείται όπως καθοριστεί το πώς θα πλαισιωθεί η ταυτότητα εντός του πλαισίου: είτε με την πλαισίωση του ιστορικού και πολιτισμικού συγκειμένου στην εισαγωγή της έρευνας (Purdie – Vaughns & Eibach, 2008· Townsend, 2008), είτε με την ερμηνεία των δεδομένων λαμβάνοντας ξεκάθαρα υπόψη το πλαίσιο αυτό. Οι Hurtado and Sinha (2008) εισηγούνται επίσης τη διεξαγωγή ομαδικών συνεντεύξεων οι οποίες αναδεικνύουν το πώς τα άτομα δημιουργούν και

ενισχύουν το νόημα των ταυτοτήτων μέσα από διαπραγμάτευση με άλλους σε συγκεκριμένο πλαίσιο.

Βέβαια, παρά το ότι η υιοθέτηση του θεωρητικού πλαισίου της διατομής των ταυτοτήτων ευνοείται στις ποιοτικές έρευνες, εντούτοις, το εγχείρημα είναι περίπλοκο. Συγκεκριμένα, όπως επισημαίνει η Bowleg (2008), είναι σχεδόν αδύνατο να αποφευχθεί ο κίνδυνος διαχείρισης των ταυτοτήτων με προσθετικό τρόπο (π.χ. Μαύρη και Λεσβία και Γυναίκα) αντί ως τεμνόμενων (Μαύρη Λεσβία Γυναίκα) κατά την υποβολή των ερωτήσεων και κατά την ανάλυση των δεδομένων. Για να ελαχιστοποιηθεί ο κίνδυνος αυτός, οι υποβαλλόμενες ερωτήσεις πρέπει να ρωτούν για εμπειρίες οι οποίες είναι τεμνόμενες χωρίς να υπονοούν πρόσθεση: για παράδειγμα, 'Θα ήθελα να μου μιλήσεις για κάποιες από τις καθημερινές προκλήσεις τις οποίες αντιμετωπίζεις ως Μαύρη λεσβία γυναίκα' (σελ. 316) Η αποφυγή των λέξεων 'και' ή 'ή' υπαγορεύει ότι δεν απαιτείται η διαδοχική περιγραφή των εμπειριών (φυλή – φύλο – σεξουαλικός προσανατολισμός) ή ότι οι ταυτότητες μπορούν ή πρέπει να διαχωριστούν (Bowleg, 2008). Επίσης, κατά την εφαρμογή της θεωρίας της διατομής στην έρευνα ελλοχεύει ο κίνδυνος υπερβολικής περιπλοκής της ανάλυσης λόγω εστίασης σε πολλαπλές διαστάσεις της ταυτότητας (McCall, 2005). Για να αποφευχθεί ο κίνδυνος αυτός, οι Mahalingam and Leu (2005) ισχυρίζονται ότι οι ερευνητές πρέπει να ορίσουν όχι μόνο τις ταυτότητες στις οποίες θα επικεντρωθούν αλλά και ποιες θα αγνοήσουν, αιτιολογώντας την επιλογή τους και συνειδητοποιώντας πώς αυτή θα τροποποιήσει τα αποτελέσματα και την ερμηνεία τους (Warner, 2008).

#### **2.11.1.2. Πώς η θεωρία της διατομής ενημερώνει την παρούσα έρευνα**

Η θεωρία της διατομής έχει επηρεάσει την παρούσα έρευνα κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και κατά την επιλογή της χρησιμοποιούμενης μεθοδολογίας. Ο ρόλος τον οποίο διαδραμάτισε η θεωρία της διατομής κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αφορά πρωτίστως σε ένα ισχυρισμό ο οποίος διατυπώθηκε πιο πάνω. Αυτός, αφορά στο ότι η θετική τοποθέτηση κάποιων γυναικών απέναντι στις εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος πηγάζει από την επίγνωση εκ μέρους τους της αλληλεπιδραστικής σχέσης, δηλαδή της *διατομής*, της ταυτότητας του φύλου με την εθνική ταυτότητα.

Συγκεκριμένα, από τη μια, οι γυναίκες αυτές φαίνεται να συνειδητοποιούν ότι οι συμβατικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος συμβάλλουν στην προώθηση συγκεκριμένης διατομής ανάμεσα στην ταυτότητα του φύλου και στην εθνική ταυτότητα η οποία υπονομεύει το φεμινιστικό στόχο. Συνειδητοποιούν δηλαδή ότι η συμβατική εθνική μνήμη και ιστορία, οι οποίες είναι σαφώς συνδεδεμένες με τη θέσπιση της εθνικής ταυτότητας, διαδραματίζουν και σημαντικό ρόλο στη θέσπιση της ταυτότητας του φύλου και των διαφυλικών σχέσεων μέσα από τη μειωμένη συμμετοχή των γυναικών στην κατασκευή τους (Polezzi, 2006) και την υποβαθμισμένη παρουσία τους σε αυτές (Kwon, 2006). Από την άλλη, οι γυναίκες αυτές συνειδητοποιούν ότι οι εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος συμβάλλουν στην προώθηση συγκεκριμένης διατομής ανάμεσα στην ταυτότητα του φύλου και στην εθνική ταυτότητα η οποία προωθεί το φεμινιστικό στόχο. Για παράδειγμα, συνειδητοποιούν ότι οι εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος μπορούν να προωθήσουν την ειρήνη και να υπονομεύσουν το μιλιταρισμό και τη σύγκρουση η οποία είναι αλληλένδετη με τις διαφυλικές σχέσεις εξουσίας. Ενδεικτική είναι η αναφορά της Turpin (1998) στην αμφίδρομη σχέση στήριξης της πατριαρχίας με το μιλιταρισμό η οποία συνάδει με την ευρύτερη θέση της θεωρίας της διατομής στην οποία αναφέρονται οι Diamond and Butterworth (2008): ότι οι κοινωνικές ταυτότητες αμοιβαία θεσπίζουν, ενισχύουν και φυσικοποιούν η μια την άλλη (Collins, 2000· Crenshaw, 1991· Steward & McDermott, 2004).

Η υιοθέτηση του θεωρητικού πλαισίου της διατομής ανακλάται στο κεφάλαιο το οποίο περιέχει ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και μέσα από ένα άλλο σημείο. Αυτό αφορά στην επισήμανση η οποία έχει γίνει στο τέλος του κεφαλαίου αυτού ότι η υφιστάμενη βιβλιογραφία δεν αναλύει επαρκώς το πώς επιδρά το *ευρύτερο συγκείμενο ή πλαίσιο* στο οποίο είναι τοποθετημένο το άτομο στις αντιλήψεις του για τη σχέση των συμβατικών και εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος με τις συλλογικές ταυτότητες. Όπως θα φανεί στο τέταρτο και στο πέμπτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, όπου παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας η οποία έχει διεξαχθεί, το παρόν χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου έχει αναδειχθεί ως να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο σε σχέση με το διερευνούμενο θέμα. Η ανάδειξη της σημαντικότητας του πλαισίου σε σχέση με τις συλλογικές ταυτότητες και τις διατομές

το  $\omega$  στη ζωή των ατόμων χαρακτηρίζει και τη θεωρία της διατομής (Diamond & Butterworth, 2008· Mattis et al., 2008· Timberlake & Estes, 2007).

Όσον αφορά στη χρησιμοποιούμενη μεθοδολογία, ο ρόλος τον οποίο διαδραμάτισε η θεωρία της διατομής στην παρούσα εργασία σχετίζεται με τις πλείστες σχετικές επιλογές. Ειδικότερα, σχετίζεται με αυτές οι οποίες αφορούν στην ποιοτική μεθοδολογία, στο θεωρητικό παράδειγμα, στο σχεδιασμό της έρευνας, στην επιλογή των συμμετεχόντων, στις υποβαλλόμενες ερωτήσεις και στην ανάλυση των δεδομένων. Ο συγκεκριμένος τρόπος με τον οποίο εκφράζεται η ‘επίδραση’ της θεωρίας της διατομής στις επιλογές αυτές θα περιγραφεί στο επόμενο κεφάλαιο στην ενότητα όπου αναλύεται η καθεμιά από αυτές. Στη συνέχεια, περιγράφεται η δεύτερη θεωρία η οποία συγκροτεί το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

### **2.11.2. Η μεταμοντέρνα κριτική θεωρία**

Όπως αναφέρει ο Bateson (1972), ‘Όλοι οι ερευνητές είναι φιλόσοφοι με εκείνη την καθολική έννοια με βάση την οποία όλα τα ανθρώπινα όντα... καθοδηγούνται από έντονα αφηρημένες αρχές’ (σελ. 320). Αυτές οι αρχές, οι οποίες αντανakλούν τις πεποιθήσεις των ποιοτικών ερευνητών και καθορίζουν το πώς βλέπουν τον κόσμο και δρουν σε αυτόν, αποτελούν το θεωρητικό παράδειγμα κάθε έρευνας. Δηλαδή, σύμφωνα με τον Guba (1990) αποτελούν ‘ένα δίκτυο το οποίο περιέχει τις επιστημολογικές, οντολογικές και μεθοδολογικές πεποιθήσεις του ερευνητή’ και το οποίο ‘καθοδηγεί τη δράση’ (σελ. 17) (Denzin & Lincoln, 2005, σελ. 22).

Το ευρύτερο θεωρητικό παράδειγμα<sup>26</sup> το οποίο καθοδηγεί την παρούσα εργασία είναι η Κριτική Θεωρία (Critical Theory). Όπως υπογραμμίζουν οι Kincheloe and McLaren (1994), κριτικός ερευνητής ή θεωρητικός είναι κάθε άτομο το οποίο προσπαθεί να χρησιμοποιήσει το έργο του ως μορφή κοινωνικής ή πολιτισμικής κριτικής. Σύμφωνα με τον Denzin (1998), η κριτική έρευνα ακολουθεί μια απελευθερωτική αρχή (emancipating principle) η οποία τη δεσμεύει στην εμπλοκή των καταπιεσμένων ομάδων σε συλλογική και δημοκρατική θεωρητικοποίηση του τι είναι κοινό και διαφορετικό στις εμπειρίες τους στην καταπίεση και στο προνόμιο. Ειδικότερα,

---

<sup>26</sup> Ο όρος ‘ευρύτερο’ αποδίδει το ότι η Κριτική Θεωρία είναι το γενικό θεωρητικό παράδειγμα το οποίο καθοδηγεί την εργασία αυτή και το οποίο περιλαμβάνει και ένα πιο συγκεκριμένο, δηλαδή τη Μεταμοντέρνα Κριτική Θεωρία η οποία θα αναλυθεί πιο κάτω.

όπως αναφέρουν οι Kincheloe and McLaren (1994), η κριτική θεωρία στοχεύει στην ενδυνάμωση των ατόμων και δεν προσβάλλεται όταν την αποκαλούν ‘πολιτική’ ούτε φοβάται να συνδεθεί με την ‘απελευθερωτική’ συνείδηση (σελ. 140). Γενικά, η κριτική θεωρία και έρευνα δεν ικανοποιείται ποτέ μόνο με την αύξηση της γνώσης για ένα θέμα (Horkheimer, 1972). Αντίθετα, οι παραδοσιακοί ερευνητές διακηρύττουν την ουδετερότητά τους και στοχεύουν αποκλειστικά στην περιγραφή, ερμηνεία ή αναπαράσταση μιας πτυχής της πραγματικότητας (Kincheloe & McLaren, 1994).

Αν και ο όρος ‘κριτική θεωρία’ αποδίδει πολλές μορφές του θεωρητικού αυτού παραδείγματος, οι Guba and Lincoln (2005) επισημαίνουν ότι όλες οι μορφές της υιοθετούν συγκεκριμένη οντολογία, επιστημολογία και μεθοδολογία. Ειδικότερα, η οντολογία της, η οποία αφορά στο τι είναι ο άνθρωπος και ποια είναι η φύση της πραγματικότητας, είναι ο ιστορικός ρεαλισμός (historical realism). Σύμφωνα με αυτόν, η αντιληπτή στο παρόν πραγματικότητα είναι μια σειρά κοινωνικών, πολιτικών, πολιτισμικών, οικονομικών, εθνικών και έμφυλων δομών οι οποίες είναι θεωρούμενες ‘αληθινές’, δηλαδή, φυσικές και αμετάβλητες. Η επιστημολογία των διαφόρων μορφών κριτικής θεωρίας, η οποία αφορά στη σχέση ανάμεσα στον ερευνητή και στη γνώση, είναι αλληλεπιδραστική (transactional) και υποκειμενική (subjectivist). Δηλαδή, ο ερευνητής και ο ερευνούμενος θεωρούνται αλληλεπιδραστικά συνδεδεμένοι ενώ οι αξίες του ερευνητή και του κοινωνικού πλαισίου του αναπόφευκτα επηρεάζουν τα ευρήματα της έρευνας καθιστώντας την σε κάποιο βαθμό υποκειμενική. Τέλος, η μεθοδολογία της κριτικής θεωρίας, η οποία αφορά στο πώς ο ερευνητής γνωρίζει τον κόσμο ή αποκτά αυτή τη γνώση, είναι διαλογική (dialogic) και διαλεκτική (dialectical). Αυτή, περιλαμβάνει διάλογο του ερευνητή με τους συμμετέχοντες ο οποίος πρέπει να είναι διαλεκτικός. Στόχος είναι να συνειδητοποιήσουν οι συμμετέχοντες ότι οι ιστορικά μεταδιδόμενες δομές – π.χ. εθνικές, έμφυλες – μπορούν να αλλάξουν αλλά και να επισημάνουν συγκεκριμένες πράξεις μέσα από τις οποίες μπορούν να τις αλλάξουν. Όπως σημειώνει ο Denzin (1998), η μεθοδολογία αυτή είναι ‘μετασχηματιστική’ (transformative). Ειδικότερα, επιδιώκει να ‘μετασχηματίσει τις υφιστάμενες κοινωνικές ανισότητες και αδικίες’ (McLaren, 1994, σελ. 168 στους Bogdan & Biklen, 2007, σελ. 22).



Οι Guba and Lincoln (1994), θεωρώντας ότι ο όρος ‘κριτική θεωρία’ είναι ‘ένας περιεκτικός όρος ο οποίος υποδηλώνει ένα σύνολο διάφορων εναλλακτικών παραδειγμάτων’ (σελ. 109), αναφέρουν ότι η θεωρία αυτή διακρίνεται σε τρεις παραλλαγές ανάλογα με το εάν ενστερνίζεται τις θέσεις του μεταστρουκτουραλισμού, του μεταμοντερνισμού ή ενός μίγματος των δυο. Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε στην παραλλαγή της κριτικής θεωρίας την οποία οι Kincheloe and McLaren (1994) ορίζουν ως ‘μεταμοντέρνα κριτική θεωρία’. Βασικό της χαρακτηριστικό είναι η αναγνώριση της πολυπλοκότητας του αναπαριστώμενου κόσμου στην παρούσα μεταμοντέρνα κατάσταση αλλά και η αποδοχή της απρόβλεπτης σχέσης της έρευνας με την κοινωνική αλλαγή (Aronowitz, 1983· Morrow, 1991· Rudick, 1980) και της γενικότερης αστάθειας των συνεπειών της. Η πολυπλοκότητα του κόσμου θεωρείται ότι απορρέει από τις πολλαπλές (εικονικές) πραγματικότητες τις οποίες αυτός περιλαμβάνει λόγω των κυρίαρχων μεταμοντέρνων συνθηκών και ειδικότερα λόγω της κυριαρχίας των μέσων στη ζωή των ατόμων (Kincheloe & McLaren, 1994).

Η κριτική θεωρία αναλύεται και στο επόμενο κεφάλαιο το οποίο αφορά στη μεθοδολογία της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, περιγράφεται το πώς οι αναφερόμενες οντολογικές, επιστημολογικές και μεθοδολογικές θέσεις της αντιμετωπίζουν την κριτική για την ποιοτική έρευνα.

## **2.12. Σύνοψη κεφαλαίου**

Στο σημείο αυτό έχει ολοκληρωθεί η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η οποία σχετίζεται με το θέμα της παρούσας εργασίας και από την οποία αντλήθηκαν ερεθίσματα για τη διεξαγωγή της έρευνας η οποία περιγράφεται στη συνέχεια. Έχει επίσης ολοκληρωθεί η περιγραφή των δυο θεωριών οι οποίες συνθέτουν το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στη βιβλιογραφία, έχει παρουσιαστεί η διεπιστημονική διερεύνηση του όρου ‘(συλλογική) μνήμη’ μέσα από την οποία έχει αναδυθεί ο όρος ‘χρήσιμη προοπτική του παρελθόντος’. Μέσα από τη διερεύνηση αυτή έχει διαπιστωθεί ότι οι εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος είναι εναλλακτικές με την έννοια ότι δηλώνουν ότι αποτελούν ‘χρήσιμες προοπτικές του παρελθόντος’. Ενδείξεις για τη σημαντικότητα προώθησης τέτοιων εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος

αντλήθηκαν μέσα από την περιγραφή των θέσεων της κοινωνιολογικής προοπτικής. Ειδικότερα, αντλήθηκαν μέσα από τις αναφορές της προοπτικής αυτής στην πολιτική της συμβατικής μνήμης την οποία μπορούν να υποσκάψουν οι αναπαραστάσεις αυτές. Αντλήθηκαν επίσης μέσα από την περιγραφή των θέσεων της φιλοσοφικής προοπτικής και ειδικότερα μέσα από τη συζήτηση των κινδύνων οι οποίοι απορρέουν από τους υφιστάμενους ή συμβατικούς τρόπους ενασχόλησης με το παρελθόν. Έτσι, αναλύθηκαν οι δυνατότητες της εκπαίδευσης όσον αφορά στην προώθηση εναλλακτικών αναπαραστάσεων και ιδιαίτερα ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Επισημάνθηκε ο ρόλος τον οποίο διαδραματίζει η ταυτότητα του φύλου όσον αφορά στην τοποθέτηση κάποιων ατόμων απέναντι στις εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Τέλος, αναλύθηκε η σχέση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος με την ταυτότητα του φύλου της οποίας η επίγνωση επηρεάζει την τοποθέτηση κάποιων ατόμων απέναντι στις αναπαραστάσεις αυτές.

Όσον αφορά στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, μέσα από την περιγραφή των βασικών θέσεων της θεωρίας της διατομής και της μεταμοντέρνας κριτικής θεωρίας έχουν διαφανεί κάποια κοινά στοιχεία των θεωριών αυτών. Αυτά, σχετίζονται και με τους λόγους για τους οποίους επιλέγηκαν οι συγκεκριμένες δυο θεωρίες ώστε να καθοδηγήσουν την παρούσα έρευνα. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρουν οι Mann and Huffman (2005), και όπως έγινε φανερό από τα πιο πάνω, η θεωρία της διατομής μοιράζεται με την κριτική θεωρία τον πολιτικό στόχο της δέσμευσης για ανθρώπινη απελευθέρωση. Και οι δυο θεωρίες θεωρούν το παρελθόν και το παρόν ως χαρακτηριζόμενα από πολλαπλές μορφές καταπίεσης αλλά και το μέλλον ως να διαφυλάσσει την πιθανότητα για μεγαλύτερη ανθρώπινη απελευθέρωση. Βασική έννοια στην οποία επικεντρώνονται οι δυο θεωρίες για την προώθηση των πολιτικών τους στόχων είναι οι συλλογικές ταυτότητες (Jones – Yelvington, 2008· Kincheloe & McLaren, 1994). Μάλιστα, κάθε κριτικός ερευνητής αποδέχεται μια βασική θέση της θεωρίας της διατομής όσον αφορά στις συλλογικές ταυτότητες, δηλαδή ότι η καταπίεση έχει πολλά πρόσωπα και ότι η επικέντρωση σε ένα μόνο από αυτά συχνά αποκρύβει τη διασύνδεσή τους (π.χ. η καταπίεση κοινωνικής τάξης σε βάρος του ρατσισμού) (Kincheloe & McLaren, 1994).

Ο περιγραφόμενος απελευθερωτικός στόχος των δυο θεωριών, καθώς και η επικέντρωσή τους στις πολλαπλές και αλληλεξαρτώμενες συλλογικές ταυτότητες για επίτευξή του, συνάδει με το θέμα και τους στόχους της παρούσας εργασίας. Από τη μια, το συγκεκριμένο θέμα της σχετίζεται με τη δυνατότητα υπονόμησης της πολιτικής των συμβατικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση: η πολιτική αυτή, αφορά στη συμβολή των αναπαραστάσεων στη συντήρηση<sup>27</sup> των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας και της συγκρουσιακής κατάστασης. Η υπονομευτική αυτή προοπτική της παρούσας εργασίας συνάδει με τον ‘απελευθερωτικό’ στόχο των δυο θεωριών. Από την άλλη, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, πέρα από το διερευνητικό στόχο, η παρούσα εργασία έχει και παρεμβατικό απελευθερωτικό στόχο ο οποίος σχετίζεται άμεσα με τις συλλογικές ταυτότητες. Αυτός, αφορά στην προώθηση του προβληματισμού των συμμετεχόντων για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα, και κυρίως η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου, στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από την εκπαίδευση και ευρύτερα στη ζωή τους. Ο στόχος αυτός επίσης συνάδει με τον ‘απελευθερωτικό’ στόχο των δυο θεωριών.

Ένα άλλο κοινό στοιχείο των δυο θεωριών είναι ο τρόπος αντίληψης της πραγματικότητας, της αλήθειας και της γνώσης και ειδικότερα η πλουραλιστική και υποκειμενική αντίληψή τους (Bowleg, 2008· Guba & Lincoln, 1994· Mann & Huffman, 2005). Το στοιχείο αυτό συνάδει με ένα βασικό ισχυρισμό ο οποίος έχει αναδυθεί μέσα από τη διεπιστημονική ανάλυση του όρου ‘μνήμη’ η οποία παρουσιάστηκε πιο πάνω. Μάλιστα, ο ισχυρισμός αυτός έχει αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμος για τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας η οποία έχει διεξαχθεί και παρουσιάζεται στη συνέχεια. Ειδικότερα, η πλουραλιστική και υποκειμενική αντίληψη της πραγματικότητας, της αλήθειας και της γνώσης συνάδει με τον ισχυρισμό ότι κάθε αναπαράσταση του παρελθόντος είναι μια ‘χρήσιμη προοπτική του παρελθόντος’. Δηλαδή, δε μπορεί ποτέ να είναι ολοκληρωμένη και αντικειμενική περιγραφή του παρελθόντος αλλά μόνο μερική και καθοδηγούμενη από τις ανάγκες του ατόμου ή ευρύτερα του πλαισίου. Επιπρόσθετα, η πλουραλιστική και υποκειμενική αντίληψη της θεωρίας της διατομής και της

---

<sup>27</sup> Όπως προαναφέρθηκε, ο όρος ‘συντήρηση’ αποδίδει την υποστηρικτική συμβολή των αναπαραστάσεων του παρελθόντος όσον αφορά στη συγκρουσιακή κατάσταση στην Κύπρο η οποία δημιουργείται πρωτίστως από την παρουσία κατοχικών στρατιωτικών δυνάμεων.

μεταμοντέρνας κριτικής θεωρίας για την πραγματικότητα, την αλήθεια και τη γνώση ήταν ιδιαίτερα ‘χρήσιμες’ για την παρούσα εργασία εφόσον, όπως θα αναλυθεί εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο, αντιμετωπίζουν τη μεταμοντέρνα κριτική για την ποιοτική έρευνα.

Τέλος, το τρίτο κοινό στοιχείο το οποίο μοιράζονται οι δυο θεωρίες οι οποίες συνθέτουν το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας είναι το κοινό ενδιαφέρον τους για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει το πλαίσιο στη διεξαγωγή της έρευνας. Από τη μια, όπως θα αναλυθεί εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο, η αξιοπιστία της κριτικής έρευνας αξιολογείται και με βάση το βαθμό στον οποίο λαμβάνει υπόψη τα δεδομένα του πλαισίου στο οποίο διεξάγεται (Guba & Lincoln, 1994). Από την άλλη, η θεωρία της διατομής θεωρεί καθοριστικό το ρόλο του πλαισίου για τη μελέτη των ταυτοτήτων (Diamond & Butterworth, 2008). Η έμφαση η οποία δίνεται στο πλαίσιο εκ μέρους και των δυο θεωριών, είναι συμβατή με το διερευνητικό στόχο της παρούσας εργασίας: τη *σε βάθος* διερεύνηση των αντιλήψεων των Ε/Κ εκπαιδευτικών για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα και η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από την εκπαίδευση. Όπως θα φανεί στο επόμενο κεφάλαιο, βασική παραδοχή της μεθοδολογίας η οποία έπρεπε να χρησιμοποιηθεί και χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση του στόχου αυτού – η οποία ήταν ποιοτική για τους λόγους οι οποίοι θα αναλυθούν στη συνέχεια – είναι ο σημαντικός ρόλος τον οποίο διαδραματίζει το πλαίσιο όσον αφορά στα αποτελέσματα μιας έρευνας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναλυθούν οι λόγοι για τους οποίους επιλέγηκε η ποιοτική μεθοδολογία για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων τα οποία είχαν τεθεί. Θα αναλυθεί επίσης ο τρόπος με τον οποίο η Μεταμοντέρνα Κριτική Θεωρία, ως το θεωρητικό παράδειγμα της παρούσας έρευνας, αντιμετωπίζει την κριτική την οποία έχει δεχθεί η μεθοδολογία αυτή. Θα οριστούν τα κριτήρια αξιολόγησης της παρούσας έρευνας και θα περιγραφεί η διαδικασία σχεδιασμού της: ο καθορισμός του είδους του σχεδιασμού ο οποίος ακολουθήθηκε, η επιλογή των συμμετεχόντων και της ερευνητικής στρατηγικής. Θα περιγραφεί επίσης η κριτική η οποία έχει ασκηθεί στη συμβατική συνέντευξη και η οποία οδήγησε στη χρήση μιας μεταμοντέρνας συνέντευξης και ομάδας εστίασης ως των μεθόδων με τις οποίες συλλέχθηκαν τα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Τέλος, θα περιγραφεί η διαδικασία η οποία ακολουθήθηκε κατά την ανάλυση των δεδομένων τα οποία προήλθαν από τις συνεντεύξεις και τις ομάδες εστίασης (focus groups), θα συζητηθούν κάποια ηθικά διλήμματα τα οποία προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας καθώς και κάποιοι περιορισμοί της έρευνας.

### 3.1. Η ποιοτική μεθοδολογία της έρευνας

Μέσα από την εισαγωγή της εργασίας αυτής και την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η οποία παρουσιάστηκε στη συνέχεια, διαφάνηκε ως σημαντική η διερεύνηση των αντιλήψεων των Ε/Κ εκπαιδευτικών για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα και η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από την εκπαίδευση. Τα πιο συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία αντλήθηκαν από το γενικό αυτό ερώτημα και τα οποία απαντήθηκαν μέσα από την έρευνα η οποία διεξάχθηκε και παρουσιάζεται στο επόμενο κεφάλαιο ήταν:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των Ε/Κ εκπαιδευτικών για την εθνική ταυτότητα και τη διατομή της με την ταυτότητα του φύλου;
2. Πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα και η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου στον υφιστάμενο τρόπο διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση;
3. Ποιο ρόλο θεωρούν ότι διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα και η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου στη δυνατότητα προώθησης εναλλακτικού τρόπου διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση;

Όπως προαναφέρθηκε, η εργασία αυτή είχε επίσης παρεμβατικό στόχο. Αυτός αφορούσε στον προβληματισμό των συμμετεχόντων για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα, και κυρίως η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου, στη ζωή των Ε/Κ εκπαιδευτικών και στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από την εκπαίδευση. Δηλαδή, τόσο μέσα από τις συνεντεύξεις, αλλά κυρίως μέσα από τις ομάδες εστίασης, επιδιώχθηκε η διέγερση της συνειδητοποίησής τους για το ότι η διατομή των αναφερόμενων ταυτοτήτων κατευθύνει εν μέρει τους τρόπους με τους οποίους γίνεται διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση. Ο ορισμός ενός παρεμβατικού στόχου για την παρούσα έρευνα σχετίζεται και με τις δυο θεωρίες οι οποίες συνθέτουν το θεωρητικό της πλαίσιο. Όπως προαναφέρθηκε, τόσο η Θεωρία της Διατομής όσο και η Μεταμοντέρνα Κριτική Θεωρία συνιστούν όπως η έρευνα καθοδηγείται από μια ‘απελευθερωτική αρχή’. Αυτή, αφορά στην ‘επαγρύπνηση’ των συμμετεχόντων για τη δυνατότητα αντίστασής τους στις δομές εξουσίας της κοινωνίας, συμπεριλαμβανομένων των διαφόρων συλλογικών ταυτοτήτων τους. Αφορά επίσης στην παρουσίαση συγκεκριμένων τρόπων με τους οποίους οι συμμετέχοντες μπορούν να αντισταθούν στις δομές αυτές (Kincheloe & McLaren, 1994· Shields, 2008).

Ο στόχος της παρούσας εργασίας για διερεύνηση των ‘αντιλήψεων’ των εκπαιδευτικών για το πιο πάνω θέμα, δηλαδή του πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται το θέμα, διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στην επιλογή ποιοτικής μεθοδολογίας. Γενικά, όπως σημειώνουν οι Denzin and Lincoln (1998), η ποιοτική μεθοδολογία ακολουθεί ερμηνευτική προσέγγιση κατά τη διερεύνηση του θέματός της, δηλαδή μελετά τα φαινόμενα προσπαθώντας να τα κατανοήσει ή να τα ερμηνεύσει με βάση το νόημα το οποίο δίνουν σε αυτά τα άτομα. Το σημείο εστίασής της είναι η διαδικασία κατασκευής του νοήματος και της πραγματικότητας. Αντίθετα, η ποσοτική μεθοδολογία στοχεύει στη μέτρηση και στην ανάλυση των αιτιωδών σχέσεων ανάμεσα σε μεταβλητές και όχι στη μελέτη των διαδικασιών. Έτσι, σύμφωνα με τους Denzin and Lincoln (2005), ενώ τόσο η ποσοτική όσο και η ποιοτική έρευνα ενδιαφέρονται για την προοπτική νοήματος των συμμετεχόντων, εντούτοις, οι ποιοτικοί ερευνητές θεωρούν ότι πλησιάζουν περισσότερο την προοπτική τους. Αποδίδουν τον ισχυρισμό τους στο ότι παίρνουν από τους συμμετέχοντες λεπτομερείς συνεντεύξεις ή τους παρακολουθούν στο φυσικό τους

περιβάλλον, σε αντίθεση με τους ποσοτικούς ερευνητές οι οποίοι στηρίζονται σε πιο απόμακρες και συμπερασματικές μεθόδους και υλικά.

Μάλιστα, η ποιοτική μεθοδολογία χρησιμοποιείται γενικότερα σε έρευνες οι οποίες, όπως και η παρούσα, καθοδηγούνται από τη Θεωρία της Διατομής και άρα στοχεύουν στη διερεύνηση της διαδικασίας κατασκευής του νοήματος και της πραγματικότητας εκ μέρους των ατόμων (Bowleg, 2008· Diamond & Butterworth 2008· Shields, 2008). Τέλος, η επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας στηρίχθηκε και στο ότι στόχος δεν ήταν η ανάλυση ενός θέματος μέσα από τη διεξαγωγή όσο το δυνατό περισσότερων συνεντεύξεων και την ποσοτική ανάλυση των αντλούμενων δεδομένων. Αντίθετα, στόχος της ήταν η *σε βάθος* διερεύνηση των αντιλήψεων συγκεκριμένων ατόμων για ένα θέμα, η οποία είναι και βασικός στόχος της ποιοτικής μεθοδολογίας (Denzin & Lincoln, 1998).

Ένα ζήτημα το οποίο λήφθηκε υπόψη κατά την επιλογή της ποιοτικής μεθοδολογίας ήταν η κριτική την οποία αυτή έχει δεχθεί. Όπως θα περιγραφεί πιο κάτω, η κριτική αυτή συνάδει με την επιλογή ενός θεωρητικού παραδείγματος το οποίο την 'αντιμετωπίζει', όχι βέβαια μέσα από την απόρριψή της αλλά σε γενικές γραμμές με την υιοθέτηση των ισχυρισμών της ως παραδοχών της ίδιας της έρευνας. Το θεωρητικό αυτό παράδειγμα είναι η Μεταμοντέρνα Κριτική Θεωρία.

Συγκεκριμένα, τα τελευταία χρόνια ασκείται κριτική στην ποιοτική έρευνα, η οποία συχνά ορίζεται ως 'μεταμοντέρνα'. Αυτή, επισημαίνει πρωτίστως την αδυναμία της ποιοτικής έρευνας να συλλάβει, να ερμηνεύσει και να αναπαραστήσει την πραγματικότητα σε σχέση με τον κοινωνικό κόσμο ευρύτερα ή τον εσωτερικό κόσμο του ατόμου καθολικά, ολοκληρωτικά, αντικειμενικά και αμετάβλητα. Στο πλαίσιο της κριτικής αυτής, η επιστήμη και η εθνογραφία θεωρούνται απλά δυο θέσεις ή συζητήσεις για την πραγματικότητα ανάμεσα σε πολλές άλλες (Denzin, 1997). Οι παρατηρήσεις του ερευνητή δε θεωρούνται αντικειμενικές αλλά κοινωνικά τοποθετημένες ενώ τα άτομα δε θεωρείται ότι μπορούν να δώσουν πλήρεις εξηγήσεις για τη συμπεριφορά ή τις προθέσεις τους αλλά μόνο περιγραφές του τι έκαναν και γιατί το έκαναν. Γενικά, δε θεωρείται ότι υπάρχει ξεκάθαρο παράθυρο ούτε στον κοινωνικό κόσμο ούτε στην εσωτερική ζωή του ατόμου εφόσον 'Κάθε κοίταγμα φιλτράρεται πάντοτε μέσα από τους φακούς της γλώσσας, του φύλου, της κοινωνικής τάξης, της φυλής και της εθνικότητας' (Denzin &

Lincoln, 1994, σελ. 12). Αν και, όπως θα φανεί και στη συνέχεια, οι προβληματισμοί αυτοί για τη δυνατότητα ολοκληρωμένης και αντικειμενικής αναπαράστασης της πραγματικότητας σε μια ποιοτική έρευνα έχουν καθοδηγήσει αρκετές επιλογές οι οποίες έχουν γίνει σε σχέση με την παρούσα έρευνα, εντούτοις, δεν παραγνωρίζεται ταυτόχρονα ένας κίνδυνος ο οποίος ελλοχεύει. Όπως προειδοποιεί η Eagleton (2003), η πλήρης απόρριψη της αλήθειας στην οποία προβαίνουν κάποιοι μεταμοντερνιστές είναι πολιτικά καταστροφική. Αυτό οφείλεται στο ότι, εάν η αλήθεια χάσει εντελώς τη δύναμή της, τότε ‘οι ριζοσπάστες θα μπορούν να σταματήσουν να μιλάνε λες και είναι αδιαμφισβήτητα αληθινό ότι οι γυναίκες είναι καταπιεσμένες ή ότι ο πλανήτης σταδιακά δηλητηριάζεται από τη συλλογική απληστία’ (σελ. 109) (Foster, 2007, σελ. 374).

Η πιο πάνω κριτική έχει συγκεκριμένες επιπτώσεις στη διαδικασία και στους στόχους της ποιοτικής έρευνας. Όσον αφορά στη διαδικασία, αμφισβητείται η περιγραφική επάρκεια της γλώσσας ως διαφανούς αναπαράστασης του κόσμου. Ο ερευνητής θεωρείται ότι μεταφράζει, δηλαδή μετασχηματίζει, τους ανθρώπους και τις εμπειρίες τους σε κείμενα τα οποία οι αναγνώστες επίσης αποκωδικοποιούν με το δικό τους τρόπο. Όσον αφορά στους στόχους, όπως αναφέρει ο Davison (2006), ο Scheurich (1995) επισημαίνει ότι οι ερευνητές ενθαρρύνονται να εξετάζουν τις πολυπλοκότητες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης παρά να στοχεύουν σε ολοκληρωτικές ερμηνείες. Ο κοινωνικός κόσμος μελετάται πλέον ως μια σειρά από ιστορίες ή κείμενα (Clifford & Marcus, 1986). Δε θεωρείται στατικό και επιδεικτικό καταγραφής φαινόμενο αλλά κάτι το οποίο κινείται συνεχώς και στο οποίο, σύμφωνα με τον Plummer (2001), ‘τα νοήματα και η αλήθεια ποτέ δεν καταφθάνουν απλά’ (σελ. Xi) (Foster, 2007, σελ. 362).

Η κριτική θεωρία, δηλαδή το ευρύτερο θεωρητικό παράδειγμα στο οποίο στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα, μέσα από τις θέσεις της αντιμετωπίζει την πιο πάνω κριτική για την ποιοτική έρευνα. Συγκεκριμένα, η οντολογία της κριτικής θεωρίας, δηλαδή ο ιστορικός ρεαλισμός (Guba & Lincoln, 1994), παραδέχεται ότι η υφιστάμενη ‘πραγματικότητα’ είναι ‘θεωρούμενη – και άρα όχι αντικειμενικά – ‘αληθινή’ ή φυσική και αμετάβλητη’. Η οντολογία αυτή διευκρινίζει ότι η αναπαριστώμενη στην έρευνα πραγματικότητα δεν είναι η αντικειμενική πραγματικότητα – η οποία σύμφωνα με την κριτική της ποιοτικής έρευνας δε μπορεί να συλληφθεί – αλλά η πραγματικότητα την οποία οι ερευνητές εκλαμβάνουν ως πραγματικότητα. Μάλιστα, η μεταμοντέρνα κριτική



θεωρία, ως το πιο συγκεκριμένο θεωρητικό παράδειγμα στο οποίο στηρίχθηκε η παρούσα έρευνα, υπογραμμίζει την πολυπλοκότητα του αναπαριστώμενου κόσμου και προωθεί την ανάδειξη των πολυπλοκοτήτων του αντί τις ολοκληρωτικές ερμηνείες για αυτόν (Kincheloe & McLaren, 1994). Επίσης, η αλληλεπιδραστική και υποκειμενική επιστημολογία της κριτικής θεωρίας παραδέχεται ότι τα ευρήματα της έρευνας επηρεάζονται αναπόφευκτα από τον ίδιο τον ερευνητή και τις αξίες του. Άρα, δεν ισχυρίζεται ότι παράγει άμεση ή αμεσολάβητη αναπαράσταση της πραγματικότητας, ισχυρισμός για τον οποίο η ποιοτική έρευνα έχει υποστεί κριτική (Guba & Lincoln, 1994). Τέλος, τα κριτήρια αξιολόγησης της παρούσας μεταμοντέρνας κριτικής έρευνας τα οποία θα αναλυθούν στη συνέχεια αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα του αναπαριστώμενου κόσμου. Έτσι, και αυτά φαίνεται να λαμβάνουν υπόψη τη μεταμοντέρνα αμφισβήτηση της δυνατότητας αντικειμενικής ή ολοκληρωμένης αναπαράστασης της πραγματικότητας σε μια ποιοτική έρευνα (Kincheloe & McLaren, 1994).

Οι συγκεκριμένες μέθοδοι συλλογής δεδομένων οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν ήταν η συνέντευξη και η ομάδα εστίασης. Η διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων έγινε σε δυο στάδια. Κατά το πρώτο στάδιο είχε οριστεί όπως διεξαχθούν 30 μέχρι 40 ημι – δομημένες σε βάθος συνεντεύξεις Ε/Κ εκπαιδευτικών. Στόχος ήταν να τερματιστεί η διαδικασία συλλογής των δεδομένων στο στάδιο αυτό όταν επερχόταν κορεσμός (saturation), δηλαδή όταν δεν προέκυπταν πλέον νέες σχετικές έννοιες ή πτυχές των εννοιών μέσα από την ανάλυση των δεδομένων (Pidgeon & Henwood, 2004, σελ. 629). Τελικά, το πρώτο στάδιο ολοκληρώθηκε με τη διεξαγωγή 40 συνεντεύξεων. Κατά το δεύτερο στάδιο της συλλογής των δεδομένων διοργανώθηκαν δυο ομάδες εστίασης στις οποίες συμμετείχαν 12 από τους 40 πιο πάνω συμμετέχοντες (6 συμμετέχοντες σε κάθε ομάδα). Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή των συνεντεύξεων και των ομάδων εστίασης καθώς και η ανάλυση των αντλούμενων δεδομένων έλαβαν υπόψη συγκεκριμένους μεταμοντέρνους προβληματισμούς όσον αφορά στη συνέντευξη ως μέθοδο συλλογής δεδομένων<sup>28</sup>. Αυτοί, θα αναφερθούν σε μεταγενέστερο στάδιο του κεφαλαίου αυτού.

---

<sup>28</sup> Αν και οι συνεντεύξεις και οι ομάδες εστίασης, ως εργαλεία συλλογής δεδομένων, παρουσιάζουν διαφορές, εντούτοις, όπως θα διαπιστωθεί στη συνέχεια, η μεταμοντέρνα κριτική η οποία έχει ασκηθεί στη συνέντευξη θεμελιώνεται σε χαρακτηριστικά της μεθόδου αυτής τα οποία ισχύουν και στις ομάδες εστίασης. Άλλωστε, οι ομάδες εστίασης αποτελούν ουσιαστικά ομαδικές συνεντεύξεις. Για παράδειγμα, οι

### 3.2.Κριτήρια αξιολόγησης της έρευνας

Η εγκυρότητα της έρευνας είναι σημαντική εφόσον σχετίζεται με ένα ερώτημα το οποίο απαραίτητα πρέπει να απαντηθεί: κατά πόσο τα ευρήματα της έρευνας είναι επαρκώς αυθεντικά – δηλαδή, ισόμορφα ως προς κάποια πραγματικότητα και αξιόπιστα ως προς τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα κατασκευάζουν τους κοινωνικούς τους κόσμους – ώστε να εμπιστευθεί ο ερευνητής τον εαυτό του για να δράσει με βάση τους υπαινιγμούς τους (π.χ. να προωθήσει μια νομοθεσία) (Guba & Lincoln, 2005). Έτσι, όπως σημειώνει η Richardson (1994), σε μια μεταμοντέρνα έρευνα κάποιες μέθοδοι θεωρούνται πιο κατάλληλες για τη μελέτη της ανθρώπινης κατασκευής των κοινωνικών πραγματικοτήτων, χωρίς όμως οποιαδήποτε μέθοδος να θεωρείται ότι μπορεί να οδηγήσει στην απόλυτη αλήθεια. Υπάρχει καχυποψία για όλες τις μεθόδους, κυρίως όταν αυτές διατυπώνουν μεγαλεπήβολους ισχυρισμούς όσον αφορά στην εύρεση της αλήθειας (Guba & Lincoln, 2005).

Ειδικότερα, όπως σημειώνουν οι Kincheloe and McLaren (1994), στη μεταμοντέρνα κριτική έρευνα δεν αναζητείται μια μαγική μέθοδος διερεύνησης της οποίας στόχος είναι η εσωτερική και εξωτερική εγκυρότητα (validity) των ευρημάτων. Δηλαδή, δεν επιδιώκεται όπως οι παρατηρήσεις και μετρήσεις του ερευνητή είναι περιγραφές μιας απτής και ευανάγνωστης πραγματικότητας η οποία υπάρχει και μπορεί να αναπαρασταθεί στις περιγραφές της έρευνας. Δεν επιδιώκεται ούτε όπως οι περιγραφές της συγκεκριμένης ερευνούμενης ομάδας μπορούν να συγκριθούν με ακρίβεια με άλλες ομάδες. Μια τέτοια μέθοδος διερεύνησης αναζητείται συνήθως στην παραδοσιακή μοντέρνα έρευνα και στηρίζεται πρωτίστως στην αυστηρότητα της ερευνητικής μεθοδολογίας και στην εφαρμογή ενός καθορισμένου συνόλου διαδικασιών διαχωρισμού του ερευνητή από τον ερευνούμενο. Όμως, η μεταμοντέρνα κριτική έρευνα θεωρεί ότι η προσκόλληση στην αυστηρότητα παραμελεί τη δυναμική του βιωμένου κόσμου και την αναζήτηση της αλήθειας σε αυτόν. Επίσης, θεωρεί ότι αυτή η προσκόλληση απεικονίζει τους ανθρώπους ως αναπόφευκτο αποτέλεσμα του κοινωνικού

---

Bogdan and Biklen (2007) αναφέρονται στις 'ομάδες εστίασης, ή στις ομαδικές συνεντεύξεις' (σελ. 109) ενώ οι Fontana and Frey (2005) επισημαίνουν ότι η ομαδική συνέντευξη συνήθως ορίζεται ως ομάδα εστίασης. Για το λόγο αυτό, θεωρήθηκε ότι η μεταμοντέρνα κριτική όσον αφορά στη συνέντευξη ως μέθοδο συλλογής δεδομένων ισχύει και για τις ομάδες εστίασης. Έτσι τόσο οι συνεντεύξεις όσο και οι ομάδες εστίασης οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν έλαβαν υπόψη τη μεταμοντέρνα αυτή κριτική όσον αφορά στη συνέντευξη ως μέθοδο συλλογής δεδομένων και θεωρούνται μεταμοντέρνες μορφές συνέντευξης.

κόσμου και συντηρεί τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας μέσα από την αγνόηση του πώς οι τρέχουσες κοινωνικο – πολιτικές σχέσεις επηρεάζουν τη ζωή τους. Έτσι, στο πλαίσιο της μεταμοντέρνας κριτικής έρευνας, η εγκυρότητα (validity) σημαίνει κάτι περισσότερο από την αποδοχή μιας ερευνητικής αυστηρότητας. Θεωρείται πιο κατάλληλος όρος η αξιοπιστία (trustworthiness) η οποία, όπως θα περιγραφεί πιο κάτω, αφορά σε δυο στοιχεία (Kincheloe & McLaren, 1994).

Συγκεκριμένα, η αξιοπιστία της μεταμοντέρνας κριτικής έρευνας αφορά στην ‘αληθοφάνεια’ (credibility) των απεικονίσεων των κατασκευασμένων πραγματικοτήτων. Αυτές, θεωρούνται αξιόπιστες μόνο όταν είναι αληθοφανείς για τα άτομα τα οποία τις κατασκεύασαν, έστω και αν ο ερευνητής διαφωνεί βλέποντας τις καταπιεστικές επιδράσεις τους σε αυτά. Η αληθοφάνεια έρχεται έτσι σε αντίθεση με την εσωτερική εγκυρότητα της μοντέρνας έρευνας η οποία θεμελιώνεται στην ιδέα μιας απτής και ευανάγνωστης πραγματικότητας η οποία υπάρχει και μπορεί να αναπαρασταθεί στις περιγραφές της έρευνας (Kincheloe & McLaren, 1994). Λαμβάνοντας υπόψη την αντίληψη της αξιοπιστίας ως ‘αληθοφάνειας’, στην παρούσα έρευνα ανιχνεύθηκαν οι αντιλήψεις των ίδιων των ατόμων για το αναφερόμενο ζήτημα, δηλαδή το πώς θεωρούν ότι η εθνική ταυτότητα και η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου επηρεάζει τη ζωή τους και τις διδακτικές πρακτικές τους.

Η αξιοπιστία της μεταμοντέρνας κριτικής έρευνας αφορά επίσης στην ιδέα της ‘προνοητικής αφομοίωσης’ (anticipatory accommodation): δηλαδή, στην ιδέα ότι μέσα από τη γνώση ποικιλίας συγκρίσιμων πλαισίων οι ερευνητές αρχίζουν να επισημαίνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους (Dommoyer, 1990· Kincheloe, 1991). Η ‘προνοητική αφομοίωση’, αναδεικνύοντας τη σημαντικότητα του πλαισίου, έρχεται σε αντίθεση με την ιδέα της εξωτερικής εγκυρότητας της μοντέρνας έρευνας. Αυτή, αφορά στην ικανότητα επίτευξης αναλλοίωτων γενικεύσεων από μια έρευνα σε άλλη, και άρα από ένα πλαίσιο σε άλλο, σε ένα μονοδιάστατο σύμπαν αιτίας και αποτελέσματος (Kincheloe & McLaren, 1994). Όπως σημειώνουν οι Guba and Lincoln (1994), ένα από τα γενικά κριτήρια αξιολόγησης της κριτικής έρευνας είναι ο βαθμός στον οποίο είναι ιστορικά τοποθετημένη: δηλαδή, λαμβάνει υπόψη τα κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά, πολιτισμικά, εθνικά και διαφυλικά δεδομένα της κατάστασης η οποία μελετάται.

Έτσι, το δεύτερο κριτήριο αξιολόγησης της έρευνας αυτής στηρίχθηκε στην ιδέα της ‘προνοητικής αφομοίωσης’. Η σημαντικότητα του πλαισίου αναδείχθηκε μέσα από δύο πρακτικές. Πρώτον, η έρευνα επικεντρώθηκε σε συγκεκριμένο πλαίσιο για τη συλλογή των δεδομένων: όλοι οι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί εργαζόμενοι στο ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα στην Κύπρο, η οποία χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη συγκρουσιακής κατάστασης και την ταυτόχρονη προσπάθεια προώθησης της συμφιλίωσης. Μάλιστα, μέσα από κάποιες ερωτήσεις των συνεντεύξεων, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να συσχετίσουν τις θέσεις τους με τις συνθήκες αυτές. Όπως θα φανεί στο επόμενο κεφάλαιο όπου θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας, το παρόν χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στις θέσεις τις οποίες διατύπωσαν. Δεύτερον, η σημαντικότητα του πλαισίου για την παρούσα έρευνα αναδείχθηκε από τον τρόπο επιλογής των συμμετεχόντων. Όπως θα αναλυθεί εκτενέστερα στη συνέχεια, υπήρξε ισότιμη συμμετοχή Ε/Κ ανδρών και γυναικών, καθώς και προσφύγων και μη προσφύγων. Το στοιχείο αυτό επέτρεψε την ανάλυση του ρόλου τον οποίο διαδραματίζει ο τρόπος με τον οποίο οι συμμετέχοντες βιώνουν τις ταυτότητες αυτές στις αντιλήψεις τους για το διερευνούμενο θέμα. Δηλαδή, διερευνήθηκε το πώς τα συγκεκριμένα πλαίσια στα οποία έχουν τοποθετήσει τους συμμετέχοντες η εθνική ταυτότητα, η ταυτότητα του φύλου και η προσφυγική ταυτότητα ενημερώνουν τις αντιλήψεις τους.

Πέρα από την αντίληψη της αξιοπιστίας της μεταμοντέρνας κριτικής έρευνας ως αληθοφάνειας και προνοητικής αφομοίωσης, οι Kincheloe and McLaren (1994) συσχετίζουν την αξιοπιστία μιας τέτοιας έρευνας και με το κριτικό της έργο: δηλαδή, με το βαθμό στον οποίο συμβάλλει στη διάβρωση της άγνοιας και των παρανοήσεων των ατόμων παρέχοντας ερεθίσματα για δράση ώστε να μετασηματιστούν οι υφιστάμενες δομές (Guba & Lincoln, 1994). Τη θέση αυτή επεκτείνει η Lather (1991) με την ιδέα της ‘καταλυτικής εγκυρότητας’ (catalytic validity) (σελ. 152), η οποία αφορά στο βαθμό στον οποίο η έρευνα παρακινεί τους ερευνούμενους να κατανοήσουν τον κόσμο και τον τρόπο με τον οποίο αυτός διαμορφώνεται ώστε να τον μετασηματίσουν αποκτώντας αυτό – αντίληψη και αυτό – κατεύθυνση. Το έργο του ερευνητή γίνεται αντιληπτό ως μετασηματιστική πράξη η οποία οδηγεί στο ξεπέρασμα της καταπίεσης. Έτσι, ‘το να εμπλέκεται κανείς σε μεταμοντέρνα κριτική έρευνα είναι το να συμμετάσχει σε μια

διαδικασία κριτικής δημιουργίας του κόσμου καθοδηγούμενης από το σκιασμένο περίγραμμα του ονείρου ενός κόσμου λιγότερο εξαρτημένου από τη μιζέρια, τον πόνο, και την πολιτική της απάτης. Είναι, εν ολίγοις, μια πραγματιστική ελπίδα σε μια εποχή κυνικής λογικής' (Kincheloe & McLaren, 1994, σελ. 154).

Κατά συνέπεια, το τρίτο κριτήριο αξιολόγησης της παρούσας έρευνας αφορούσε στην 'καταλυτική εγκυρότητα'. Ειδικότερα, έγινε προσπάθεια να 'προβληματιστούν' οι συμμετέχοντες για το(ν) (καταπιεστικό) ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα και η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου στη ζωή τους και στις διδακτικές πρακτικές τους, για το βαθμό στον οποίο μπορούν να αντισταθούν στο ρόλο αυτό και για σχετικές πρακτικές τις οποίες μπορούν να εφαρμόσουν. Η προώθηση της καταλυτικής εγκυρότητας της έρευνας επιδιώχθηκε και στα δυο στάδια της συλλογής των δεδομένων, δηλαδή, τόσο κατά τις συνεντεύξεις και κυρίως μέσα από τις ομάδες εστίασης. Ο βαθμός επίτευξής της, ο οποίος αντανακλά και το βαθμό επίτευξης του παρεμβατικού στόχου της παρούσας έρευνας, θα περιγραφεί στο τέταρτο κεφάλαιο όπου θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής.

### **3.3. Το είδος του σχεδιασμού της έρευνας**

Ο σχεδιασμός της έρευνας αφορά σε ένα ευέλικτο σύνολο κατευθυντήριων γραμμών το οποίο συνδέει το θεωρητικό παράδειγμα με τις ερευνητικές στρατηγικές και τις μεθόδους συλλογής δεδομένων. Κυρίως, η επιλογή της κριτικής θεωρίας ως του θεωρητικού παραδείγματος το οποίο καθοδηγεί την παρούσα έρευνα συνέβαλε στην υιοθέτηση ενός μετα – θετικιστικού ή μη – θετικιστικού σχεδιασμού ο οποίος συνήθως συνδυάζεται με το παράδειγμα αυτό (Denzin & Lincoln, 2005). Όπως αναφέρει ο Guba (1990), ο σχεδιασμός αυτός θεμελιώνεται σε μια μετα – θετικιστική παράδοση στην επιστήμη η οποία θεωρεί ότι η πραγματικότητα δε μπορεί ποτέ να κατανοηθεί πλήρως αλλά μόνο να προσεγγιστεί. Αντίθετα, η θετικιστική παράδοση θεωρεί ότι υπάρχει μια πραγματικότητα η οποία μπορεί να μελετηθεί, να συλληφθεί και να κατανοηθεί πλήρως. Τα βασικά χαρακτηριστικά ενός μετα – θετικιστικού σχεδιασμού τα οποία καθοδήγησαν και τις μεθοδολογικές επιλογές της έρευνας αυτής, είναι δύο: ο ερευνητής ακολουθεί ένα μονοπάτι ανακάλυψης και παρουσιάζει τα ευρήματα με βάση τα κριτήρια της θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory) (Denzin & Lincoln, 2005).

Η ρευστότητα ή ο μη αυστηρός καθορισμός της ερευνητικής διαδικασίας την οποία προνοεί ο μετα – θετικιστικός σχεδιασμός (Janesick, 1998) συνάδει με το θεωρητικό παράδειγμα της έρευνας αυτής, τη μεταμοντέρνα κριτική θεωρία. Αυτή, τονίζει ότι η προσκόλληση στον αυστηρό καθορισμό της ερευνητικής διαδικασίας παραμελεί τη δυναμική του βιωμένου κόσμου και την αναζήτηση της αλήθειας σε αυτόν. Ο στόχος ενός τέτοιου σχεδιασμού έρευνας για σύλληψη της βιωμένης εμπειρίας των συμμετεχόντων ώστε να κατανοηθούν οι δικές τους προοπτικές νοήματος (Janesick, 1998), επίσης συνάδει με τη μεταμοντέρνα κριτική θεωρία. Αυτή, στοχεύει στη δημιουργία μιας αληθοφανούς για τους αναπαριστώμενους, και όχι για τον ερευνητή, αναπαράστασης. Τέλος, ο μετα – θετικιστικός σχεδιασμός της έρευνας συνάδει με την άλλη θεωρία η οποία συνθέτει το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας, τη θεωρία της διατομής. Όπως αναφέρουν οι Tashakkori and Teddlie (1998), και αυτή απορρίπτει την οντολογική αντίληψη του θετικισμού ότι υπάρχει μια μοναδική σταθερή πραγματικότητα η οποία μπορεί να συλληφθεί (π.χ. για τη διατομή κάποιων ταυτοτήτων) (Bowleg, 2008).

### **3.4.Οι συμμετέχοντες**

Οι Denzin and Lincoln (2005) αναφέρουν ότι οι κριτικοί ερευνητές θεωρούν ότι κάθε περίπτωση ή άτομο φέρει τη σφραγίδα της γενικής τάξης στην οποία ανήκει και την οποία επιθυμούν να μελετήσουν. Ταυτόχρονα, θεωρούν ότι κάθε περίπτωση είναι συγκεκριμένη και μοναδική. Όπως σημειώνει ο Sartre (1981), κανένα άτομο και καμιά περίπτωση δεν είναι ποτέ απλά ένα άτομο ή μια περίπτωση αλλά μια μοναδική περίπτωση πιο καθολικών κοινωνικών εμπειριών και διαδικασιών· δηλαδή, μέσα από τη μελέτη του συγκεκριμένου, μελετάται και το γενικό. Έτσι, οι κριτικοί ερευνητές ακολουθούν ένα σκόπιο και όχι τυχαίο μοντέλο δειγματοληψίας (Denzin & Lincoln, 2005). Επιπρόσθετα, η θεωρία της διατομής επίσης αναδεικνύει τη σημαντικότητα της ‘φωνής’ του κάθε ατόμου. Επισημαίνει ότι υπάρχουν μοναδικές, μη προσθετικές επιδράσεις στην αναγνώριση με περισσότερες από μια κοινωνικές ομάδες (Mahalingam et al., 2008) με αποτέλεσμα να παράγονται ολοκληρωτικά νέες μορφές υποκειμενικής εμπειρίας μη αναγώγιμες στις αρχικές ταυτότητες οι οποίες τις συνέθεσαν (Warner, 2008).

Έτσι, η διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος της παρούσας έρευνας έγινε μέσα από τη διεξαγωγή σαράντα συνεντεύξεων οι οποίες λήφθηκαν από Ε/Κ εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης και δυο ομάδων εστίασης στην καθεμιά από τις οποίες συμμετείχαν έξι συμμετέχοντες οι οποίοι είχαν ήδη συμμετέχει σε συνέντευξη. Ο συγκεκριμένος αριθμός συνεντεύξεων επέτρεψε τη λεπτομερέστερη εισχώρηση στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, ή στις δικές τους προοπτικές νοήματος, καθώς και τη διαχείριση κάθε συνέντευξης και κάθε συμμετέχοντα ως μοναδικής και σημαντικής φωνής ή προοπτικής για το ερευνητικό ερώτημα. Επιπρόσθετα, δε θεωρήθηκε απαραίτητη η συλλογή δεδομένων από ένα μεγαλύτερο αριθμό ατόμων εφόσον η έρευνα ακολούθησε την ερευνητική στρατηγική της θεμελιωμένης θεωρίας. Αυτή, όπως θα αναλυθεί πιο κάτω, συνήθως στοχεύει στη διατύπωση συγκεκριμένης και όχι γενικής θεωρίας η οποία θεμελιώνεται, και άρα αφορά, μόνο στα διαθέσιμα συγκεκριμένα δεδομένα. Όπως υπογραμμίζει ο Psathas (1995), ο στόχος της ποιοτικής έρευνας δεν είναι η αφηρημένη ή εμπειρική γενίκευση αλλά η παροχή μιας ανάλυσης η οποία αφορά στη συγκεκριμένη περίπτωση και είναι μοναδικά επαρκής για το συγκεκριμένο φαινόμενο (Denzin & Lincoln, 2005).

Η απόφαση για συμπερίληψη εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μόνο στην παρούσα έρευνα στηρίχθηκε στο ότι, σε επίσημο τουλάχιστον επίπεδο, όλοι συμμετέχουν στη διαδικασία διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, χωρίς κάποιιο να έχουν σημαντικότερη συμβολή ή εξειδίκευση από άλλους. Για παράδειγμα, ο στόχος του 'Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι' πρέπει να προωθείται από όλους τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ενώ σε όλους μπορεί να ανατεθεί η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι είναι απίθανο κάποιιο εκπαιδευτικό να εμπλέκονται πιο ενεργά στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Κάποιιο μπορεί να κατέχουν σχετικό μεταπτυχιακό τίτλο και έτσι να διδάσκουν κυρίως ή αποκλειστικά το μάθημα της Ιστορίας ή μπορεί, λόγω προσωπικών ευαισθησιών, να εμπλέκονται ενεργότερα στη διαχείριση του στόχου του 'Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι'. Ωστόσο, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών οδηγεί στην επίσημα αυξημένη εμπλοκή κάποιων από αυτούς (π.χ. ιστορικών, φιλόλογων) στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος.

Όπως προαναφέρθηκε, οι κριτικοί ερευνητές ακολουθούν ένα σκόπιμο και όχι τυχαίο μοντέλο δειγματοληψίας (Denzin & Lincoln, 2005). Έτσι, κατά την επιλογή των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα λήφθηκαν υπόψη τρία στοιχεία. Πρώτον, επιλέγηκε ίσος αριθμός γυναικών και ανδρών, δηλαδή είκοσι γυναίκες και είκοσι άνδρες εκπαιδευτικοί. Δεύτερον, επιλέγηκε ίσος αριθμός προσφύγων και μη – προσφύγων, δηλαδή είκοσι πρόσφυγες και είκοσι μη πρόσφυγες<sup>29</sup>. Το φύλο των συμμετεχόντων και η προσφυγική ταυτότητα δεν αξιοποιήθηκαν ως δημογραφικές πληροφορίες ώστε να διαπιστωθεί απλά κατά πόσο διαφοροποιούνται οι αντιλήψεις των γυναικών και των ανδρών ή των προσφύγων και των μη – προσφύγων για το διερευνούμενο θέμα. Μια τέτοια πρακτική θα ερχόταν σε αντίθεση με μια από τις θεωρίες οι οποίες συνθέτουν το θεωρητικό πλαίσιο, τη θεωρία της διατομής. Αυτή, τονίζει ότι οι ταυτότητες των ατόμων δε θεωρούνται ανεξάρτητες μεταβλητές οι οποίες περιγράφουν τους συμμετέχοντες (π.χ. καθορισμός του εάν είναι γυναίκες ή άνδρες) αλλά μεταβλητές οι οποίες συλλαμβάνουν εμπειρίες, συμπεριφορές και στάσεις (π.χ. εμπειρίες διάκρισης, φεμινιστικής συνείδησης) (Cole, 2008).

Κατά συνέπεια, η συμπερίληψη ίσου αριθμού γυναικών και ανδρών και προσφύγων και μη προσφύγων έγινε για να σκιαγραφηθεί ισορροπημένα το πώς ο τρόπος με τον οποίο οι Ε/Κ, γυναίκες και άνδρες αλλά και πρόσφυγες και μη πρόσφυγες, δήλωσαν ότι βιώνουν τις σχετικές ταυτότητές τους, ενημερώνει τις αντιλήψεις τους για το διερευνούμενο θέμα. Για παράδειγμα, κατά τις συνεντεύξεις υποβλήθηκαν ερωτήσεις οι οποίες στόχευαν στην άντληση πληροφοριών για το πώς βιώνουν και ορίζουν οι συμμετέχοντες την ταυτότητα του φύλου και την εθνική ταυτότητα αλλά και τη διατομή των δυο αυτών ταυτοτήτων. Οι πληροφορίες αυτές αντιπαραβλήθηκαν με τις θέσεις τους όσον αφορά στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση. Μάλιστα, οι σχετικές με την αναφερόμενη διατομή ερωτήσεις ήταν συμβατές με την προαναφερόμενη προτροπή της Bowleg (2008) όπως οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων ρωτούν για τεμνόμενες εμπειρίες και δεν υπονοούν προσθετική προσέγγισή τους. Για παράδειγμα, μια τέτοια ερώτηση ήταν η εξής: 'Πώς νιώθεις για το ό π ως

---

<sup>29</sup> Αν και έγινε προσπάθεια οι μισές γυναίκες και οι μισοί άνδρες να είναι πρόσφυγες και οι άλλες μισές γυναίκες και οι άλλοι μισοί άνδρες να είναι μη πρόσφυγες, εντούτοις, αυτό δεν κατέστη δυνατό κατά τη διαδικασία εντοπισμού συμμετεχόντων. Έτσι, οι πρόσφυγες – και άρα και οι μη πρόσφυγες – αποτελούν τα μισά άτομα του συνόλου των συμμετεχόντων.



(Ελληνο)κύπρια/ος γυναίκα/άνδρας έχεις τις ευθύνες οι οποίες αναφέρονται στο ποίημα;’.

Το τρίτο στοιχείο το οποίο λήφθηκε υπόψη κατά την επιλογή των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα ήταν η ηλικία τους. Συγκεκριμένα, επιλέγηκαν μόνο άτομα τα οποία γεννήθηκαν μετά το 1974 για δυο λόγους. Πρώτον, όπως προαναφέρθηκε, συνίσταται όπως οι έρευνες οι οποίες στηρίζονται στη θεωρία της διατομής αποφεύγουν τη διάκριση των ατόμων σε μεγάλο αριθμό υπο – ομάδων με βάση διάφορες ταυτότητες. Αυτό, μπορεί να περιπλέξει ιδιαίτερα την ανάλυση μειώνοντας το δείγμα σε ανομοιογενές σύνολο ατόμων (Warner, 2008). Η συμμετοχή ατόμων τα οποία γεννήθηκαν μετά το 1974 – και όχι πριν το 1974 – εξασφάλισε ένα βαθμό ομοιογένειας των συμμετεχόντων ως προς την ηλικία τους, ως προς τον τρόπο με τον οποίο βίωσαν τα γεγονότα του 1974 και ως προς τις σχετικές μνήμες τους. Ειδικότερα, οι μνήμες τους δεν είναι αυτοβιογραφικές προσωπικές μνήμες αλλά αποκτήθηκαν μέσα από ιστορίες τις οποίες άκουσαν ή διδάχθηκαν. Ο δεύτερος λόγος για τον οποίο λήφθηκαν συνεντεύξεις μόνο από άτομα τα οποία γεννήθηκαν μετά το 1974 σχετίζεται με τον παρεμβατικό στόχο της παρούσας εργασίας. Ειδικότερα, θεωρήθηκε πιο εποικοδομητικός ο προβληματισμός εκπαιδευτικών οι οποίοι θα εργαστούν ακόμη αρκετά χρόνια στο ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα παρά εκπαιδευτικών οι οποίοι θα αφυπηρετήσουν σε μερικά χρόνια. Τέλος, για να μεγιστοποιηθεί η διακύμανση στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, επιλέγηκαν Ε/Κ εκπαιδευτικοί και από τις πέντε επαρχίες της Κύπρου.

Η επιλογή των συμμετεχόντων για τις ομάδες εστίασης στηρίχθηκε αποκλειστικά στην προθυμία τους να συμμετέχουν σε αυτές και όχι στις αντιλήψεις τους για τα θέματα τα οποία θα συζητιόνταν. Αυτό έγινε γιατί μέσα από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων διαπιστώθηκε ότι οι σαράντα συμμετέχοντες δε διαφοροποιούνταν σημαντικά όσον αφορά στις αντιλήψεις τους για το θέμα των ομάδων εστίασης. Ειδικότερα, δε διαφοροποιούνταν όσον αφορά στην ευαισθησία την οποία επεδείκνυαν σε σχέση με το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η διατομή της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου στη ζωή τους γενικά και στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση. Και οι σαράντα συμμετέχοντες επεδείκνυαν μηδενική ή ελάχιστη ευαισθησία σε σχέση με το θέμα αυτό. Έτσι, δεν υπήρχε λόγος διάκρισής τους

σε υποομάδες με βάση την ευαισθησία τους και σύστασης ομάδων εστίασης στις οποίες να περιλαμβάνονταν συμμετέχοντες από όλες τις υποομάδες (π.χ. συμμετέχοντες οι οποίοι ήταν ευαισθητοποιημένοι και συμμετέχοντες οι οποίοι δεν ήταν).

Μάλιστα, αν και έγινε προσπάθεια συμμετοχής μεγαλύτερου αριθμού συμμετεχόντων σε κάθε ομάδα εστίασης, εντούτοις, διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρχαν άλλα άτομα πρόθυμα να συμμετέχουν, πέρα από τα δώδεκα τα οποία συμμετείχαν τελικά. Το φαινόμενο αυτό ενδεχομένως σχετιζόταν με δυο παράγοντες. Πρώτον, οι ομάδες εστίασης διεξάχθηκαν στις αρχές Οκτωβρίου. Η περίοδος αυτή είναι ιδιαίτερα πειστική για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης λόγω της έναρξης της σχολικής χρονιάς και των πολλών σχετικών υποχρεώσεών τους. Εάν οι ομάδες εστίασης είχαν διεξαχθεί σε μια άλλη χρονική περίοδο, για παράδειγμα προς το τέλος της σχολικής χρονιάς ή κατά την περίοδο των καλοκαιρινών διακοπών, πιθανό να υπήρχαν περισσότερα άτομα πρόθυμα να συμμετέχουν. Δεύτερον, ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων διαπιστώθηκε ότι σχετιζόταν με την αμηχανία την οποία δήλωσαν κάποια άτομα ότι ένιωθαν όσον αφορά στο να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους ενώπιον άλλων ατόμων, και ειδικότερα συναδέλφων τους. Η αμηχανία αυτή ενδεχομένως σχετιζόταν και με το γεγονός ότι εγώ, ως η συντονίστρια των ομάδων εστίασης, επίσης ήμουν εκπαιδευτικός. Επιπρόσθετα, αν και έγινε προσπάθεια ισότιμης συμμετοχής ανδρών και γυναικών σε κάθε ομάδα εστίασης, δηλαδή τριών γυναικών και τριών ανδρών σε καθεμιά, εντούτοις, αυτό κατέστη δυνατό μόνο στην πρώτη συνέντευξη. Στη δεύτερη συνέντευξη συμμετείχαν πέντε γυναίκες και ένας άνδρας εφόσον δε βρέθηκε άλλος άνδρας πρόθυμος να συμμετέχει. Αυτή η εξέλιξη οδήγησε όμως σε μια θετική συνέπεια. Στην πρώτη συνέντευξη, όπου οι γυναίκες και οι άνδρες ήταν αριθμητικά ίσοι, κυριάρχησαν αρκετά έντονα οι άνδρες στη συζήτηση. Στον κίνδυνο αυτό αναφέρονται και οι Fontana and Prokos (2007) οι οποίοι επισημαίνουν ότι στις ομαδικές συνεντεύξεις μπορεί ένα άτομο ή μια μικρή ομάδα ατόμων να κυριαρχεί στη συζήτηση με αποτέλεσμα κάποια άτομα να μην εκφράζουν τις απόψεις τους. Όμως, στη δεύτερη συνέντευξη, 'υποχρεωτικά' ή αναπόφευκτα, ακούστηκαν περισσότερο οι θέσεις των γυναικών για τα διάφορα θέματα. Όσον αφορά στην κυριαρχία των ανδρών στην πρώτη συνέντευξη, αυτή θα μπορούσε να αποφευχθεί εάν ήταν δυνατό να διαπιστωθεί πριν τη διάκριση των ατόμων στις δυο ομάδες ότι οι συγκεκριμένοι άνδρες ήταν ιδιαίτερα ομιλητικά άτομα και

επεδείκνυαν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα συζητούμενα θέματα. Βέβαια, έγινε κάποια προσπάθεια πρόληψης ενός τέτοιου φαινομένου. Αυτή η προσπάθεια στηρίχθηκε στην εισήγηση των Bogdan and Biklen (2007) όπως κατά την έναρξη των ομάδων εστίασης διευκρινιστεί ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις αλλά επιδιώκεται η καταγραφή των προοπτικών όλων των ατόμων για τα διάφορα θέματα.

### **3.5.Η ερευνητική στρατηγική**

Η ερευνητική στρατηγική, ως εργαλείο το οποίο παρέχει συγκεκριμένη και μοναδική προοπτική ενός θέματος, απεικονίζει συγκεκριμένες πτυχές της πραγματικότητας πιο εύκολα από ότι άλλες και παράγει ένα είδος αποτελεσμάτων τα οποία είναι πιο κατάλληλα για κάποιες εφαρμογές παρά για άλλες (Morse, 1998). Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ερευνητική στρατηγική της θεμελιωμένης θεωρίας (grounded theory) η οποία είναι συμβατή με συγκεκριμένες θέσεις άλλων μεθοδολογικών επιλογών οι οποίες έχουν γίνει, όπως είναι η μεταμοντέρνα κριτική θεωρία και ο μετα – θετικιστικός σχεδιασμός της έρευνας.

Ο όρος ‘θεμελιωμένη θεωρία’, αν και αφορά τόσο στη μέθοδο διερεύνησης όσο και στο προϊόν της έρευνας, εντούτοις, χρησιμοποιείται συνήθως από τους ερευνητές για να αποδώσει συγκεκριμένο τρόπο διερεύνησης ενός θέματος (Charmaz, 2005). Ειδικότερα, αποδίδει μια γενική μεθοδολογία για την ανάπτυξη θεωρίας η οποία θεμελιώνεται σε συστηματικά συλλεγμένα και αναλυμένα δεδομένα. Η ερευνητική στρατηγική της θεμελιωμένης θεωρίας διακρίνεται από την ξεκάθαρη δέσμευσή της για ανάπτυξη μιας θεωρίας η οποία αναδύεται κατά τη διάρκεια της έρευνας μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση ανάμεσα στην ανάλυση, στα συλλεγμένα δεδομένα και ίσως στις υφιστάμενες σχετικές θεωρίες (Strauss & Corbin, 1994). Η ανάλυση αρχίζει μόλις συλλεχθεί το πρώτο κομμάτι δεδομένων και καθοδηγεί τη μεταγενέστερη συλλογή δεδομένων (Corbin & Strauss, 1991) της οποίας στόχος είναι η ανίχνευση της κυρίαρχης σχέσης ανάμεσα στα δεδομένα (Brine, 1994). Ακολουθείται έτσι μια στρατηγική ανακάλυψης (Glaser & Strauss, 1967) και αποτρέπεται η προκατειλημμένη επίδραση του ερευνητή στον καθορισμό των σχετικών με το θέμα εννοιών εφόσον η σχετικότητα μιας έννοιας με την αναπτυσσόμενη θεωρία απορρέει από τα δεδομένα (Corbin & Strauss, 1991) και ο ερευνητής αναλύει τα δεδομένα επαγωγικά. Δηλαδή, δεν αναζητεί δεδομένα

για να αποδείξει ή να απορρίψει μια συγκεκριμένη υπόθεση την οποία διατυπώνει πριν αρχίσει την έρευνα αλλά χτίζει την αναδυόμενη θεωρία καθώς συλλέγει τα δεδομένα (Bogdan & Biklen, 2007).

Η περιγραφόμενη πορεία η οποία ακολουθείται κατά την ερευνητική στρατηγική της θεμελιωμένης θεωρίας συνάδει με την περίπλοκη αντίληψη των ταυτοτήτων την οποία υιοθετεί μια από τις δυο θεωρίες οι οποίες συνθέτουν το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας, δηλαδή η θεωρία της διατομής. Όπως σημειώνει η Bowleg (2008), η θεμελιωμένη θεωρία δεν υιοθετεί ένα απριόρι καθορισμό των στοιχείων τα οποία συνθέτουν μια ταυτότητα. Αντίθετα, αντλώντας πληροφορίες από τους συμμετέχοντες, επιτρέπει το σταδιακό καθορισμό τους και το σεβασμό της πολυπλοκότητάς τους. Η πιο πάνω πορεία συνάδει επίσης με το μετα – θετικιστικό σχεδιασμό της παρούσας έρευνας ο οποίος, όπως αναφέρθηκε, χαρακτηρίζεται από ρευστότητα στο πλαίσιο της οποίας ο ερευνητής ακολουθεί ένα μονοπάτι ανακάλυψης (Denzin & Lincoln, 2005). Τέλος, η περιγραφόμενη διαδικασία η οποία ακολουθείται στη θεμελιωμένη θεωρία αποτελεί ένα από τους λόγους για τους οποίους αυτή θεωρείται χρήσιμη μεθοδολογική προσέγγιση σε έρευνες ‘κοινωνικής δικαιοσύνης’ όπως είναι και η παρούσα. Σύμφωνα με την Brine (1994), η θεμελιωμένη θεωρία παίρνει ως σημείο εκκίνησης τις πραγματικές εμπειρίες και αντιλήψεις της ερευνούμενης ομάδας. Οποιοσδήποτε ιδέες ή θεωρίες αναπτύσσονται είναι θεμελιωμένες στην ομάδα αυτή παρά στις αρχικές ιδέες ή υποθέσεις του ερευνητή επιτρέποντας την αναγνώριση σχέσεων στα δεδομένα οι οποίες μπορεί να μην είχαν αναγνωρισθεί με άλλο τρόπο ή να είχαν αγνοηθεί ως λιγότερο σημαντικές.

Όσον αφορά στη σχέση της θεωρίας η οποία αναδύεται μέσα από την ερευνητική στρατηγική της θεμελιωμένης θεωρίας με την πραγματικότητα, αυτή καθορίζεται σε σημαντικό βαθμό από το συγκεκριμένο πλαίσιο στο οποίο έχει αναδυθεί. Συγκεκριμένα, οι Strauss and Corbin (1994) απορρίπτουν τη θετικιστική αντίληψη της σχέσης αυτής υπογραμμίζοντας ότι η αναπτυσσόμενη θεωρία δεν είναι η ανακάλυψη μια πτυχής της προϋπάρχουσας εξωτερικής πραγματικότητας. Αυτό οφείλεται στο ότι η ίδια η πραγματικότητα θεσπίζεται (Addelson, 1990) με βάση τις συγκεκριμένες προοπτικές οι οποίες υιοθετούνται και είναι χρονικά περιορισμένη ερμηνεία η οποία αντικατοπτρίζει μόνο την ιστορική στιγμή του ερευνητή. Το στοιχείο αυτό συνάδει με την αλληλεπιδραστική και υποκειμενική επιστημολογία της άλλης θεωρίας η οποία

συγκροτεί το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας, της κριτικής θεωρίας. Αυτή, υπαγορεύει ότι ο ερευνητής και ο ερευνούμενος είναι αλληλεπιδραστικά συνδεδεμένοι και οι αξίες του ερευνητή αλλά και των κοντινών ‘άλλων’ αναπόφευκτα επηρεάζουν τα ευρήματα της έρευνας (Guba & Lincoln, 1994). Οι Strauss and Corbin (1994) αναφέρουν μάλιστα ότι στο πλαίσιο της στρατηγικής της θεμελιωμένης θεωρίας, αν και είναι πιθανή η ανάπτυξη ‘γενικής’ θεωρίας υψηλότερου επιπέδου, εντούτοις, η θεωρία η οποία αναπτύσσεται συνήθως είναι ‘συγκεκριμένη’ εφόσον οι ερευνητές έχουν ιδιαίτερα συγκεκριμένο ενδιαφέρον (σελ. 274). Το στοιχείο αυτό συνάδει με την επικέντρωση της μεταμοντέρνας κριτικής θεωρίας στην αξιοπιστία με την έννοια της προνοητικής αφομοίωσης. Αυτή, εκφράζει την αναγνώριση εκ μέρους της μεταμοντέρνας κριτικής θεωρίας του καθοριστικού ρόλου τον οποίο διαδραματίζει το πλαίσιο διεξαγωγής της έρευνας το οποίο δεν επιτρέπει εύκολα τη γενίκευση των συμπερασμάτων της σε όλα τα άλλα πλαίσια (Kincheloe & McLaren, 1994).

### **3.6.Οι μέθοδοι και τα εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Οι μέθοδοι συλλογής δεδομένων οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι συνεντεύξεις και οι ομάδες εστίασης<sup>30</sup>. Ειδικότερα, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια, τόσο οι συνεντεύξεις όσο και οι ομάδες εστίασης χαρακτηρίζονταν από κάποια μεταμοντέρνα στοιχεία τα οποία τις καθιστούσαν μεταμοντέρνες μορφές συνεντεύξεων και ομάδων εστίασης. Κατά το πρώτο στάδιο της συλλογής δεδομένων διεξήχθησαν 40 συνεντεύξεις με κύριο στόχο την καταγραφή των αντιλήψεων των συμμετεχόντων για το διερευνούμενο θέμα. Οι υποβαλλόμενες ερωτήσεις αναδύθηκαν σε γενικές γραμμές από τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία και από τη διεπιστημονική διερεύνηση του όρου ‘συλλογική μνήμη’ μέσα από την οποία προέκυψε ο όρος ‘χρήσιμη προοπτική του παρελθόντος’ ως υποκατάστατο των όρων ‘μνήμη’ και ‘ιστορία’. Οι ερωτήσεις αυτές οριστικοποιήθηκαν μετά τη διεξαγωγή δυο πιλοτικών ερευνών στην καθεμιά από τις οποίες συμμετείχαν μια γυναίκα και ένας άνδρας. Μέσα από αυτές εξετάστηκε κατά πόσο οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές ώστε να γίνουν οι απαραίτητες τροποποιήσεις.

Η ανάλυση των δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις έδειξε ότι υπάρχει ευαισθησία εκ μέρους όλων των συμμετεχόντων για την εθνική πολιτική των

---

<sup>30</sup> Τα πρωτόκολλα τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στις συνεντεύξεις και στις ομάδες εστίασης παρατίθενται στο Παράρτημα 1.

αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Συγκεκριμένα, όλοι οι συμμετέχοντες ανιχνεύουν την πολιτική αυτή και τη διαπραγματεύονται ή την υποσκάπτουν μέσα από τις πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων. Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει ευαισθησία ή υπάρχει μερική ευαισθησία εκ μέρους της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Δηλαδή, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν ανιχνεύουν ή ανιχνεύουν μερικώς την πολιτική τους και τη στηρίζουν μέσα από τις πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων.

Έτσι, κατά το δεύτερο στάδιο συλλογής δεδομένων, διεξήχθησαν δυο ομάδες εστίασης των οποίων οι επιμέρους στόχοι ήταν δύο<sup>31</sup>. Πρώτον, η περαιτέρω διερεύνηση των θέσεων τις οποίες είχαν διατυπώσει οι συμμετέχοντες κατά τις συνεντεύξεις σε σχέση με το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η διατομή της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου στη ζωή τους και στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση. Δεύτερον, η περαιτέρω προώθηση της καταλυτικής εγκυρότητας της έρευνας, δηλαδή του προβληματισμού των συμμετεχόντων σχετικά με το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα και κυρίως η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου στη ζωή τους και στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση. Ο στόχος αυτός επιτεύχθηκε μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με άλλους συμμετέχοντες και μέσα από τον πιο ‘καθοδηγητικό’ χαρακτήρα των ερωτήσεων και των θεμάτων. Δηλαδή, βασικό στοιχείο το οποίο διαφοροποιούσε τη διαδικασία διεξαγωγής των ομάδων εστίασης από τη διαδικασία διεξαγωγής των συνεντεύξεων, πέρα από τη συμμετοχή περισσότερων από ενός ατόμων, ήταν η καθοδήγηση των συμμετεχόντων. Ενώ στις συνεντεύξεις καταγράφηκαν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων με τη μικρότερη δυνατή παρέμβαση ή καθοδήγηση, στις ομάδες εστίασης η συζήτηση καθοδηγείτο σε συγκεκριμένα σημεία ή ζητήματα ώστε να προβληματιστούν οι συμμετέχοντες σε σχέση με τα πιο πάνω θέματα.

---

<sup>31</sup> Παρόλο που ο στόχος των συνεντεύξεων ήταν η διερεύνηση των υφιστάμενων αντιλήψεων των συμμετεχόντων για το αναφερόμενο θέμα, εντούτοις, όπως θα φανεί στο επόμενο κεφάλαιο, έχουν ανιχνευθεί ενδείξεις προβληματισμού εκ μέρους των συμμετεχόντων – οι οποίες σχετίζονται με τον παρεμβατικό και όχι το διερευνητικό στόχο της έρευνας αυτής – και στα δεδομένα των συνεντεύξεων. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι, αν και οι ερωτήσεις της συνέντευξης δεν είχαν ως στόχο την καθοδήγηση των συμμετεχόντων προς συγκεκριμένες απαντήσεις, εντούτοις, έθιγαν κάποια ζητήματα τα οποία φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες δεν είχαν συνειδητοποιήσει στο παρελθόν (π.χ. η αγνόηση των συνεπειών της σύγκρουσης για τους Τ/Κ). Έτσι, ο ‘εξαναγκασμός’ τους να σχολιάσουν τέτοια θέματα αποτέλεσε ένα αρχικό ερέθισμα για να προβληματιστούν σε σχέση με αυτά.

Στη συνέχεια, θα αναλυθούν οι λόγοι για τους οποίους χρησιμοποιήθηκε μια μεταμοντέρνα μορφή συνέντευξης και στα δυο στάδια της συλλογής των δεδομένων. Αυτοί, αφορούν στην κριτική η οποία έχει ασκηθεί στη συμβατική μορφή συνέντευξης. Η κριτική αυτή, πέρα από το ότι συνέβαλε στην επιλογή μιας μεταμοντέρνας μορφής συνέντευξης ως του εργαλείου συλλογής των δεδομένων της παρούσας έρευνας, αποτέλεσε παράγοντα ο οποίος, όπως θα περιγραφεί πιο κάτω, με ενθάρρυνε να είμαι ιδιαίτερα αναστοχαστική όσον αφορά στην ευρύτερη διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Άλλωστε, ακόμη και ο Hammersley (2003) ο οποίος ασκεί ‘ριζοσπαστική κριτική για τη συνέντευξη’ (σελ. 19), δε θεωρεί ότι πρέπει να εγκαταλειφθούν όλες ή τουλάχιστον οι ορθόδοξες χρήσεις του υλικού από τις συνεντεύξεις αλλά να χρησιμοποιείται το υλικό αυτό με μεγάλη προσοχή. Ακολούθως, θα περιγραφούν τα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης μορφής μεταμοντέρνας συνέντευξης η οποία χρησιμοποιήθηκε τα οποία θεωρείται ότι ‘αντιμετωπίζουν’ την αναφερόμενη κριτική για τη συμβατική μορφή συνέντευξης (π.χ. Ellis & Berger, 2003· Fontana & Frey, 2005· Fontana & Prokos, 2007· Rosenblatt, 2003).

### **3.6.1. Η συμβατική συνέντευξη και η κριτική της**

Η συμβατική μορφή συνέντευξης έχει δεχτεί έντονη κριτική η οποία θεμελιώνεται σε βασικές ιδέες του μεταμοντερνισμού. Η κριτική αυτή, η οποία αφορά και στα τρία στάδια της συνέντευξης, δηλαδή τη διαδικασία ετοιμασίας της από τον ερευνητή, την ίδια την κατάσταση διεξαγωγής της και την επακόλουθη ανάλυση και ερμηνεία των συλλεγμένων δεδομένων, αναλύεται πιο κάτω.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην κριτική για τη διαδικασία ετοιμασίας της συνέντευξης, αυτή εστιάζει στην επίδραση των ποικίλων ταυτοτήτων του ερευνητή και της συγκεκριμένης ιστορικής στιγμής στην οποία είναι τοποθετημένος στις επιλογές του όσον αφορά στη συνέντευξη (π.χ. το θέμα, τις ερωτήσεις). Οι Fontana and Frey (1998) αναφέρουν ότι τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ερευνητή, συμπεριλαμβανομένης της φυλής, της κοινωνικής τάξης, της εθνικότητας και του φύλου του, επηρεάζουν τη συνέντευξη. Η θέση αυτή υπήρξε παράγοντας ενθάρρυνσής μου να είμαι αναστοχαστική όσον αφορά στο ρόλο τον οποίο έχουν διαδραματίσει οι δικές μου ταυτότητες και το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο βρίσκομαι στις επιλογές τις οποίες έχω κάνει σε σχέση με τη

συνέντευξη. Έτσι, έχω συνειδητοποιήσει ότι ο στόχος των συνεντεύξεων και των ομάδων εστίασης, ο οποίος αφορά στη διερεύνηση των αντιλήψεων των Ε/Κ εκπαιδευτικών για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα και η διατομή της με ταυτότητα του φύλου στη ζωή τους και στις διδακτικές πρακτικές τους, δεν είναι άσχετος με ένα δικό μου προσωπικό προβληματισμό. Αυτός, αφορά στον τρόπο με τον οποίο η καθεμιά από τις δικές μου ταυτότητες και οι διατομές τους οι οποίες συνθέτουν τον εαυτό μου, καθορίζουν σημαντικά τη ζωή μου και τις επαγγελματικές και διδακτικές επιλογές μου.

Γενικά, η πιο πάνω κριτική για τη συμβατική συνέντευξη με έχει οδηγήσει σε μια ευρύτερη διαδικασία αναστοχασμού σε σχέση με το πώς η δική μου βιογραφία συνδέεται με την επιλογή του θέματος της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο των σπουδών μου για απόκτηση μεταπτυχιακού τίτλου στον τομέα ‘Επιστήμες της Αγωγής’, και ειδικότερα σε ένα μάθημα το οποίο είχα παρακολουθήσει με τίτλο ‘Διαπολιτισμική Εκπαίδευση’, είχε τεθεί προς συζήτηση το τι συνιστά ‘μνήμη’ και ο βαθμός στον οποίο αυτά που ‘θυμάται’ μια εθνική ομάδα είναι γεγονότα τα οποία βίωσε ή διδάχθηκε. Αυτό αποτέλεσε ένα πρώτο ερέθισμα για τον προβληματισμό μου όσον αφορά στον όρο ‘(συλλογική) μνήμη’. Γενικότερα όμως, στο πλαίσιο των πιο πάνω σπουδών μου, είχα ασχοληθεί εκτενώς με ζητήματα τα οποία αφορούσαν στην ταυτότητα του φύλου λόγω ενός ευρύτερου ενδιαφέροντος και προβληματισμού μου όσον αφορά στην ταυτότητα αυτή. Για παράδειγμα, αρκετές εργασίες τις οποίες επέλεξα προσέγγιζαν το διερευνούμενο ζήτημα υπό το πρίσμα της ταυτότητας του φύλου, χωρίς όμως να συνειδητοποιώ στο στάδιο αυτό ότι τα δυο θέματα – το τι συνιστά ‘(συλλογική) μνήμη’ και η ταυτότητα του φύλου – συνδέονταν με κάποιο τρόπο. Η διαπίστωση αυτή έγινε στο πρώτο στάδιο των σπουδών μου για απόκτηση διδακτορικού τίτλου, και συγκεκριμένα στο στάδιο κατά το οποίο αναζητούσα το συγκεκριμένο θέμα το οποίο διερευνούσα. Για παράδειγμα, στο στάδιο αυτό επεσήμανα τις αναφορές αρκετών συγγραφέων στη θετική τοποθέτηση κάποιων γυναικών απέναντι στις εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Επεσήμανα επίσης την αναφορά της Lomsky – Feder (2005) στην προσπάθεια κάποιων εκπαιδευτικών στο Ισραήλ να εισαγάγουν στις σχολικές τελετές μνημόνευσης μια ‘θηλυκή φωνή’ η οποία στόχευε στην ανατροπή τόσο της εθνικιστικής όσο και της πατριαρχικής τάξης πραγμάτων. Έτσι, με βάση τα πιο πάνω, διαπιστώνεται



ότι στην απόφασή μου να μελετήσω το συγκεκριμένο θέμα της παρούσας εργασίας διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο και η προσωπική βιογραφία μου.

Επιπρόσθετα, η πιο πάνω κριτική για τη συμβατική συνέντευξη με έχει οδηγήσει στο να είμαι αναστοχαστική όσον αφορά στο πώς σχετίζεται το θέμα της συνέντευξης, και κατά συνέπεια οι υποβαλλόμενες ερωτήσεις, με το παρόν χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου. Συγκεκριμένα, έχω συνειδητοποιήσει ότι η απόφασή μου όπως κάποιες ερωτήσεις των συνεντεύξεων εστιάζουν στη δυνατότητα προώθησης της διομαδικής συμφιλίωσης στην Κύπρο μέσα από την εκπαίδευση, έχει επηρεαστεί και από την ευρύτερη εστίαση κάποιων φορέων στην Κύπρο σήμερα στην ανάγκη για συμφιλίωση. Αναγνωρίζω ότι θα ήταν περισσότερο απίθανο να διερευνήσω ένα θέμα το οποίο σχετίζεται με τη διομαδική συμφιλίωση εάν ζούσα σε μια άλλη χρονική περίοδο στην Κύπρο (π.χ. τη δεκαετία του 70' ή 80') κατά την οποία η ιδέα της διομαδικής συμφιλίωσης ήταν εντελώς άγνωστη ή εντελώς μη αποδεκτή στο ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο. Αναγνωρίζω επίσης ότι εάν ζούσα σε μια άλλη περιοχή, στην οποία δεν υπήρχε η συγκρουσιακή κατάσταση η οποία υπάρχει στην Κύπρο, και η οποία έχει ποικιλοτρόπως επηρεάσει τη ζωή μου, τότε θα ήταν λιγότερο πιθανό να επέλεγα να διερευνήσω το ζήτημα της συλλογικής μνήμης το οποίο είναι συναφές με τη συμφιλίωση.

Όσον αφορά στην κριτική για την κατάσταση διεξαγωγής της συνέντευξης, αυτή εστιάζει σε δυο σημεία: στο ότι η γνώση ή η πραγματικότητα δεν εκμαιεύεται από τον εσωτερικό κόσμο του ερωτώμενου αλλά κατασκευάζεται διαλογικά κατά τη συνέντευξη και στις σχέσεις εξουσίας οι οποίες υπάρχουν ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο κατά τη συνέντευξη. Συγκεκριμένα, η Järvinen (2000) υπογραμμίζει ότι η πραγματικότητα ή η γνώση η οποία απορρέει από μια συνέντευξη παράγεται από το ερωτώμενο άτομο το οποίο διαμορφώνει την ιστορία του με βάση συγκεκριμένα ερμηνευτικά πλαίσια και είναι επιλεγμένη από τα κοινωνικά καθορισμένα ρεπερτόρια νόμιμων κινήτρων. Όπως αναφέρουν οι Holstein and Gubrium (1995), το άτομο καθίσταται κατασκευαστής γνώσης σε συνεργασία με τον ερευνητή, και όχι απόθεμα γνώσης. Η συνέντευξη καθίσταται επίσης περίπτωση κατασκευής της πραγματικότητας και δημιουργίας νοήματος, και όχι αποστολή ανακάλυψης και άμεσης εξαγωγής του τι υπάρχει ήδη στο εσωτερικό κόσμο του ερωτώμενου. Η κριτική αυτή, και κυρίως η

αναφορά της Järvinen (2000) στο ρόλο των κοινωνικά καθορισμένων ρεπερτορίων νόμιμων θέσεων, συνέβαλε στο να συνειδητοποιήσω ότι οι θέσεις τις οποίες διατύπωναν οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις ‘φιλτράρονταν’ μέσα από τις πολλαπλές κοινωνικές υποδείξεις για το τι θεωρείται ‘αποδεκτό’ στο παρόν χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου. Από τη μια, η επαγγελματική αλλά και η εθνική ταυτότητα στην Κύπρο, παρείχε ενδείξεις στους συμμετέχοντες για τη σημαντικότητα των αναπαραστάσεων του παρελθόντος και ευρύτερα της εκπαίδευσης όσον αφορά στη διαμόρφωση των συλλογικών ταυτοτήτων. Από την άλλη, οι αντιλήψεις τους για το κοινωνικά ‘αποδεκτό’ ενδεχομένως φιλτράρονταν από τις προωθούμενες στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τη συζήτηση η οποία γίνεται για τη σημαντικότητα της διομαδικής συμφιλίωσης. Η διαπίστωση αυτή με ενθάρρυνε να αποφεύγω την παροχή οποιωνδήποτε αξιολογικών γλωσσικών ή παραγλωσσικών ενδείξεων στους συμμετέχοντες όσον αφορά στη δική μου θέση για τα υπό συζήτηση ζητήματα ή όσον αφορά στην ‘αξιολόγηση’ των θέσεων τις οποίες διατύπωναν.

Η μεταμοντέρνα κριτική της συμβατικής συνέντευξης όσον αφορά στο ότι η γνώση ή η πραγματικότητα δεν εκμαιεύεται από τον εσωτερικό κόσμο του ερωτώμενου αλλά κατασκευάζεται διαλογικά κατά τη συνέντευξη, εστιάζει και στην επίδραση του ερευνητή. Όπως σημειώνει η Järvinen (2000), αυτό το οποίο καθορίζει κατά πόσο μια συνέντευξη θα θεωρηθεί ικανοποιητική από αυτόν είναι ο βαθμός αντιστοιχίας ανάμεσα στη θεωρητική προ – αντίληψή του και στο ερμηνευτικό πλαίσιο του ερωτώμενου. Έτσι, κάποιες αναπαραστάσεις εμπειρίας προωθούνται και άλλες αποσιωπούνται, περιορίζοντας την κατανόηση του ερευνούμενου φαινομένου (Holstein & Gubrium, 1995). Η επισήμανση αυτή αποτέλεσε ερέθισμα ευαισθητοποίησης και επαγρύπνησής μου σε σχέση με το βαθμό στον οποίο καθοδηγούσα την πορεία της συνέντευξης, τόσο με τις προκαθορισμένες ερωτήσεις όσο και με τις διευκρινιστικές ερωτήσεις τις οποίες υπέβαλλα με βάση τις πτυχές του θέματος τις οποίες επιθυμούσα να αναδείξω. Για παράδειγμα, συνειδητοποίησα ότι η εστίαση της έρευνας στην εθνική ταυτότητα και στη διατομή της με την ταυτότητα του φύλου αναπόφευκτα οδηγούσε στην αγνόηση του ρόλου τον οποίο πιθανόν διαδραματίζουν άλλες συλλογικές ταυτότητες στις διδακτικές πρακτικές των συμμετεχόντων. Βέβαια, όπως υπογραμμίζουν οι Mahalingam and Leu (2008), κάθε έρευνα η οποία διερευνά τις διατομές των ταυτοτήτων αναπόφευκτα

επικεντρώνεται σε κάποιες ταυτότητες και αγνοεί κάποιες άλλες. Αυτό το οποίο είναι σημαντικό σε τέτοιες έρευνες είναι, όπως επισημαίνουν, να εξηγηθεί το γιατί θα μελετηθούν οι συγκεκριμένες διατομές ταυτοτήτων και να συνειδητοποιεί ο ερευνητής το πώς η επιλογή αυτή θα επηρεάσει τα αποτελέσματα της έρευνας<sup>32</sup> (Warner, 2008).

Το δεύτερο στοιχείο στο οποίο εστιάζει η μεταμοντέρνα κριτική των συνεντεύξεων για την κατάσταση διεξαγωγής τους είναι οι σχέσεις εξουσίας οι οποίες υπάρχουν ανάμεσα στον ερωτώμενο και στον ερευνητή (Briggs, 2003). Οι Mauthner, Birch, Jessop and Miller (2002) ορίζουν τη σχέση τους ως προσποιητή φιλία η οποία περιέχει ένα στοιχείο μεθόδευσης με στόχο την αποκάλυψη του κόσμου του ερωτώμενου (Kvale, 2006). Μάλιστα, ο Kvale (2006) θεωρεί ότι ακόμη και η αναφορά στη συνέντευξη ως ‘διάλογο’ είναι παραπλανητική. Όπως σημειώνει, στο διάλογο, μέσα από κοινή προσπάθεια ίσων εταίρων, αναζητείται η αληθινή κατανόηση και γνώση. Αντίθετα, στη συνέντευξη, ένας συνομιλητής, ο ερευνητής, έχει το μονοπώλιο της υποβολής ερωτήσεων, του καθορισμού των στόχων και της ερμηνείας των δηλώσεων του ερωτώμενου. Πράγματι, οι συνεντεύξεις οι οποίες διεξήχθησαν ήταν αδύνατο να είναι διάλογος με την έννοια της κοινής προσπάθειας *ίσων* εταίρων για αναζήτηση της αληθινής κατανόησης και γνώσης (Kvale, 2006), εφόσον αναπόφευκτα είχα το μεγαλύτερο έλεγχο της συζήτησης με βάση το στόχο της έρευνας. Όμως, ταυτόχρονα, αναζήτησα συγκεκριμένες πρακτικές με τις οποίες θα μπορούσα να επιτρέψω στα ερωτώμενα άτομα, αλλά και να τα ενθαρρύνω, να καθορίσουν και αυτά σε κάποιο βαθμό την πορεία μέσα από την οποία επιτεύχθηκε ο στόχος αυτός. Σημαντική παράμετρος υπήρξε το ότι οι ερωτήσεις ήταν ιδιαίτερα ανοικτού τύπου και λειτουργούσαν κυρίως ως ερεθίσματα για συζήτηση και όχι ως ερωτήσεις οι οποίες επιδέχονταν ιδιαίτερα περιορισμένο ρεπερτόριο απαντήσεων. Επιπρόσθετα, στις ομάδες εστίασης, κάποιες δικές μου ερμηνείες για τα δεδομένα τα οποία αντλήθηκαν από τις συνεντεύξεις τέθηκαν ενώπιον των συμμετεχόντων για συζήτηση και διαπίστωση του βαθμού αντιστοιχίας ανάμεσα στις ερμηνείες μου και στις αντιλήψεις τους.

---

<sup>32</sup> Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η εστίαση της παρούσας έρευνας στη διατομή της ταυτότητας του φύλου και της εθνικής ταυτότητας απορρέει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η οποία έδειξε ότι η θετική τοποθέτηση κάποιων γυναικών απέναντι στις εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος συνδέεται με την επίγνωση του πώς οι αναπαραστάσεις αυτές επηρεάζουν τη διατομή των δυο αυτών ταυτοτήτων.

Τέλος, η κριτική για τη δυνατότητα ερμηνείας των δεδομένων της συνέντευξης εστιάζει στο ότι η παραγόμενη αναπαράσταση δεν είναι ακριβής αναπαράσταση της πραγματικότητας αλλά αποτέλεσμα δημιουργικής αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο συνειδητό και υποσυνείδητο ερευνητή και στα απομακρυσμένα από το πλαίσιο τους δεδομένα αυτά. Κατά την ανάλυση αγνοούνται όλα τα δεδομένα τα οποία δε μπορούν να ενταχθούν εύκολα στο αναδυόμενο ερμηνευτικό πλαίσιο (Scheurich, 1997). Η έρευνα δε θεωρείται ότι καθρεφτίζει ή περιγράφει την πραγματικότητα αλλά ότι την εγγράφει (Tyler, 1985 στον Scheurich, 1997). Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, καταβλήθηκε προσπάθεια ανάδειξης της πολλαπλότητας και της αντιφατικότητας των θέσεων του ίδιου του ατόμου ή των ατόμων μεταξύ τους. Για παράδειγμα, η πολυπλοκότητα των δεδομένων αναδεικνύεται στο επόμενο κεφάλαιο όπου, στο πλαίσιο της παρουσίασης των αποτελεσμάτων της έρευνας, γίνεται αναφορά σε δυο ομάδες συμμετεχόντων ανάλογα με το αν ανιχνεύεται απόλυτη ή μερική συνέπεια ανάμεσα στις αντιλήψεις τους για την εθνική ταυτότητα ή / και τη διατομή της με την ταυτότητα φύλου και στις διδακτικές πρακτικές τους. Μέσα από το σημείο αυτό διαφαίνεται ότι οι διδακτικές πρακτικές τους είναι σε ορισμένες περιπτώσεις ‘ανεξήγητα’ αντιφατικές με τις εκπεφρασμένες σχετικές θέσεις τους για τις συλλογικές ταυτότητες. Γενικά, η συλλογή και η ανάλυση των δεδομένων με βάση την ερευνητική στρατηγική της θεμελιωμένης θεωρίας συνέβαλε στο να καθοδηγηθεί η όλη διαδικασία ερμηνείας των δεδομένων αυτών πρωτίτως από τις ενδείξεις τις οποίες παρείχαν τα ίδια τα δεδομένα παρά η δική μου θεωρητική προ - αντίληψη για το θέμα.

Όπως φαίνεται από τα πιο πάνω, η κριτική για την ετοιμασία και τη διεξαγωγή της συνέντευξης, αλλά και για την ερμηνεία των δεδομένων της, εστιάζει στην επίδραση του ερευνητή και του ερωτώμενου στη συλλογή, στην ανάλυση και στην παρουσίαση των δεδομένων της συνέντευξης. Στη συνέχεια θα περιγραφούν τα στοιχεία της μεταμοντέρνας μορφής συνέντευξης η οποία χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα αυτή τα οποία ανταποκρίνονται στην κριτική αυτή. Η ανταπόκρισή τους συνίσταται ουσιαστικά στην ανάδειξη ή στην ‘παραδοχή’ της επίδρασης του ερευνητή και του ερωτώμενου στη συνέντευξη και στην ευρύτερη προώθηση του κριτικού χαρακτήρα της έρευνας.

### 3.6.2. Η μεταμοντέρνα μορφή συνέντευξης η οποία χρησιμοποιήθηκε

Η επιλογή μιας μορφής μεταμοντέρνας συνέντευξης<sup>33</sup> η οποία χρησιμοποιήθηκε και στα δυο στάδια της συλλογής των δεδομένων επιβλήθηκε από τρεις παράγοντες. Ο πρώτος αφορά στο ότι, όπως προαναφέρθηκε, η πιο πάνω κριτική της συμβατικής συνέντευξης, η οποία δε στοχεύει στην πλήρη απόρριψή της ως μεθόδου συλλογής δεδομένων αλλά στην πιο προσεκτική χρήση της (Briggs, 1986· Hammersley, 2003), μπορεί να ‘αντιμετωπιστεί’ με μια μεταμοντέρνα μορφή συνέντευξης. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά στην προτροπή κάποιων ερευνητών όπως η συνέντευξη ανταποκριθεί πλέον στις μεταμοντέρνες συνθήκες οι οποίες επικρατούν στον πλανήτη (Denzin, 2003· Gubrium & Holstein, 2003α, 2003β· Holstein & Gubrium, 1995). Τέλος, ο τρίτος παράγοντας σχετίζεται με τον πολιτικό και κριτικό χαρακτήρα της μεταμοντέρνας μορφής συνέντευξης ο οποίος θα αναλυθεί πιο κάτω και συνάδει με τις δυο θεωρίες οι οποίες συνθέτουν το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας, δηλαδή την κριτική θεωρία και τη θεωρία της διατομής (Fontana & Frey, 1998· Jones – Yelvington, 2008).

Στη συνέχεια, θα περιγραφούν οι μεταμοντέρνες ‘ευαισθησίες’ οι οποίες χαρακτηρίζουν τη συνέντευξη η οποία χρησιμοποιήθηκε. Αυτές αφορούν στη διαδικασία της συνέντευξης, και ειδικότερα στην επίδραση του ερευνητή και του ερωτώμενου σε αυτήν, και στις κριτικές και πολιτικές δυνατότητες της συνέντευξης. Θα περιγραφούν επίσης οι συγκεκριμένες πρακτικές μέσα από τις οποίες εκφράστηκαν οι ευαισθησίες αυτές στην παρούσα έρευνα.

---

<sup>33</sup> Η μορφή συνέντευξης η οποία χρησιμοποιήθηκε δεν αποτελεί τη μεταμοντέρνα συνέντευξη αλλά μια μορφή συνέντευξης η οποία έχει μεταμοντέρνα στοιχεία. Άλλωστε, οι Gubrium and Holstein (2003β) υπογραμμίζουν ότι η μεταμοντέρνα συνέντευξη δεν είναι συγκεκριμένο είδος συνέντευξης αλλά περισσότερο ένα σύνολο καθοδηγητικών ευαισθησιών οι οποίες έρχονται σε σύγκρουση σε πολλά μέτωπα με τις προδιαγραφές της μοντέρνας συνέντευξης. Το ίδιο ισχυρίζεται και ο Fontana (2003) ο οποίος συμπληρώνει μάλιστα ότι καμιά μεταμοντέρνα μορφή συνέντευξης δε θα μπορούσε να ισχυριστεί ότι αποτελεί την κυρίαρχη ή τη μοναδική μεταμοντέρνα μορφή συνέντευξης εφόσον ο μεταμοντερνισμός αναδεικνύει τη θάλωση και τον τεμαχισμό των θεωριών και των μεθόδων και έτσι είναι μόνο δυνατό να υπάρχουν ‘κομμάτια’ της μεταμοντέρνας συνέντευξης παρά ‘η’ μεταμοντέρνα συνέντευξη (σελ. 52). Άλλωστε, και κατά την περιγραφή της μεταμοντέρνας μορφής συνέντευξης η οποία χρησιμοποιήθηκε, δεν παρατίθενται όλα τα στοιχεία τα οποία μπορεί να έχει μια μεταμοντέρνα μορφή συνέντευξης αλλά μόνο εκείνα τα οποία αντιμετωπίζουν την αναφερόμενη κριτική της συμβατικής συνέντευξης και προωθούν τον ευρύτερο κριτικό χαρακτήρα της έρευνας.

### **3.6.2.1. Μεταμοντέρνες ευαισθησίες όσον αφορά στη διαδικασία της συνέντευξης: ανάδειξη της επίδρασης του ερευνητή και του ερωτώμενου**

Μια μεταμοντέρνα μορφή συνέντευξης αποκαλύπτει την επίδραση του συγκεκριμένου ερευνητή στη διεξαγωγή της. Για παράδειγμα, αυτός μπορεί να δηλώνει τις στοχαστικές ανησυχίες του για τους τρόπους με τους οποίους επηρεάζει τη συλλογή των δεδομένων και την ερμηνεία και παρουσίασή τους, χωρίς βέβαια να θεωρεί ότι μπορούν να καταγραφούν όλοι οι τρόποι επίδρασής του ή ότι η επίδρασή του μπορεί να εξαλειφθεί εντελώς (Fontana & Frey, 1998· Fontana & Prokos, 2007· Scheurich, 1997). Χαρακτηριστική είναι η εισήγηση των Fontana and Prokos (2007) και των Fontana and Frey (1998) για καταγραφή των φωνών των υποκειμένων με ελάχιστη επιρροή εκ μέρους του ερευνητή, χωρίς τη σύνθεσή τους σε μια ενοποιημένη φωνή μέσα από την ερμηνεία του. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, και ειδικότερα κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, υποβάλλονταν μόνο διευκρινιστικές ερωτήσεις και αποφευγόταν η διατύπωση οποιωνδήποτε σχολίων τα οποία πιθανόν να επηρέαζαν την ελευθερία έκφρασης των συμμετεχόντων (π.χ. σχολίων τα οποία θα μπορούσαν να ερμηνευθούν ως αμφισβήτηση ή αξιολογική κρίση των θέσεών τους). Στο στάδιο της ερμηνείας των δεδομένων καταβλήθηκε προσπάθεια διατήρησης της μοναδικής φωνής του κάθε ατόμου. Καταβλήθηκε επίσης προσπάθεια αποφυγής της ξεκάθαρης ενοποίησης όλων των φωνών σε μια και της διαγραφής όλων των αποκλίσεων από αυτήν. Για παράδειγμα, όπως προαναφέρθηκε, η προσπάθεια αποφυγής της ενοποίησης όλων των φωνών σε μια μαρτυριέται μέσα από τη διάκριση των συμμετεχόντων σε δυο ομάδες ανάλογα με το αν ανιχνεύθηκε απόλυτη ή μερική συνέπεια ανάμεσα στις αντιλήψεις τους για την εθνική ταυτότητα ή / και τη διατομή της με την ταυτότητα φύλου και στις διδακτικές πρακτικές τους. Τέλος, με τη διεξαγωγή των ομάδων εστίασης εξετάστηκε κατά πόσο η αρχική ερμηνεία των θέσεων των συμμετεχόντων – η οποία αναδύθηκε από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων – ήταν σωστή ή όχι και καταγράφηκαν οι σχετικές ερμηνείες ή οι αντιδράσεις άλλων συμμετεχόντων.

Ένα άλλο στοιχείο το οποίο χαρακτηρίζει τη μεταμοντέρνα συνέντευξη η οποία χρησιμοποιήθηκε είναι η αναγνώριση του τρόπου με τον οποίο ο ερωτώμενος επηρεάζει την πορεία και τα αποτελέσματά της. Για παράδειγμα, ακολουθήθηκε η εισήγηση των Hollway and Jefferson (2000), οι οποίοι, αναγνωρίζοντας τη σημαντικότητα των

αντιλήψεων στις οποίες ο ερωτώμενος στηρίζεται για να ερμηνεύει τον κόσμο και τη δική του συμπεριφορά, επισημαίνουν ότι είναι χρήσιμες οι ιδιαίτερα ανοικτού και όχι κλειστού τύπου ερωτήσεις. Θεωρούν ότι μέσα από αυτές δίνεται η ευκαιρία στον ερωτώμενο να αποκαλύψει τα πλαίσια νοήματός του. Ακολουθήθηκε επίσης η εισήγησή τους όπως δίνεται στον ερωτώμενο η ευκαιρία να αφηγηθεί ιστορίες. Όπως υποστηρίζουν, αυτές αναπαριστούν επιλογές οι οποίες είναι αποκαλυπτικές, συχνά περισσότερο από ότι αυτός αντιλαμβάνεται και επιθυμεί (π.χ. με βάση την επιλογή συγκεκριμένων ιστοριών, τα υπό έμφαση σημεία). Τέλος, ακολουθήθηκε η εισήγηση της Power (2004), για καταβολή προσπάθειας κατανόησης της ‘λογικής της πρακτικής’ (logic of practice) των συμμετεχόντων, δηλαδή του ερμηνευτικού πλαισίου τους, μέσα από την ακρόαση των κοινωνικών και πιο προσωπικών συνθηκών οι οποίες διαμόρφωσαν τη γενική κατηγορία ατόμων στην οποία ανήκουν (σελ. 859). Ειδικότερα, μέσα από τις έξι πρώτες ερωτήσεις της συνέντευξης σκιαγραφήθηκε το ερμηνευτικό πλαίσιο των συμμετεχόντων. Οι ερωτήσεις αυτές, ήταν ανοικτού τύπου και διερευνούσαν τον τρόπο με τον οποίο βιώνουν και αντιλαμβάνονται την εθνική ταυτότητα, την ταυτότητα του φύλου και τη διατομή τους, καλώντας τους σε ορισμένες περιπτώσεις να αφηγηθούν σχετικές ιστορίες.

Η διεξαγωγή των ομάδων εστίασης μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων επέτρεψε τη διερεύνηση της προοπτικής των συμμετεχόντων σε μεγαλύτερο βάθος εφόσον τους έδωσε μια δεύτερη ευκαιρία να αναλύσουν τις αντιλήψεις τους. Άλλωστε, όπως αναφέρει η Wang (2005), οι ομάδες εστίασης γενικά θεωρούνται χρήσιμες για τις έρευνες οι οποίες στοχεύουν στην αποκάλυψη των ‘κοινωνικών και πολιτισμικών πλαισίων για τις ατομικές πεποιθήσεις’ (σελ. 201) (Fontana & Prokos, 2007, σελ. 35). Αυτές, όταν συνδυάζονται με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων όπως είναι οι συνεντεύξεις, όπως έγινε και στην παρούσα έρευνα, προσθέτουν ερμηνευτικές λεπτομέρειες για τη διερεύνηση του θέματος (Fontana & Prokos, 2007) και διευρύνουν τα δεδομένα της συνέντευξης σε μεγάλο βαθμό (Holstein & Gubrium, 1995). Όπως αναφέρουν οι Fontana and Prokos (2007), η διεξαγωγή περισσότερων από μιας συνεντεύξεων στην οποία συμμετέχουν τα ίδια άτομα είναι ιδιαίτερα χρήσιμη και δημοφιλής πρακτική όταν η έρευνα ακολουθεί την ερευνητική στρατηγική της θεμελιωμένης θεωρίας την οποία ακολουθεί και η παρούσα έρευνα. Η πρακτική αυτή

επιτρέπει στον ερευνητή να διερευνήσει περαιτέρω κάποιες θέσεις των ατόμων, όπως αυτές εκφράστηκαν σε προηγούμενη συνέντευξη, ή να αναλύσει νέες πτυχές του θέματος οι οποίες προέκυψαν κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Με τις ομάδες εστίασης επιτράπηκε επίσης η επισήμανση του ρόλου τον οποίο διαδραμάτισε η αλλαγή του πλαισίου στο οποίο οι συμμετέχοντες διατύπωσαν τις θέσεις τους, και άρα μιας βαθύτερης κατανόησης των αντιλήψεών τους. Δηλαδή, σε αντίθεση με τις συνεντεύξεις, στην ομάδα εστίασης απευθύνονταν σε περισσότερα από ένα άτομα και άκουγαν τις θέσεις τους. Έτσι, όπως διαπιστώθηκε, και όπως θα περιγραφεί στο επόμενο κεφάλαιο, ανιχνεύθηκε ο προβληματισμός κάποιων συμμετεχόντων – ως ένα πρώτο ερέθισμα για τροποποίηση των θέσεών τους – σε σχέση με ζητήματα για τα οποία άλλοι συμμετέχοντες διατύπωσαν διαφορετικές θέσεις. Η διαπίστωση αυτή συνάδει με τον ισχυρισμό του Morgan (1988) ότι η ορατότητα της αλληλεπίδρασης είναι ένα από τα βασικά πλεονεκτήματα των ομάδων εστίασης. Ειδικότερα, μέσα από αυτές προβάλλονται έντονα οι συμφωνίες και διαφωνίες των συμμετεχόντων. Προωθείται η ανάδυση ποικιλόμορφων κατηγοριοποιήσεων και συναισθημάτων ώστε να αποκαλυφθεί το πώς οι συμμετέχοντες συμπληρώνουν, τροποποιούν ή ανακατασκευάζουν τις αντιλήψεις τους ως αποτέλεσμα των προκλήσεων άλλων συμμετεχόντων (Holstein & Gubrium, 1995).

Ένα άλλο στοιχείο το οποίο συνέβαλε στη μεγαλύτερη εμβάθυνση στην προοπτική των συμμετεχόντων, και άρα στην ανάδειξη του μεταμοντέρνου χαρακτήρα των συνεντεύξεων κυρίως αλλά και των ομάδων εστίασης, ήταν η προβολή φωτογραφιών και η υποβολή σχετικών με αυτές ερωτήσεων. Το στοιχείο αυτό κατέστησε τις συνεντεύξεις photo – elicitation interviews (Collier, 1967 στους Bekerman & Shhadi, 2003). Δηλαδή, μέσα από τη χρήση ενός συνόλου φωτογραφιών ως ερεθισμάτων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης επιδιώχθηκε όπως προκληθούν αντιδράσεις και αποκαλυφθούν οι στάσεις, οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις και τα νοήματα των συμμετεχόντων (Meo, 2010). Πέρα από την ιδιαιτερότητα του θέματος της συνέντευξης, το οποίο συνδεόταν με το συγκρουσιακό παρελθόν της Κύπρου και ευνοούσε τη χρήση φωτογραφιών και εικόνων, αυτό το είδος συνέντευξης επιλέγηκε και λόγω των πλεονεκτημάτων τα οποία παρέχει σε σχέση με την κατανόηση της προοπτικής των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τον Collier (1967), η χρήση φωτογραφιών κατά τη συνέντευξη προάγει μακρύτερες και πιο αναλυτικές συζητήσεις (Epstein, Stevens, McKeever & Baruchel 2006). Για παράδειγμα,



η Meo (2010) διαπίστωσε ότι η χρήση τέτοιας συνέντευξης της επέτρεψε να υποβάλει ερωτήσεις λεπτομέρειας για διάφορες περιοχές του διερευνούμενου θέματος μερικές από τις οποίες θα ήταν δύσκολο να ενσωματώσει ομαλά σε μια ‘παραδοσιακή’ συνέντευξη. Όπως σημειώνει ο Harper (2002), η χρήση μιας τέτοιας συνέντευξης δεν εξασφαλίζει μόνο περισσότερες πληροφορίες αλλά και ένα διαφορετικό είδος πληροφοριών εφόσον οι εικόνες αποσπούν βαθύτερα στοιχεία της ανθρώπινης συνείδησης από ότι οι λέξεις.

Η περιγραφόμενη ανάδειξη της επίδρασης του ερευνητή και του ερωτώμενου στην πορεία και στα αποτελέσματα της μεταμοντέρνας συνέντευξης η οποία χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα συνάδει με την θέση του χρησιμοποιούμενου θεωρητικού παραδείγματος, της κριτικής θεωρίας, όσον αφορά στη σχέση του ερευνητή με τη γνώση. Όπως υποδεικνύει η αλληλεπιδραστική και υποκειμενική επιστημολογία της κριτικής θεωρίας, ο ερευνητής και ο ερευνούμενος είναι αλληλεπιδραστικά συνδεδεμένοι και οι αξίες του ερευνητή αλλά και των κοντινών ‘άλλων’ αναπόφευκτα επηρεάζουν τα ευρήματα της έρευνας. Επίσης, η διαλογική μεθοδολογία της θεωρίας αυτής αναγνωρίζει ότι στην έρευνα διεξάγεται ένας διάλογος ανάμεσα στον ερευνητή και στους συμμετέχοντες (Guba & Lincoln, 1994).

### **3.6.2.2. Μεταμοντέρνες ευαισθησίες όσον αφορά στις κριτικές και πολιτικές προοπτικές της συνέντευξης**

Οι κριτικές και πολιτικές προοπτικές μιας μεταμοντέρνας μορφής συνέντευξης στις οποίες αναφέρονται διάφοροι ερευνητές αφορούν στη δυνατότητά της να κατακρίνει και να υπονομεύει τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας και την τάξη πραγμάτων προωθώντας την αλλαγή. Συγκεκριμένα, η μεταμοντέρνα μορφή συνέντευξης την οποία αναζητεί ο Denzin (2001) βασίζεται στην φαντασία ενός νέου κόσμου στον οποίο τα άτομα γίνονται αυτό που θέλουν να γίνουν, ελεύθερα από προκατάληψη, καταπίεση και διάκριση. Μια πρακτική η οποία προτείνεται για την προώθηση αυτών των δυνατοτήτων της συνέντευξης είναι η διέγερση της επίγνωσης των ερωτώμενων για την καταπίεση την οποία υφίστανται μέσα από τις υποβαλλόμενες ερωτήσεις. Για παράδειγμα, ο Okolie (2004) εισηγείται όπως ο ερευνητής ρωτά όχι μόνο για να αναζητήσει πληροφορίες αλλά και για να πληροφορήσει τα άτομα και να διεγείρει την επίγνωσή τους για την κατάστασή τους και ειδικότερα για να συνδέσουν τα προσωπικά τους προβλήματα με τα

ευρύτερα δομικά θέματα και τις κοινωνικο – ιστορικές και πολιτικές δυνάμεις. Ο ίδιος θεωρεί ότι μέσα από τη διασύνδεση των προσωπικών προβλημάτων με το ευρύτερο πλαίσιο αναδύεται η φύση της ατομικής καταπίεσης και οι τρόποι με τους οποίους οι διάφορες καταπίεσεις συναντιούνται στις εμπειρίες και στις ταυτότητες του ατόμου.

Η εισήγηση του Okolie (2004) εφαρμόστηκε στην παρούσα έρευνα μέσα από τις ερωτήσεις των συνεντεύξεων. Συγκεκριμένα, οι πρώτες δυο ερωτήσεις ενθάρρυναν τους συμμετέχοντες να επισημάνουν τους συγκεκριμένους ρόλους τους οποίους υιοθετούν ή τις συγκεκριμένες εμπειρίες τις οποίες βιώνουν ως αποτέλεσμα της ταυτότητας του φύλου τους και της εθνικής τους ταυτότητας. Αποτελούσαν ενδεχομένως ένα πρώτο ερέθισμα ώστε να ανιχνεύσουν τις καταπιεστικές επιδράσεις των ταυτοτήτων αυτών στη ζωή τους. Οι επόμενες τρεις ερωτήσεις τους ενθάρρυναν να συνδέσουν την ταυτότητα του φύλου τους με την εθνική τους ταυτότητα και ενδεχομένως να συνειδητοποιήσουν τη σχέση η οποία υπάρχει ανάμεσα στις ταυτότητες αυτές. Επίσης, οι ερωτήσεις υπ' αριθμό 7, 8, 9, 10 ενθάρρυναν τους συμμετέχοντες να προβληματιστούν για το πώς οι διδακτικές επιλογές τους επηρεάζονται και περιορίζονται από δυο παράγοντες. Πρώτον, από τη διατομή της ταυτότητας του φύλου και της εθνικής ταυτότητας η οποία υπαγορεύει και ποιες πτυχές του εθνικού παρελθόντος θα προβληθούν και ποιες θα αγνοηθούν ώστε οι Ε/Κ γυναίκες και άνδρες να απεικονιστούν με τον επιθυμητό τρόπο στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Δεύτερον, από την εθνική ταυτότητα η οποία υπαγορεύει και ποιες πτυχές του εθνικού παρελθόντος θα προβληθούν και ποιες θα αγνοηθούν ώστε να απεικονιστούν οι Ε/Κ και Τ/Κ με τον επιθυμητό τρόπο στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Σημαντικό ρόλο στην προώθηση του προβληματισμού των συμμετεχόντων διαδραμάτισε η χρήση σχετικών φωτογραφιών στο πλαίσιο των ερωτήσεων αυτών αλλά και η ενθάρρυνσή τους να εντοπίσουν την κατασκευή της εθνικής ταυτότητας και της διατομής της με την ταυτότητα του φύλου μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος (π.χ. ότι ο ανδρισμός κατασκευάζεται ως άμεσα συνδεδεμένος με το милитарισμό μέσα από τις αναπαραστάσεις). Τέλος, η τελευταία ερώτηση της συνέντευξης καλούσε τους συμμετέχοντες να σχολιάσουν την αντίληψη των αναπαραστάσεων του παρελθόντος ως 'χρήσιμων προοπτικών του παρελθόντος'. Ενδεχομένως τους προβλημάτιζε δηλαδή όσον αφορά στο ποιες πτυχές της ιστορίας όχι

μόνο της Κύπρου αλλά και κάθε έθνους προβάλλονται μέσα από την εκπαίδευση και όσον αφορά στο γιατί προβάλλονται αυτές.

Σημαντικό ρόλο στην επίτευξη του στόχου για διέγερση της επίγνωσης των συμμετεχόντων όσον αφορά στην κατάστασή τους διαδραμάτισε και η διεξαγωγή των ομάδων εστίασης. Σε αυτές, όπως θα περιγραφεί στο επόμενο κεφάλαιο, υπήρξε αλληλεπίδραση ανάμεσα σε συμμετέχοντες οι οποίοι, μέσα από τη συζήτηση η οποία έγινε, συνειδητοποίησαν σε διαφορετικό βαθμό την καταπίεσή τους η οποία σχετίζεται με τη διατομή της εθνικής ταυτότητας και της ταυτότητας του φύλου. Η αλληλεπίδραση αυτή ενδεχομένως συνέβαλε στην ευαισθητοποίηση κάποιων λιγότερο συνειδητοποιημένων συμμετεχόντων. Όπως αναφέρουν οι Bogdan and Biklen (2007), οι ομαδικές συνεντεύξεις οι οποίες περιλαμβάνουν ερωτήσεις οι οποίες παράγουν πολλαπλές προοπτικές ή θέσεις συμβάλλουν ώστε οι συμμετέχοντες να υποκινούν τους συνομιλητές τους να εκφράσουν αλλά και να κατανοήσουν τις απόψεις τους.

Ο στόχος της μεταμοντέρνας μορφής συνέντευξης η οποία χρησιμοποιήθηκε για κριτική της υφιστάμενης κατάστασης και απελευθέρωση των ατόμων από τις δομές καταπίεσης συνάδει και με το στόχο του γενικού θεωρητικού παραδείγματος το οποίο καθοδηγεί την έρευνα αυτή, της κριτικής θεωρίας, δηλαδή την κοινωνική ή πολιτισμική κριτική (Kincheloe & McLaren, 1994). Επιπρόσθετα, συνάδει με το πιο συγκεκριμένο θεωρητικό παράδειγμα της έρευνας αυτής, τη μεταμοντέρνα κριτική θεωρία, η οποία θέτει ως ένα από τα κριτήρια αξιολόγησής της το βαθμό στον οποίο παρακινεί τους ερευνούμενους να κατανοήσουν τον κόσμο και τον τρόπο με τον οποίο αυτός διαμορφώνεται ώστε να τον μετασχηματίσουν και να ξεπεράσουν την καταπίεση (Guba & Lincoln, 1994). Στη συνέχεια, θα περιγραφεί η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων της μεταμοντέρνας μορφής συνεντεύξεων και ομάδων εστίασης μέσα από την οποία αναδύθηκε η θεμελιωμένη σε αυτά θεωρία.

### **3.7.Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων**

Στόχος της ανάλυσης των δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις και τις ομάδες εστίασης ήταν η διατύπωση θεωρίας. Δηλαδή, η διατύπωση ενός γενικού ερμηνευτικού σχήματος (overarching explanatory scheme) το οποίο να περιέχει καλά ανεπτυγμένες κατηγορίες, συστηματικά συνδεδεμένες μέσα από δηλώσεις σχέσης, ώστε

να σχηματίζουν ένα θεωρητικό πλαίσιο για την ερμηνεία του υπό διερεύνηση φαινομένου (Hage, 1972, σελ. 34 στους Corbin & Strauss, 2008, σελ. 55). Ειδικότερα, όπως γίνεται συνήθως στις έρευνες οι οποίες στοχεύουν στην παραγωγή θεμελιωμένης θεωρίας, στόχος ήταν η διατύπωση μιας συγκεκριμένης θεωρίας (substantive theory) η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με τα συγκεκριμένα δεδομένα, και όχι επίσημης ή μεγάλης (formal or grand theory) (Corbin & Strauss, 2008). Η διατύπωση της θεωρίας θεμελιώθηκε στην ανάλυση των δεδομένων τα οποία προήλθαν από τις συνεντεύξεις και αφορούσαν στα τρία πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των Ε/Κ εκπαιδευτικών για την εθνική ταυτότητα και τη διατομή της με την ταυτότητα του φύλου;
2. Πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα και η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου στον υφιστάμενο τρόπο διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση;
3. Ποιο ρόλο θεωρούν ότι διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα και η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου στη δυνατότητα προώθησης εναλλακτικού τρόπου διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση;

Επιπρόσθετα, η διατύπωση της θεωρίας θεμελιώθηκε στην ανάλυση των δεδομένων τα οποία προήλθαν από τις ομάδες εστίασης και αφορούσαν στα δυο πιο κάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των Ε/Κ εκπαιδευτικών για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η διατομή της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου στη ζωή τους;
2. Ποιες είναι οι αντιλήψεις τους για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η διατομή της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση;

Για την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων δε χρησιμοποιήθηκε εξειδικευμένο πακέτο ανάλυσης ηλεκτρονικών δεδομένων. Άλλωστε, η χρήση ενός τέτοιου πακέτου δε στοχεύει στην ανάλυση των δεδομένων αλλά μόνο στην οργάνωση και διαχείρισή τους. Η οργάνωση και διαχείριση των δεδομένων της παρούσας έρευνας έγινε με τη χρήση της *Microsoft Word*, και ειδικότερα με τον τρόπο ο οποίος θα περιγραφεί πιο κάτω. Η διαδικασία αυτή επέτρεψε να εστιάσω στα ίδια τα δεδομένα και να αποκτήσω μια ιδιαίτερη 'οικειότητα' με αυτά, μέσα από την επαναλαμβανόμενη ανάγνωση και το φιλτράρισμά τους για τον εντοπισμό συγκεκριμένων εννοιών. Αποφεύχθηκε έτσι ο κίνδυνος εστίασής μου στις διαδικασίες ενός σχετικού λογισμικού η

οποία θα οδηγούσε ενδεχομένως στο να χάσω την ουσία των δεδομένων. Όπως σημειώνει ο Merriam (2009), η απόφαση για χρήση τέτοιου λογισμικού επηρεάζει το πόσο άμεσα διαχειρίζεται ο ερευνητής τα δεδομένα και 'ένα πρόγραμμα του ηλεκτρονικού υπολογιστή μπορεί, για κάποια άτομα, να τοποθετήσει μια μηχανή ανάμεσα στον ερευνητή και στα ίδια τα δεδομένα. Αυτό προκαλεί μια άβολη απόσταση ανάμεσα στον ερευνητή και στα δεδομένα του ή της' (Cresswell, 2007, σελ. 165 στον Merriam, 2009, σελ. 196). Ταυτόχρονα όμως, η διαχείριση των δεδομένων χωρίς τη χρήση εξειδικευμένου λογισμικού, και ειδικότερα συγκεκριμένες επαναλαμβανόμενες διαδικασίες, αποδείχθηκαν ιδιαίτερα χρονοβόρες.

Σε πρώτο στάδιο, με τη χρήση της *Microsoft Word* οργανώθηκαν και έτυχαν διαχείρισης σε αρχεία τα πρωτογενή δεδομένα, δηλαδή τα κείμενα των συνεντεύξεων, και τα αρχεία στα οποία καταχωρούνταν τα κωδικοποιημένα αποσπάσματα των συνεντεύξεων. Ειδικότερα, τα ηχητικά αρχεία των συνεντεύξεων απομαγνητοφωνήθηκαν και καταχωρήθηκαν σε αρχεία (εφεξής 'αρχεία δεδομένων'). Στο στάδιο αυτό, λήφθηκαν μέτρα ώστε οποιοδήποτε κωδικοποιημένο απόσπασμα συνέντευξης μεταφερόταν από ένα αρχείο δεδομένων σε κάποιο αρχείο το οποίο αφορούσε σε συγκεκριμένη έννοια στο πλαίσιο της ανάλυσης (εφεξής 'αρχείο εννοιών'), να μπορούσε εύκολα και γρήγορα να εντοπιστεί μέσα στο αρχείο δεδομένων από το οποίο προήλθε. Έτσι, σε κάθε αρχείο δεδομένων δόθηκε ένας (αύξοντας) αριθμός ενώ οι σελίδες του αρχείου αλλά και κάθε χωρίο ομιλίας – συνεχής λόγος της ερευνήτριας ή του συμμετέχοντα – αριθμήθηκαν. Με τον τρόπο αυτό, κάθε απόσπασμα το οποίο υπήρχε στα αρχεία εννοιών χαρακτηριζόταν από τρία διακριτικά στοιχεία τα οποία αναγράφονταν πάνω από αυτό: τον αριθμό της συνέντευξης από την οποία προήλθε, τη/τις σελίδα/ες του αρχείου δεδομένων στην/στις οποία/ες βρισκόταν και τους αριθμούς των χωρίων ομιλίας τα οποία περιλάμβανε.

Η ανάλυση των δεδομένων της κάθε συνέντευξης ολοκληρωνόταν πριν τη διεξαγωγή της επόμενης. Στόχος ήταν η ανάλυση των δεδομένων η οποία είχε ολοκληρωθεί μέχρι την εκάστοτε χρονική στιγμή, και κυρίως οι αναδυόμενες από αυτήν έννοιες, να καθοδηγήσουν τόσο τη διεξαγωγή των επόμενων συνεντεύξεων, δηλαδή τις υποβαλλόμενες υπο – ερωτήσεις και διευκρινιστικές ερωτήσεις και γενικά τα σημεία εστίασης, όσο και την ανάλυσή τους. Κατά την ανάλυση των πρώτων δέκα περίπου συνεντεύξεων, εφαρμόστηκε ένα σχέδιο ανοικτής κωδικοποίησης (open coding) (Corbin

& Strauss, 2008) το οποίο στόχευε στην πλήρη σύλληψη της λεπτομέρειας, της διακύμανσης και της πολυπλοκότητας των δεδομένων. Δηλαδή, η ανάλυση ήταν ‘ανοικτή’ σε οποιαδήποτε ιδέα αναδυόταν από τα δεδομένα και κατ’ επέκταση γινόταν καταχώρηση κάθε κομματιού της συνέντευξης σε κάποιο αρχείο εννοιών. Μάλιστα, κατά την ανάλυση των πρώτων τεσσάρων συνεντεύξεων, εφαρμόστηκε η μικροανάλυση (microanalysis), δηλαδή μια μορφή ιδιαίτερα ανοικτής κωδικοποίησης. Αυτή, ομοιάζοντας με τη χρήση ενός μικροσκοπίου για εξέταση κάθε κομματιού δεδομένων, είναι πολύ λεπτομερής και στοχεύει στο να ξεδιπλώσει τα δεδομένα για να επισημανθούν όλα τα πιθανά νοήματα (Corbin & Strauss, 2008). Βέβαια, όλη η διεξαγόμενη ανάλυση ήταν σε κάποιο βαθμό ‘ανοικτή’ με την έννοια ότι η μελέτη και η κωδικοποίηση των δεδομένων δεν έγινε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τις ερωτήσεις της συνέντευξης αλλά πιο ολιστικά. Έτσι, συχνά αντλούνταν χρήσιμα δεδομένα για κάποια ζητήματα – έννοιες ή κατηγορίες – από ερωτήσεις της συνέντευξης οι οποίες θεωρητικά ήταν ‘άσχετες’.

Καθώς η ανάλυση των δεδομένων προχωρούσε και αναδυόταν το σημείο εστίασής της, η κωδικοποίηση των δεδομένων έγινε πιο στοχευμένη και συνειδητά, αλλά όχι αυθαίρετα, ‘επιλεκτική’. Η ‘ανάγνωση’ των συνεντεύξεων γινόταν ολοένα και περισσότερο υπό το πρίσμα του σημείου εστίασης, δηλαδή της αναδυόμενης ερμηνευτικής ιδέας, και γινόταν κωδικοποίηση μόνο των αποσπασμάτων τα οποία εκλαμβάνονταν ως σχετικά με αυτή. Ορισμένα αρχεία εννοιών διαπιστώθηκε ότι δεν ήταν χρήσιμα για την ανάπτυξη της θεμελιωμένης θεωρίας και έτσι δε συνεχίστηκε η κωδικοποίηση σχετικών αποσπασμάτων και η καταχώρησή τους σε αυτά<sup>34</sup>. Επίσης, οι έννοιες οι οποίες επισημαίνονταν στα δεδομένα, ενώ ήταν αρχικά ιδιαίτερα συγκεκριμένες και με μικρό ή μηδαμινό επίπεδο αφαίρεσης, σταδιακά, κυρίως μέσα από την ομαδοποίησή τους, οδηγήθηκαν σε υψηλότερο επίπεδο αφαίρεσης. Έτσι, μέσα από την ανάλυση των κειμένων των συνεντεύξεων και την καταχώρηση αποσπασμάτων τους σε αρχεία εννοιών, και κατ’ επέκταση μέσα από τη συνεχή εναλλαγή ανάμεσα στην ανάλυση και στη σύνθεση των καταχωρημένων αποσπασμάτων, αναδύθηκε η θεμελιωμένη θεωρία. Όπως αναφέρουν και οι Corbin and Strauss (2008), στην καρδιά

---

<sup>34</sup> Γενικά, αναπόφευκτα κάποια δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν δε λήφθηκαν υπόψη κατά την ανάπτυξη της θεμελιωμένης θεωρίας.

της θεωρίας βρίσκεται η εναλλαγή της επαγωγικής (inductive) και της παραγωγικής (deductive) σκέψης, οι οποίες αφορούν αντίστοιχα στην άντληση εννοιών και των ιδιοτήτων και διαστάσεών τους από τα δεδομένα και στη διατύπωση υποθέσεων για τις σχέσεις ανάμεσα στις έννοιες.

Η ανάλυση των δεδομένων προχώρησε δηλαδή σταδιακά από την περιγραφή των δεδομένων σε μια πιο θεωρητική προσέγγισή τους. Σημαντικό βήμα για τη μετάβαση αυτή ήταν η ανάδυση των κατηγοριών: δηλαδή, αφαιρέσεων οι οποίες πήγαζαν από τα δεδομένα αλλά δεν ήταν τα ίδια τα δεδομένα. Οι κατηγορίες αναπαριστούσαν τις ιστορίες πολλών ατόμων οι οποίες είχαν γενική δυνατότητα εφαρμογής (Corbin & Strauss, 2008). Δηλαδή, όταν μια έννοια εντοπιζόταν σε περισσότερα από ένα κομμάτια δεδομένων, σε ορισμένες περιπτώσεις σχημάτιζε μια κατηγορία η οποία συλλάμβανε ένα επαναλαμβανόμενο μοτίβο το οποίο διαπερνούσε τα δεδομένα. Στη συνέχεια, οι διάφορες κατηγορίες ενοποιήθηκαν σε ένα ευρύτερο ερμηνευτικό σχήμα, την υπό ανάπτυξη θεμελιωμένη θεωρία, το οποίο καθόριζε και τις συνδέσεις ανάμεσα σε αυτές.

Σε διάφορα στάδια της ενοποίησης των κατηγοριών σε ένα ευρύτερο ερμηνευτικό σχήμα, διαπιστώθηκε ότι το σχήμα αυτό, αν και κάλυπτε, δηλαδή περιέγραφε ή ερμήνευε, ένα μεγάλο μέρος των δεδομένων, εντούτοις, δεν κάλυπτε κάποια δεδομένα εφόσον αυτά απόκλιναν από τα υπόλοιπα. Έτσι, εφαρμοζόταν η μεθοδολογία των αρνητικών περιπτώσεων (negative case methodology) ώστε να επεκταθεί το ερμηνευτικό σχήμα και να καλύπτει και αυτά τα δεδομένα (Emigh, 1997). Για παράδειγμα, η ανάλυση των αρνητικών περιπτώσεων χρειάστηκε να εφαρμοστεί σε σχέση με τη διαπιστωμένη συνέπεια των αντιλήψεων των συμμετεχόντων και των διδακτικών πρακτικών τις οποίες εφαρμόζουν. Συγκεκριμένα, αν και διαπιστώθηκε ότι κάποιος βαθμός συνέπειας ήταν ανιχνεύσιμος σε όλους τους συμμετέχοντες, εντούτοις, υπήρχε ένα σημείο το οποίο διαφοροποιούσε κάποιους από αυτούς: αυτοί, εφάρμοζαν και πρακτικές οι οποίες δεν ήταν συνεπείς με τις αντιλήψεις τους. Τελικά, δεν κατέστη δυνατή η συγχώνευση όλων των συμμετεχόντων στο ερμηνευτικό σχήμα το οποίο ισχυριζόταν ότι υπάρχει απόλυτη συνέπεια αντιλήψεων και πρακτικών. Έτσι, τροποποιήθηκε το σχήμα αυτό ώστε να ορίζει ότι η συνέπεια μπορεί να είναι απόλυτη ή μερική.

Ένα άλλο σημείο στο οποίο εφαρμόστηκε η ανάλυση των αρνητικών περιπτώσεων αφορούσε στην ευαισθησία των συμμετεχόντων για την έμφυλη πολιτική των

αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι κάποιοι δεν επέδειξαν καθόλου ευαισθησία και άλλοι επέδειξαν κάποια ευαισθησία, σε αντίθεση με την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος για την οποία όλοι οι συμμετέχοντες επέδειξαν ευαισθησία. Έτσι, ο γενικός ισχυρισμός της παρούσας έρευνας, ο οποίος θα αναλυθεί στα επόμενα κεφάλαια, ότι η ευαισθησία των συμμετεχόντων για την εθνική πολιτική επισκιάζει την ευαισθησία τους για την έμφυλη πολιτική υπονοεί μόνο ότι η ευαισθησία τους για την πρώτη πολιτική είναι συγκριτικά μεγαλύτερη – σε κάθε συμμετέχοντα – από την ευαισθησία τους για τη δεύτερη. Δεν καθορίζεται όμως το ‘πόσο’ μεγαλύτερη είναι: άρα, κάποιοι συμμετέχοντες επιδεικνύουν κάποια ευαισθησία για την έμφυλη πολιτική και κάποιοι δεν επιδεικνύουν οποιαδήποτε ευαισθησία για αυτήν. Η διατύπωση θεωρίας η οποία έχει κάποια ελαστικότητα όσον αφορά στους ισχυρισμούς της, στην οποία συνέβαλε και η εφαρμογή της μεθόδου ανάλυσης των αρνητικών περιπτώσεων, εκφράζει τον ευρύτερο στόχο της παρούσας εργασίας για αποφυγή της απόλυτης και υπεραπλουστευμένης γενίκευσης σε σχέση με τα δεδομένα. Ταυτόχρονα, μαρτυρεί την πολυπλοκότητα του διερευνούμενου θέματος.

Ουσιώδης διαδικασία η οποία ακολουθήθηκε και οδήγησε στην εναλλαγή ανάμεσα στην επαγωγική και παραγωγική σκέψη, και συνεπώς στην ανάπτυξη θεμελιωμένης θεωρίας, ήταν η μέθοδος της συνεχούς σύγκρισης (constant comparison method) (Glaser & Strauss, 1967, σελ. 101). Αυτή, περιλάμβανε το συνεχές φιλτράρισμα και τη σύγκριση των δεδομένων τα οποία καταχωρούνταν σε κάθε αρχείο εννοιών ώστε να επισημανθούν ομοιότητες και διαφορές, οι οποίες είναι σημαντικές για την προώθηση πυκνής εννοιολογικής ανάπτυξης και για την εξερεύνηση του πλήρους εύρους και της πολυπλοκότητας των δεδομένων (Pidgeon & Henwood, 2004). Κάθε απόσπασμα από τις συνεντεύξεις το οποίο είχε καταχωρηθεί σε ένα αρχείο εννοιών, μπορούσε να αποκαλύψει διαφορετικές πτυχές του ίδιου φαινομένου ενώ τα όμοια με βάση μια διάσταση δεδομένα ομαδοποιούνταν και σχημάτιζαν μια έννοια σε ένα νέο αρχείο εννοιών. Γενικά, μέσα από τη διαδικασία της συνεχούς σύγκρισης επιτεύχθηκε η διάσπαση κάποιων εννοιών οι οποίες εντοπίζονταν σε ένα αρχείο εννοιών σε πιο συγκεκριμένες ή επιμέρους έννοιες και η ‘διανομή’ των δεδομένων του αρχείου αυτού σε περισσότερα αρχεία. Επίσης, επιτεύχθηκε η ομαδοποίηση εννοιών οι οποίες εντοπίζονταν σε περισσότερα από ένα αρχεία εννοιών σε ένα αρχείο. Εάν οι έννοιες



διαφοροποιούνταν μόνο σε σχέση με μια διάσταση τότε καταχωρούνταν σε ένα φάκελο (folder) ο οποίος περιλάμβανε τα αρχεία αυτά κάτω από μια πιο αφηρημένη ή γενική ονομασία. Τελικά, η ανάλυση των δεδομένων οδήγησε σε τρεις ‘μεγάλους’ φακέλους μέσα στους οποίους υπάγονταν όλοι οι άλλοι φάκελοι και τα αρχεία εννοιών: τη ‘μνήμη’, την ‘ταυτότητα’ και τα ‘κριτήρια αξιοπιστίας’.

Όσον αφορά στα αρχεία εννοιών στα οποία καταχωρούνταν τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, αυτά αντλούσαν αρχικά την ονομασία τους από την έννοια η οποία αναδύεται από το πρώτο απόσπασμα το οποίο είχε καταχωρηθεί σε αυτά. Στη συνέχεια, μέσα από την καταχώρηση και άλλων αποσπασμάτων σε αυτά, και κυρίως μέσα από την περιγραφόμενη διαδικασία συνεχούς σύγκρισής τους, η ονομασία του αρχείου ενδεχομένως άλλαζε, και συνήθως γινόταν πιο γενική και αφηρημένη, ώστε να περιγράφει όλα τα καταχωρημένα δεδομένα. Ιδιαίτερη προσοχή δινόταν στον καθορισμό των κριτηρίων ταξινόμησης των αποσπασμάτων κάτω από τη συγκεκριμένη έννοια και ειδικότερα σε ένα συγκεκριμένο αρχείο εννοιών. Τα κριτήρια αυτά έπρεπε να καθορίζουν με σαφήνεια και χωρίς καμία αμφισημία κατά πόσο ένα απόσπασμα έπρεπε ή όχι να καταχωρηθεί στο συγκεκριμένο αρχείο.

Η ερμηνεία των διαφόρων αποσπασμάτων της κάθε συνέντευξης, και ειδικότερα η σωστή καταχώρησή τους στα διάφορα αρχεία εννοιών με βάση τα αναφερόμενα κριτήρια, εποπτεύτηκε από τη διαδικασία διπλής ανάγνωσης και κωδικοποίησής τους εκ μέρους μου. Συγκεκριμένα, η κωδικοποίηση των δεδομένων κάθε συνέντευξης γινόταν σε δυο στάδια. Πρώτον, γινόταν ανάγνωση της συνέντευξης και καταχώρηση όλων ή μέρους των περιεχομένων της στα διάφορα αρχεία εννοιών. Δεύτερον, γινόταν επανα – ανάγνωσή της και εξέταση του κατά πόσο τα διάφορα αποσπάσματα είχαν καταχωρηθεί στα αρχεία εννοιών στα οποία κατά τη δεύτερη ανάγνωση κρινόταν ότι έπρεπε να καταχωρηθούν. Εάν ένα απόσπασμα συνέντευξης δε βρισκόταν σε αρχείο εννοιών στο οποίο κρίθηκε κατά τη δεύτερη ανάγνωση ότι έπρεπε να βρίσκεται, τότε υπήρχαν δυο ενδεχόμενα. Πρώτον, αναθεωρούνταν τα κριτήρια καταχώρησης δεδομένων στο συγκεκριμένο αρχείο εννοιών. Δεύτερον, γινόταν λεπτομερής εξέταση των συμφραζόμενων τα οποία αφορούσαν στο απόσπασμα ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο η πιο εύλογη ‘ερμηνεία’ τους ήταν αυτή η οποία έγινε κατά την πρώτη ανάγνωση της συνέντευξης ή κατά τη δεύτερη. Οι συνεντεύξεις οι οποίες παρουσίαζαν μεγάλο βαθμό

‘αμφισημίας’ κατά τα δυο στάδια ερμηνείας των δεδομένων τους, ο οποίος αποκαλυπτόταν μέσα από τον εντοπισμό μεγάλης ασυμφωνίας ανάμεσα στην πρώτη και στη δεύτερη ανάγνωση και ‘κωδικοποίησή’ τους, εξετάζονταν περισσότερες από δυο φορές. Στόχος ήταν η ερμηνεία των δεδομένων να ταυτίζεται σε όλες τις ‘αναγνώσεις’ και να επιτευχθούν έτσι υψηλά επίπεδα συμφωνίας ανάμεσα στις διάφορες αναλύσεις τους. Η διαδικασία αυτή με υποβοήθησε να είμαι ιδιαίτερα καχύποπτη όσον αφορά στους τρόπους με τους οποίους επέτρεπα ή εμπόδιζα (σ)την αρχική κωδικοποίηση να επηρεάζεται από τις προγενέστερες προσδοκίες μου ή τις θεωρητικές μου κλίσεις.

Μια άλλη πρακτική η οποία ακολουθήθηκε και οδήγησε στην εναλλαγή ανάμεσα στην επαγωγική και παραγωγική σκέψη, και συνεπώς στην ανάπτυξη θεμελιωμένης θεωρίας, ήταν η συγγραφή σημειωμάτων (memos). Τα σημειώματα διέφεραν από τα αρχεία ‘έννοιών’ με την έννοια ότι δεν απέδιδαν άμεσα συγκεκριμένο περιεχόμενο των αρχείων δεδομένων. Δηλαδή, δεν περιείχαν αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις αλλά σκέψεις, σχόλια και ιδέες για τα δεδομένα και γενικά για την ανάλυση. Μάλιστα, καθώς η ανάλυση προχωρούσε, τα σημειώματα μετατρέπονταν από ‘σημειώματα για τα δεδομένα’ σε ‘σημειώματα για τα σημειώματα’ και σε κάποιο σημείο ταυτίστηκαν σχεδόν με την υπό ανάπτυξη θεμελιωμένη θεωρία (Hardy & Bryman, 2004). Η συγγραφή των σημειωμάτων αυτών, αποτέλεσε ένα είδος ανάλυσης εφόσον με ανάγκασε να σκέφτομαι για τα δεδομένα και να ασχολούμαι με έννοιες παρά με πρωτογενή δεδομένα, προώθησε τη δημιουργικότητα και τη φαντασία μου και με ανάγκασε να σκέφτομαι αναλυτικά, με συνοχή και λογική (Corbin & Strauss, 2008).

Συγκεκριμένα, γράφονταν δυο ειδών σημειώματα. Το πρώτο είδος σημειωμάτων γραφόταν μετά την ολοκλήρωση κάθε συνέντευξης και αφορούσε στο συγκεκριμένο συμμετέχοντα και στη συνέντευξή του (‘προσωπικά’ σημειώματα). Περιλάμβανε γενικά σχόλια για τη διαδικασία της συγκεκριμένης συνέντευξης, αναφορές σε σχετικά συναισθήματα και σκέψεις μου, απόπειρες ερμηνείας των αντιλήψεων του συγκεκριμένου ατόμου. Το δεύτερο είδος σημειωμάτων γραφόταν σε οποιαδήποτε φάση της ανάλυσης και αφορούσε στις αναδυόμενες μέχρι τη συγκεκριμένη στιγμή από όλα τα δεδομένα έννοιες και στη σταδιακή σύνθεσή τους σε μια θεωρία (‘γενικευτικά’ σημειώματα). Περιλάμβανε αναφορές σε ιδέες και νύξεις οι οποίες αντλούνταν από όλα τα συλλεγμένα και αναλυμένα δεδομένα. Επίσης, περιλάμβανε αναφορές σε θέματα τα

οποία έπρεπε να εξεταστούν σε μεγαλύτερο βάθος στις μεταγενέστερες συνεντεύξεις ή σε θέματα (ερωτήσεις της συνέντευξης) τα οποία αποδεικνύονταν ότι δε συνέβαλλαν στην παραγωγή θεωρίας. Τέλος, περιλάμβανε απόπειρες ερμηνείας των δεδομένων τα οποία είχαν συλλεχθεί και αναλυθεί μέχρι τη συγκεκριμένη στιγμή. Έτσι, γράφτηκαν 40 προσωπικά σημειώματα – εφόσον οι συμμετέχοντες ήταν 40 – και 82 γενικευτικά σημειώματα.

Άλλη διαδικασία η οποία ακολουθήθηκε και οδήγησε στην εναλλαγή ανάμεσα στην επαγωγική και παραγωγική σκέψη, και συνεπώς στην ανάπτυξη θεμελιωμένης θεωρίας, ήταν η σύνθεση του πλάνου κωδικοποίησης των δεδομένων. Συγκεκριμένα, σε ένα αρχείο απεικονίζονταν ιεραρχικά υπό μορφή σημείων (bullets) οι τίτλοι των διαφόρων φακέλων και τα συμπεριλαμβανόμενα αρχεία εννοιών. Δίπλα από κάθε αρχείο εννοιών σημειώνονταν επίσης οι αύξοντες αριθμοί όλων των συνεντεύξεων από τις οποίες προέρχονταν τα δεδομένα τα οποία είχαν καταχωρηθεί σε αυτό. Έτσι, ήταν δυνατή η θέαση του γενικού ερμηνευτικού σχεδίου το οποίο είχε προκύψει μέχρι κάθε σημείο της ανάλυσης. Δηλαδή, στο πλάνο αυτό ήταν δυνατό να ανιχνευθεί η συχνότητα εμφάνισης της κάθε έννοιας. Με βάση τη ‘θέση’ της κάθε έννοιας στο πλάνο, μπορούσε επίσης να ανιχνευθεί ο τρόπος με τον οποίο αυτή οριζόταν – ποιες ήταν οι διάφορες πτυχές ή διαστάσεις της – καθώς και οι συνδέσεις της με άλλες έννοιες. Κάθε φορά βέβαια που προέκυπταν αλλαγές στην ονομασία ή στη ‘θέση’ των αρχείων εννοιών (π.χ. σε ποιο φάκελο ανήκαν) αυτές καταχωρούνταν σε ένα νέο πλάνο κωδικοποίησης<sup>35</sup>. Η ‘θέση’ οποιασδήποτε έννοιας στην υπό ανάπτυξη θεωρία, ή η θέση οποιοσδήποτε αρχείου εννοιών, μπορούσε να διαπιστωθεί και καθώς ήταν ανοικτό το ίδιο το αρχείο εννοιών, χωρίς εξέταση του πλάνου κωδικοποίησης. Συγκεκριμένα, σε όλα τα αρχεία προβαλλόταν στο πάνω μέρος κάθε σελίδας το μονοπάτι – στο δίσκο του ηλεκτρονικού υπολογιστή – το οποίο οδηγούσε σε αυτά. Δηλαδή, δε χρειαζόταν να ανοιχθούν οι διάφοροι φάκελοι από τους οποίους έπρεπε να ‘περάσει’ κανείς μέχρι να φτάσει σε αυτό το αρχείο, δηλαδή να ‘διασχιστεί’ όλο το μονοπάτι (path) το οποίο οδηγούσε σε αυτό.

---

<sup>35</sup> Αυτή ήταν μια διαδικασία η οποία αποδείχθηκε ιδιαίτερα χρονοβόρα και θα μπορούσε να αποφευχθεί εάν είχε χρησιμοποιηθεί λογισμικό ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων. Αυτό, θα συνέθετε το πλάνο κωδικοποίησης αυτόματα.

Μετά την ολοκλήρωση της διεξαγωγής των 40 συνεντεύξεων και της ανάλυσης των δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν, διεξήχθησαν οι δυο ομάδες εστίασης<sup>36</sup>. Τα δεδομένα τα οποία προήλθαν από αυτές αναλύθηκαν και οι αναδυόμενες έννοιες προστέθηκαν στο περιγραφόμενο πλάνο κωδικοποίησης. Μέσα από τη συγχώνευσή τους με τα δεδομένα των συνεντεύξεων ολοκληρώθηκε η ανάπτυξη της θεμελιωμένης θεωρίας.

Συγκεκριμένα, ούτε για την ανάλυση των δεδομένων των δυο ομάδων εστίασης δε χρησιμοποιήθηκε εξειδικευμένο πακέτο ανάλυσης ηλεκτρονικών δεδομένων αλλά η *Microsoft Word* για την οργάνωση και διαχείριση των σχετικών δεδομένων. Η συμμετοχή περισσότερων από ενός ατόμων σε κάθε ομάδα εστίασης κατέστησε αναγκαία την ταυτόχρονη βιντεοσκόπησή τους, πέρα από τη μαγνητοφώνησή τους, ώστε να μπορεί να διαπιστωθεί σε ποιο άτομο αντιστοιχούσε κάθε φορά η φωνή η οποία ακουγόταν στο ηχητικό αρχείο κατά την απομαγνητοφώνησή του. Καθένα από τα δυο κείμενα των ομάδων εστίασης καταχωρήθηκε σε ένα αρχείο δεδομένων στο οποίο δόθηκε ο αριθμός 1 ή 2 (ανάλογα εάν αυτό αφορούσε στην πρώτη ή στη δεύτερη ομάδα εστίασης) ενώ κάθε χωρίο ομιλίας – συνεχής λόγος της ερευνήτριας ή κάποιου συμμετέχοντα – αριθμήθηκαν. Με τον τρόπο αυτό, κάθε απόσπασμα χαρακτηριζόταν από δυο διακριτικά στοιχεία τα οποία σημειώνονταν: τον αριθμό της ομάδας εστίασης από την οποία προήλθε (δηλαδή τον αριθμό 1 ή 2) και τους αριθμούς των χωρίων ομιλίας τα οποία περιλάμβανε.

Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων των ομάδων εστίασης περιλάμβανε αρχικά ανάγνωση των κειμένων και άντληση των αναδυόμενων εννοιών. Για κάθε ομάδα εστίασης δημιουργήθηκε ένα αρχείο ανάλυσης στο οποίο οι έννοιες αυτές αποτέλεσαν τίτλους. Κάτω από τον κάθε τίτλο καταχωρήθηκε για κάθε συμμετέχοντα περιγραφή και παράθεση των διακριτικών στοιχείων όλων των αποσπασμάτων των ομάδων εστίασης στα οποία αυτή/αυτός αναφερόταν στη συγκεκριμένη έννοια. Τα αποσπάσματα περιείχαν και υπότιτλους οι οποίοι καθόριζαν τις επιμέρους πτυχές της συγκεκριμένης έννοιας τις οποίες έθιγε ο κάθε συμμετέχοντας. Στη συνέχεια, οι διάφοροι τίτλοι καθώς και οι

---

<sup>36</sup> Ο λόγος για τον οποίο έπρεπε να ολοκληρωθεί η διεξαγωγή των συνεντεύξεων αλλά και να προχωρήσει μέχρι κάποιο σημείο η ανάλυση των συλλεγμένων δεδομένων πριν σχεδιαστούν και διεξαχθούν οι ομάδες εστίασης ήταν ο διπλός στόχος τους: η περαιτέρω διερεύνηση κάποιων ζητημάτων τα οποία θα προέκυπταν από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων και η επίτευξη παρέμβασης σε ένα τομέα στον οποίο θα διαπιστωνόταν μέσα από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων ότι χρειαζόταν να γίνει παρέμβαση.

αριθμοί των συμμετεχόντων οι οποίοι αναφέρονταν στη συγκεκριμένη έννοια προστέθηκαν στο πλάνο κωδικοποίησης των δεδομένων των συνεντεύξεων και αξιοποιήθηκαν στη διαδικασία η οποία περιγράφηκε πιο πάνω και η οποία οδήγησε στην ανάδυση της θεμελιωμένης θεωρίας. Μάλιστα, στα δεδομένα τα οποία αντλήθηκαν από τις ομάδες εστίασης περιλαμβάνονταν και οι έντυπες αξιολογήσεις τις οποίες συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες μετά την ολοκλήρωση της κάθε ομάδας εστίασης<sup>37</sup>. Σε αυτές, κλήθηκαν να καταγράψουν κάποιες σκέψεις ή σχόλιά τους για τη συζήτηση η οποία προηγήθηκε.

Συνοψίζοντας, η ανάλυση των δεδομένων των 40 συνεντεύξεων για την ανάπτυξη θεμελιωμένης σε αυτά θεωρίας επιτεύχθηκε κυρίως μέσα από την περιγραφόμενη συνεχή εναλλαγή ανάμεσα στην αναλυτική και τη συνθετική σκέψη. Η εναλλαγή αυτή υποβοηθήθηκε από τρεις πρακτικές. Αυτές ήταν η μέθοδος συνεχούς σύγκρισης των αποσπασμάτων των συνεντεύξεων μέσα από την οποία αυτά συνεχώς αναλύονταν σε περισσότερες και πιο συγκεκριμένες έννοιες και στη συνέχεια συγχωνεύονταν σε λιγότερες και πιο αφηρημένες, η συγγραφή αναλυτικών και συνθετικών σημειωμάτων και ειδικότερα προσωπικών και γενικευτικών σημειωμάτων, η σύνθεση του γενικού πλάνου κωδικοποίησης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία η οποία αφορούσε αρχικά στα 'πρωτογενή' δεδομένα των συνεντεύξεων και στις έννοιες οι οποίες αντλούνταν σχετικά άμεσα από αυτά, αναδύθηκαν σταδιακά οι πιο αφηρημένες κατηγορίες. Με τη συγχώνευση των κατηγοριών σε ένα γενικό ερμηνευτικό σχήμα, και με το συνυπολογισμό των δεδομένων τα οποία προήλθαν από τις δυο ομάδες εστίασης αναπτύχθηκε η θεμελιωμένη θεωρία.

### **3.8. Ηθικά διλήμματα**

Στο σημείο αυτό θα αναφερθούν κάποια ηθικά διλήμματα τα οποία προέκυψαν κατά το σχεδιασμό της έρευνας και τα οποία σχετίζονται με την ευθύνη την οποία είχα ως ερευνήτρια απέναντι στους συμμετέχοντες. Με βάση τα διλήμματα αυτά, καθορίστηκε ο κώδικας ηθικής της έρευνας, δηλαδή το γενικό πλαίσιο ηθικών αρχών το οποίο την καθοδηγούσε (Christians, 2005). Βασικότερη ηθική αρχή του ήταν ότι σε

---

<sup>37</sup> Το σχετικό έντυπο το οποίο χρησιμοποιήθηκε παρατίθεται στο Παράρτημα 2.

καμία περίπτωση, και για κανένα λόγο, η συμμετοχή ενός ατόμου στην έρευνα δεν έπρεπε να έχει αρνητικές για αυτό συνέπειες.

Ένα από τα ηθικά διλήμματα τα οποία προέκυψαν ήταν ο βαθμός στον οποίο θα ενημερώνονταν οι συμμετέχοντες για το συγκεκριμένο θέμα της έρευνας. Σύμφωνα με τον Christians (2005), βασική ηθική αρχή είναι ότι οι συμμετέχοντες πρέπει να παρέχουν την 'ενημερωμένη συγκατάθεσή' τους (informed consent). Δηλαδή, έχουν δικαίωμα να είναι πλήρως ενημερωμένοι για τη φύση και τις συνέπειες της έρευνας αλλά και να συμφωνήσουν εθελοντικά, χωρίς φυσικό ή ψυχολογικό εξαναγκασμό, για τη συμμετοχή τους. Όμως, όπως επισημαίνει ο Punch (1994), η αποκάλυψη του σκοπού της έρευνας πιθανόν να έχει καταστροφικές συνέπειες για αυτήν και γενικά να χαλιναγωγήσει πολλές αβλαβείς έρευνες (Christians, 2005). Η ηθική αρχή για ενημερωμένη συγκατάθεση σχετίζεται και με την αρχή για απόρριψη κάθε δυνατότητας 'παραπλάνησης' (deception), δηλαδή κάθε δυνατότητας σκόπιμης λανθασμένης παρουσίασης της έρευνας. Ο Christians (2005), αναφερόμενος στην αρχή αυτή, επισημαίνει ότι σε κάποιες έρευνες οι πληροφορίες δε μπορούν να αποκτηθούν χωρίς την παραπλάνηση με την έννοια της παράλειψης. Έτσι, η ηθική αρχή για πλήρη απόρριψη της παραπλάνησης μετατρέπεται στην ηθική αρχή η οποία επιτρέπει την παραπλάνηση των συμμετεχόντων κατά τη διαδικασία της έρευνας εάν η γνώση η οποία θα αποκτηθεί από αυτήν είναι ξεκάθαρα χρήσιμη για την κοινωνία. Ο Punch (1994) επισημαίνει ότι σε τέτοιες περιπτώσεις, ο ερευνητής πρέπει να εξετάζει τις συνέπειες πρώτα για τους συμμετέχοντες, μετά για τον κλάδο και τελευταία για τον εαυτό του. Δηλώνει επίσης ότι αναγνωρίζει πλήρως σε τι είδους νομιμοποιήσεις μπορεί να οδηγήσει μια τέτοια θέση.

Με βάση τα πιο πάνω, η ενημέρωση των συμμετεχόντων για το θέμα της έρευνας γινόταν με συγκρατημένη ειλικρίνεια. Δηλαδή, σκόπιμα δεν παρέχονταν περιττές πληροφορίες για αυτό και αποκαλυπτόταν μόνο ότι αφορούσε στο ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η ταυτότητα του φύλου στη διδασκαλία της Ιστορίας στην εκπαίδευση. Επιπρόσθετες πληροφορίες δίνονταν στους συμμετέχοντες μόνο εάν τις ζητούσαν ενώ καμιά ερώτησή τους δεν απαντιόταν με ψευδείς πληροφορίες. Όσον αφορά στη συγκατάθεση των συμμετεχόντων για συμμετοχή στην έρευνα, ακολουθήθηκε η

εισήγηση του Punch (1994) για υπογραφή ενός εντύπου ‘ενημερωμένης συγκατάθεσης’ από αυτούς<sup>38</sup> (Denzin & Lincoln, 1994).

Ένα δεύτερο ζήτημα το οποίο προέκυψε κατά το σχεδιασμό της έρευνας ήταν ο τρόπος με τον οποίο θα πείθονταν οι συμμετέχοντες να εκφράσουν τις θέσεις τους με όσο το δυνατό μεγαλύτερη ειλικρίνεια και ελευθερία και χωρίς το φόβο για ενδεχόμενο προσωπικό στιγματισμό τους. Αν και ξεκαθαρίστηκε σε αυτούς ότι δε θα αποκαλυπτόταν η ταυτότητά τους, εντούτοις, το θέμα ήταν ιδιαίτερα πολύπλοκο. Συγκεκριμένα, οι ιδιαίτερες συνθήκες στο επαγγελματικό πλαίσιο (π.χ. ο υπό έμφαση στόχος του ‘Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και Αγώνίζομαι’) και στο ευρύτερο κοινωνικό – πολιτισμικό πλαίσιο (π.χ. η κατοχή εδαφών από τουρκικές στρατιωτικές δυνάμεις) περιορίζουν την ελευθερία των Ε/Κ εκπαιδευτικών όσον αφορά στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Έτσι, βασική ηθική αρχή η οποία καθοδηγούσε την έρευνα, και για την οποία ενημερώθηκαν οι συμμετέχοντες, ήταν η ‘μυστικότητα’ (privacy) και η ‘εμπιστευτικότητα’ (confidentiality). Δηλαδή, ενημερώθηκαν ότι η ταυτότητά τους θα κρύβεται και θα δημοσιοποιείται μόνο μέσα από την ανωνυμία και κανείς δε θα βλάπτεται ή θα εκτίθεται ως αποτέλεσμα της έρευνας (Christians, 2005). Βέβαια, η ταυτότητα των συμμετεχόντων στις ομάδες εστίασης, με τη συγκατάθεσή τους, αποκαλύφθηκε σε κάποιους από τους άλλους συμμετέχοντες. Επιπρόσθετα, περίπλοκο αναδείχθηκε το ζήτημα του περιορισμού της ελευθερίας με την οποία θα εξέφραζαν τις θέσεις τους κάποιοι συμμετέχοντες λόγω και της δικής μου ιδιότητας ως εκπαιδευτικού δημοτικής εκπαίδευσης στο ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Όπως επισημαίνουν οι Fontana and Frey (2005), η εμπλοκή του ερευνητή στην ομάδα υπό μελέτη περιπλέκει την κατάσταση της έρευνας. Το ζήτημα αυτό διευθετήθηκε μερικώς με την απόφαση να μη συμμετέχουν στην έρευνα άτομα με τα οποία έχω προσωπική σχέση: δηλαδή, άτομα με τα οποία εργάζομαι ή εργάστηκα στο παρελθόν στο ίδιο σχολείο ή άτομα με τα οποία συναναστρέφομαι σε προσωπικό επίπεδο.

Γενικά, όσον αφορά στα δυο πιο πάνω ηθικά διλήμματα – ο βαθμός ενημέρωσης των συμμετεχόντων για το συγκεκριμένο θέμα της έρευνας και ο τρόπος με τον οποίο θα πείθονταν οι συμμετέχοντες να εκφράσουν τις θέσεις τους ελεύθερα – χρήσιμη υπήρξε

---

<sup>38</sup> Το έντυπο αυτό επισυνάπτεται στο Παράρτημα 3 και διευκρινίζει ότι η συμμετοχή στη συνέντευξη είναι εθελοντική, ότι το άτομο μπορεί να διακόψει τη συνέντευξη σε οποιαδήποτε φάση αλλά και ότι μπορεί να ζητήσει να αφαιρεθεί οποιαδήποτε απάντησή του από την έρευνα.

μια προτροπή των Fontana and Frey (2005). Όπως εισηγούνται, οι ερευνητές είναι υπεύθυνοι πρώτα απέναντι στους συμμετέχοντες στην έρευνά τους, μετά απέναντι στην έρευνά τους και τελευταία απέναντι στους εαυτούς τους. Έτσι, προτεραιότητα καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων ήταν η υπεύθυνη αντιμετώπιση των συμμετεχόντων, έστω και αν αυτό κάποιες φορές δυσχέραινε ή περιέπλεκε τη διαδικασία αυτή. Ακολουθήθηκε δηλαδή ένα ριζοσπαστικό ηθικό μονοπάτι στην έρευνα, το οποίο, σύμφωνα με τον Denzin (2005), 'ευθυγραμμίζει δυναμικά την ηθική της έρευνας με μια πολιτική των καταπιεσμένων, με μια πολιτική της αντίστασης, της ελπίδας και της ελευθερίας' (σελ. 952 - 3). Άλλωστε, όπως επισημαίνει ο Punch (1994), μια έρευνα η οποία ακολουθεί απελευθερωτική κριτική μεθοδολογία – όπως η παρούσα έρευνα – πρέπει να ακολουθεί ανάλογο κώδικα ηθικής.

### **3.9.Περιορισμοί της έρευνας**

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας αφορούν στους συμμετέχοντες, στις μεθόδους συλλογής δεδομένων οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν και στο θέμα το οποίο διερευνήθηκε. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στους συμμετέχοντες, αυτοί είναι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ανήκουν σε μια μόνο από τις πέντε ομάδες οι οποίες συνθέτουν τον πληθυσμό της Κύπρου, δηλαδή Ε/Κ εκπαιδευτικοί, και όχι Τ/Κ, Μαρωνίτες, Λατίνοι ή Αρμένιοι εκπαιδευτικοί. Επίσης, οι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εργάζονται σε μια μόνο από τις τρεις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ δεν έχουν συμμετάσχει εκπαιδευτικοί από τη δευτεροβάθμια ή την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στην παρούσα έρευνα έχουν συμμετάσχει μάλιστα μόνο 40 εκπαιδευτικοί αποτελώντας ένα μικρό ποσοστό του συνόλου των Ε/Κ εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης.

Όσον αφορά στους περιορισμούς της παρούσας έρευνας οι οποίοι αφορούν στις μεθόδους συλλογής των δεδομένων οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν, αυτοί σχετίζονται με τη χρήση των συνεντεύξεων και των ομάδων εστίασης μόνο και όχι οποιωνδήποτε άλλων μεθόδων συλλογής ποιοτικών ή/και ποσοτικών δεδομένων. Τέλος, η παρούσα έρευνα περιορίστηκε στο να διερευνήσει τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τη διατομή της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου και όχι τις αντιλήψεις τους σε σχέση με της διατομή της εθνικής ταυτότητας με οποιεσδήποτε άλλες ταυτότητες.



### **3.10. Σύνοψη κεφαλαίου**

Στο σημείο αυτό έχει ολοκληρωθεί η περιγραφή της μεθοδολογίας η οποία χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, έχουν περιγραφεί οι λόγοι για τους οποίους επιλέγηκε η ποιοτική μεθοδολογία για τη διερεύνηση των ερωτημάτων αυτών καθώς και ο τρόπος με τον οποίο η Μεταμοντέρνα Κριτική Θεωρία, ως το θεωρητικό παράδειγμα της παρούσας έρευνας, αντιμετωπίζει την κριτική την οποία έχει δεχθεί η μεθοδολογία αυτή. Έχουν επίσης οριστεί τα κριτήρια αξιολόγησης της παρούσας έρευνας και έχει περιγραφεί το είδος του σχεδιασμού ο οποίος ακολουθήθηκε, οι συμμετέχοντες και η ερευνητική στρατηγική η οποία ακολουθήθηκε. Έχει περιγραφεί η κριτική η οποία έχει ασκηθεί στη συμβατική συνέντευξη και η οποία οδήγησε στη χρήση μεταμοντέρνων μορφών συνέντευξης και ομάδων εστίασης ως των μεθόδων με τις οποίες συλλέχθηκαν τα δεδομένα. Τέλος, περιγράφηκε η διαδικασία η οποία ακολουθήθηκε κατά την ανάλυση των δεδομένων, κάποια ηθικά διλήμματα τα οποία προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας και οι περιορισμοί της έρευνας αυτής. Στο επόμενο κεφάλαιο θα περιγραφούν τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 - ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό θα περιγραφούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Πρώτον, θα περιγραφούν τα αποτελέσματα τα οποία αφορούν στο *διερευνητικό* στόχο της. Αυτός, αφορά στη διερεύνηση των αντιλήψεων των Ε/Κ εκπαιδευτικών όσον αφορά στο ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα και η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου – και ειδικότερα δυο πρότυπα τα οποία προκύπτουν από τη διατομή αυτή, δηλαδή τα πρότυπα του δυνατού άνδρα και της αδύναμης γυναίκας – στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος<sup>39</sup> στην εκπαίδευση. Δεύτερον, θα περιγραφούν τα αποτελέσματα τα οποία αφορούν στον *παρεμβατικό* στόχο της παρούσας έρευνας. Αυτός, αφορά στον προβληματισμό των συμμετεχόντων για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα, και κυρίως τα αναφερόμενα πρότυπα, στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση και ευρύτερα στη ζωή τους.

### **4.4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων τα οποία αφορούν στο διερευνητικό στόχο της έρευνας**

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων και των ομάδων εστίασης διαπιστώθηκε ότι υπάρχει *διαφοροποίηση στο επίπεδο 'ευαισθησίας'* το οποίο επιδεικνύουν οι Ε/Κ εκπαιδευτικοί όσον αφορά σε δυο ειδών πολιτικές των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Αυτές είναι η πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος για τη σχέση της οικείας εθνικής ομάδας με την άλλη εθνική ομάδα στην Κύπρο (εφεξής 'διομαδική σχέση') και η πολιτική τους για τη σχέση της Ε/Κ γυναίκας με τον Ε/Κ άνδρα (εφεξής 'διαφυλική σχέση'). Συγκεκριμένα, από τη μια, διαπιστώθηκε

<sup>39</sup> Τα δεδομένα προέκυψαν μέσα από ερωτήσεις ή δραστηριότητες οι οποίες αφορούσαν τόσο στο στόχο του 'Γνωρίζω, Δεν ξεχνώ και Αγωνίζομαι' (ελληνοκυπριακή συλλογική μνήμη) όσο και στο μάθημα της Ιστορίας στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση. Όμως, προσεγγίστηκαν και αναλύθηκαν ως να αφορούσαν γενικά στις 'αναπαραστάσεις του παρελθόντος'. Αυτό έγινε γιατί μέσα από τη διεπιστημονική ανάλυση της '(συλλογικής) μνήμης' η οποία έγινε διαπιστώθηκε ότι ο όρος 'χρήσιμη προοπτική του παρελθόντος' μπορεί να αντικαταστήσει τόσο τον όρο '(συλλογική) μνήμη' όσο και τον όρο 'ιστορία'. Δηλαδή, τόσο η μνήμη όσο και η ιστορία χαρακτηρίζονται από χρησιμότητα και προοπτικότητα. Για παράδειγμα, η μελέτη των θέσεων της φιλοσοφικής κυρίως προοπτικής ανέδειξε την 'περιφρόνησή' της για την ανάγκη διάκρισης της συλλογικής μνήμης και της ιστορίας (π.χ. Ricoeur, 2000/2004· Seixas, 2004). Έτσι, οι ερωτήσεις εστίαζαν στη διερεύνηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων όσον αφορά σε αυτά τα δυο στοιχεία (προοπτικότητα και χρησιμότητα) σε σχέση με τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος γενικά. Βέβαια, δεν αμφισβητείται ότι θα ήταν χρήσιμη η ξεχωριστή διερεύνηση των αντιλήψεων των Ε/Κ εκπαιδευτικών για τη συλλογική μνήμη και την ιστορία ώστε να διαπιστωθεί κατά πόσο αυτές αποκλίνουν σε κάποια σημεία, έστω και αν και στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αυτό δεν αναδύθηκε ως το σημείο εστίασης και προσέγγισης των δεδομένων.

ότι *υπάρχει ευαισθησία* εκ μέρους όλων των συμμετεχόντων για την πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος η οποία αφορά στη διομαδική σχέση (εφεξής ‘εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος’). Δηλαδή, όλοι οι συμμετέχοντες *ανιχνεύουν*<sup>40</sup> την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων αυτών και τη *διαπραγματεύονται* – τη στηρίζουν και την υποσκάπτουν ταυτόχρονα – ή την *υποσκάπτουν* μόνο. Από την άλλη, διαπιστώθηκε ότι *δεν υπάρχει ευαισθησία* ή *υπάρχει μερική ευαισθησία* εκ μέρους της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων για την πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος η οποία αφορά στη διαφυλική σχέση (εφεξής ‘έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος’). Δηλαδή, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων *δεν ανιχνεύουν ή ανιχνεύουν μερικώς* την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων αυτών και τη *στηρίζουν*.

Συγκεκριμένα, όλοι οι συμμετέχοντες *ανιχνεύουν* την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Δηλαδή, *αναγνωρίζουν* ό,τι μέσα από τις αναπαραστάσεις το παρελθόν δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα ή/και αντικειμενικά όσον αφορά στη διομαδική σχέση και ότι μέσα από αυτές εξυπηρετούνται εθνικοί στόχοι, και κυρίως συντηρείται η συγκρουσιακή διομαδική σχέση<sup>41</sup>. Μάλιστα, την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος την *ανιχνεύουν* ακόμη και κάποιοι συμμετέχοντες οι οποίοι εκφράζουν ταυτόχρονα *επιφυλακτικότητα* για αυτή. Ειδικότερα, αυτοί εκφράζουν επιφυλακτικότητα για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η πολιτική αυτή στον τρόπο παρουσίασης ενός συγκεκριμένου ζητήματος μέσα από τις αναπαραστάσεις: της θυματοποίησης των δυο εθνικών ομάδων μέσα από τη σύγκρουση στην Κύπρο.

Ταυτόχρονα, όλοι οι συμμετέχοντες, *διαπραγματεύονται* την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος – τη στηρίζουν και την υποσκάπτουν ταυτόχρονα – ή

---

<sup>40</sup> Η χρήση του όρου ‘ανιχνεύουν’ αποδίδει το ότι οι συμμετέχοντες κατανοούν, και άρα επεσήμαναν στο πλαίσιο των συνεντεύξεων ή των ομάδων εστίασης, το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στον τρόπο παρουσίασης της σχέσης ή της συμπεριφοράς των αναφερόμενων ομάδων μέσα από τις αναπαραστάσεις αυτές. Ειδικότερα, αποδίδει το ότι κατανοούν και επεσήμαναν το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει ο στόχος για συντήρηση των σχέσεων εξουσίας ανάμεσα στις αναφερόμενες εθνικές ομάδες ή στα δυο φύλα στην Κύπρο στον τρόπο παρουσίασης της σχέσης ή της συμπεριφοράς των ομάδων αυτών μέσα από τις αναπαραστάσεις.

<sup>41</sup> Η χρήση του όρου ‘συγκρουσιακή’ διομαδική σχέση αποδίδει τη σχέση των Ε/Κ με τους Τ/Κ στην Κύπρο όπως αυτή έχει διαμορφωθεί μέσα από τις συγκρούσεις στις οποίες έχουν εμπλακεί τις τελευταίες δεκαετίες και κυρίως μέσα από την τούρκικη εισβολή του 1974.

αποκλειστικά την υποσκάπτουν μέσα από τις πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων αυτών. Συγκεκριμένα, αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις για να διαμορφώσουν τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση, όπως θεωρούν ότι πρέπει να διαμορφωθεί, ή με τρόπο ο οποίος αντανάκλα τις αντιλήψεις τους για αυτή: την ταυτόχρονη έκφραση της αποδοχής τους και της δυσαρέσκειάς τους για τη σχέση αυτή. Αξιοποιούν έτσι τις αναπαραστάσεις για να διαπραγματευτούν τη σχέση αυτή – να τη συντηρήσουν και να την υπονομεύσουν ταυτόχρονα – ή αποκλειστικά για να την υπονομεύσουν.

Από την άλλη, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν ανιχνεύουν ή ανιχνεύουν μερικώς την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Δηλαδή, δεν αναγνωρίζουν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα<sup>42</sup> το παρελθόν όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των Ε/Κ ανδρών και γυναικών στο πλαίσιο της εθνικής σύγκρουσης. Κυρίως, δεν αναγνωρίζουν ότι δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα το παρελθόν όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των Ε/Κ γυναικών. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν αναγνωρίζουν ακόμη ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις εξυπηρετείται ο στόχος της συντήρησης των προτύπων του δυνατού άνδρα και της αδύναμης γυναίκας. Κυρίως, δεν αναγνωρίζουν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις εξυπηρετείται ο στόχος της συντήρησης του προτύπου της αδύναμης γυναίκας. Επιπρόσθετα, όλοι οι συμμετέχοντες εκτός από ένα από αυτούς εκφράζουν επιφυλακτικότητα για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Ειδικότερα, μερικοί συμμετέχοντες εκφράζουν επιφυλακτικότητα ως προς το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η πολιτική αυτή στον τρόπο παρουσίασης της συμπεριφοράς και των εμπειριών των Ε/Κ γυναικών και ανδρών στο πλαίσιο της εθνικής σύγκρουσης στην Κύπρο μέσα από τις αναπαραστάσεις. Μερικοί συμμετέχοντες εκφράζουν (επίσης) επιφυλακτικότητα ως προς τη δυνατότητα ή την ‘πρόθεση’ συντήρησης του προτύπου του δυνατού άνδρα μέσα από τις αναπαραστάσεις.

Ταυτόχρονα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες, στηρίζουν την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από τις πρακτικές διαχείρισης των

---

<sup>42</sup> Η χρήση του όρου ‘ολοκληρωμένα’ αποδίδει το ότι οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν παρουσιάζουν όλες τις διαστάσεις της συμπεριφοράς και των εμπειριών των Ε/Κ γυναικών και ανδρών και κυρίως εστιάζουν σε συγκεκριμένες συμπεριφορές ή εμπειρίες (στον άνδρα ο οποίος πολεμά, στη γυναίκα η οποία μαυροφορεί και κλαίει ή αναζητεί αγνοούμενα πρόσωπα).

αναπαραστάσεων αυτών. Συγκεκριμένα, *αξιοποιούν* τις αναπαραστάσεις για να διαμορφώσουν τη διαφυλική σχέση εξουσίας<sup>43</sup>, όπως θεωρούν ότι πρέπει να διαμορφωθεί, ή με τρόπο ο οποίος αντανακλά τις αντιλήψεις τους για τη σχέση αυτή: τη νομιμοποίηση του προτύπου του δυνατού άνδρα στην οποία προβαίνουν ή τη διαπιστωμένη άγνοιά τους για την καταπίεση η οποία προκύπτει από το πρότυπο της αδύναμης γυναίκας. Αξιοποιούν έτσι τις αναπαραστάσεις για να συντηρήσουν κυρίως το πρότυπο του δυνατού άνδρα και σχεδόν αποκλειστικά το πρότυπο της αδύναμης γυναίκας.

Η περιγραφόμενη ευαισθησία όλων των συμμετεχόντων για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, σε αντίθεση με την απουσία ευαισθησίας ή τη μερική ευαισθησία των περισσότερων συμμετεχόντων για την έμφυλη πολιτική τους, φαίνεται να σχετίζεται με *συγκεκριμένες συνθήκες* οι οποίες επικρατούν στο παρόν χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου και αφορούν στη διομαδική σχέση. Φαίνεται επίσης να σχετίζεται με *προσωπικές εμπειρίες* τις οποίες έχουν βιώσει οι συμμετέχοντες στο πλαίσιο των συνθηκών αυτών, και κυρίως με εμπειρίες οι οποίες αφορούν στην προσφυγική τους ταυτότητα. Τις συνθήκες ή τις εμπειρίες αυτές τις επικαλούνται οι ίδιοι οι συμμετέχοντες για να αιτιολογήσουν τις αντιλήψεις τους. Μάλιστα, οι αναφορές τους σε αυτές τις συνθήκες ή τις εμπειρίες ήταν συχνά ‘αυτόβουλες’: οι ερωτήσεις της συνέντευξης δεν τους καλούσαν πάντοτε να συνδέσουν τις αντιλήψεις τους με το πλαίσιο της Κύπρου ούτε να τις αιτιολογήσουν με βάση αυτό. Συγκεκριμένα, οι συνθήκες ή οι εμπειρίες τις οποίες επικαλούνται φαίνεται να βιώνονται ή να εκλαμβάνονται από αυτούς ως δυο αντίρροπες ‘δυνάμεις’ οι οποίες τους ‘σπρώχνουν’ προς δυο αντίθετες κατευθύνσεις όσον αφορά στη διομαδική σχέση.

Από τη μια, οι συμμετέχοντες επικαλούνται τη συνέχιση της παρουσίας τούρκικων στρατιωτικών δυνάμεων, το φόβο για νέα στρατιωτική επίθεση και απώλεια κεκτημένων εδαφών, την ανάγκη διεξαγωγής αγώνα για διεκδίκηση των απολεσθέντων εδαφών, την προσωπική βίωση της προσφυγιάς και την ύπαρξη μελών της οικογένειάς τους τα οποία πολέμησαν, αγνοούνταν ή αγνοούνται, ή είναι εγκλωβισμένα. Οι συνθήκες ή οι εμπειρίες

---

<sup>43</sup> Η χρήση του όρου ‘διαφυλική σχέση εξουσίας’ αποδίδει τη μη ισότιμη σχέση της Ε/Κ γυναίκας με τον Ε/Κ άνδρα και ειδικότερα τη μεγαλύτερη εξουσία την οποία έχει ο άνδρας έναντι της γυναίκας και η οποία εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της πατριαρχίας.

αυτές, φαίνεται να βιώνονται ή να εκλαμβάνονται από τους συμμετέχοντες ως να δημιουργούν την ανάγκη συντήρησης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης. Από την άλλη, οι συμμετέχοντες επικαλούνται τις αυξημένες προσπάθειες και πιθανότητες επίλυσης του κυπριακού προβλήματος, τις αυξημένες επαφές μεταξύ των δυο εθνικών ομάδων, τη μειωμένη πιθανότητα να υπάρξει πόλεμος στην Κύπρο πρωτίστως λόγω της ένταξης της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, και την ύπαρξη μελών της οικογένειάς τους τα οποία υπήρξαν αιχμάλωτοι πολέμου. Επικαλούνται επίσης το στόχο για προώθηση της ειρηνικής συμβίωσης E/K και T/K μέσα από την εκπαίδευση τον οποίο έθεσε για πρώτη φορά το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού τη σχολική χρονιά 2008 – 2009 και ισχύει από τότε για κάθε σχολική χρονιά συμπεριλαμβανομένης και της σχολικής χρονιάς 2011 – 2012<sup>44</sup>. Οι συνθήκες ή οι εμπειρίες αυτές φαίνεται να βιώνονται ή να εκλαμβάνονται από τους συμμετέχοντες ως να δημιουργούν την ανάγκη υπονόμησης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης.

Έτσι, η επίμονη βίωση εκ μέρους των συμμετεχόντων των πιο πάνω συνθηκών ή εμπειριών οι οποίες αφορούν στη διομαδική σχέση στην Κύπρο και όχι στη διαφυλική σχέση ή στα αναφερόμενα πρότυπα, η οποία ανιχνεύεται στις αναφορές τους σε αυτές τις συνθήκες ή εμπειρίες, εξηγεί γιατί επικεντρώνονται κυρίως στην εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος και λιγότερο ή καθόλου στην έμφυλη πολιτική τους. Όπως θα φανεί στη συνέχεια, φαίνεται να εξηγεί ακόμη δυο διαπιστώσεις της παρούσας έρευνας. Πρώτον, γιατί οι συμμετέχοντες αγνοούν σχεδόν παντελώς την πολιτική των αναπαραστάσεων για το πρότυπο της αδύναμης γυναίκας ενώ ανιχνεύουν σε κάποιες περιπτώσεις την πολιτική τους για το πρότυπο του δυνατού άνδρα. Δεύτερον, γιατί στηρίζουν και υποσκάπτουν ταυτόχρονα την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων: όπως προαναφέρθηκε, οι συνθήκες ή οι εμπειρίες αυτές βιώνονται ή εκλαμβάνονται από τους συμμετέχοντες ως δυο αντίρροπες δυνάμεις οι οποίες τους σπρώχνουν προς δυο αντίθετες κατευθύνσεις όσον αφορά στη διομαδική σχέση.

Στη συνέχεια θα περιγραφούν τα δεδομένα στα οποία στηρίζονται οι πιο πάνω ισχυρισμοί. Συγκεκριμένα, θα περιγραφούν πρώτα τα δεδομένα μέσα από τα οποία

---

<sup>44</sup> Συγκεκριμένα, ο στόχος αυτός είχε διατυπωθεί ως εξής: ‘Καλλιέργεια κουλτούρας ειρηνικής συμβίωσης, αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων με στόχο την απαλλαγή από την κατοχή και την επανένωση της πατρίδας και του λαού μας’ (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2008).

φαίνεται η ευαισθησία όλων των συμμετεχόντων για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Στη συνέχεια, θα περιγραφούν τα δεδομένα μέσα από τα οποία φαίνεται η απουσία ευαισθησίας ή η μερική ευαισθησία των περισσότερων συμμετεχόντων για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, και κυρίως για την πολιτική τους όσον αφορά στο πρότυπο της αδύναμης γυναίκας. Τέλος, θα περιγραφούν τα δεδομένα μέσα από τα οποία φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες επηρεάζονται από συγκεκριμένες συνθήκες οι οποίες επικρατούν στο χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου και αφορούν στη διομαδική σχέση ή από προσωπικές εμπειρίες τις οποίες έχουν βιώσει ή βιώνουν στο πλαίσιο των συνθηκών αυτών. Θα παρατεθούν επίσης αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις και τις ομάδες εστίασης μέσα από τα οποία μαρτυρούνται τα πιο πάνω.

#### **4.4.1. Ευαισθησία για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος**

Στην ενότητα αυτή θα περιγραφούν τα δεδομένα μέσα από τα οποία φαίνεται η *ευαισθησία* όλων των συμμετεχόντων για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Ειδικότερα, θα περιγραφούν πρώτα τα δεδομένα τα οποία μαρτυρούν ότι όλοι οι συμμετέχοντες *ανιχνεύουν* αυτή την πολιτική. Δηλαδή, ότι *αναγνωρίζουν* ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος αυτό δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα ή/και αντικειμενικά όσον αφορά στη διομαδική σχέση και ότι μέσα από αυτές εξυπηρετούνται εθνικοί στόχοι, και κυρίως συντηρείται η συγκρουσιακή διομαδική σχέση. Επίσης, θα περιγραφούν τα δεδομένα τα οποία μαρτυρούν ότι, κάποιιοι από τους συμμετέχοντες οι οποίοι *ανιχνεύουν* την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, εκφράζουν ταυτόχρονα επιφυλακτικότητα για αυτή. Στη συνέχεια, θα περιγραφούν τα δεδομένα τα οποία μαρτυρούν ότι όλοι οι συμμετέχοντες *διαπραγματεύονται* αυτή την πολιτική – τη στηρίζουν και την υποσκάπτουν ταυτόχρονα – ή αποκλειστικά την *υποσκάπτουν*. Δηλαδή, ότι *αξιοποιούν* τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος για να διαμορφώσουν τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση, όπως θεωρούν ότι πρέπει να διαμορφωθεί: για να τη διαπραγματευτούν, δηλαδή να τη συντηρήσουν και να την υπονομεύσουν ταυτόχρονα, ή αποκλειστικά για να την υπονομεύσουν.

#### 4.4.1.1.Ανίχνευση της εθνικής πολιτικής των αναπαραστάσεων του παρελθόντος

Όλοι οι συμμετέχοντες ανιχνεύουν την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, ακόμα και αυτοί οι οποίοι εκφράζουν ταυτόχρονα επιφυλακτικότητα για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η πολιτική αυτή στον τρόπο παρουσίασης ενός ζητήματος μέσα από τις αναπαραστάσεις στο χώρο του σχολείου ή ευρύτερα στην κοινωνία. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος αυτό δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα ή/και αντικειμενικά όσον αφορά στη διομαδική σχέση. Αναγνωρίζουν επίσης ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις εξυπηρετούνται εθνικοί στόχοι, δηλαδή στόχοι της οικείας εθνικής ομάδας, και κυρίως ο στόχος της συντήρησης της συγκρουσιακής σχέσης των δυο αναφερόμενων ομάδων.

Ταυτόχρονα, ανάμεσα στους συμμετέχοντες οι οποίοι ανιχνεύουν την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων, υπάρχουν και κάποιοι οι οποίοι εκφράζουν επιφυλακτικότητα για αυτή. Ειδικότερα, εκφράζουν επιφυλακτικότητα ως προς το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στον τρόπο παρουσίασης ενός συγκεκριμένου ζητήματος μέσα από τις αναπαραστάσεις αυτές: της θυματοποίησης των δυο εθνικών ομάδων το 1974 στην Κύπρο. Όπως ισχυρίζονται, η προβολή της οικείας εθνικής ομάδας ως του αποκλειστικού θύματος και της άλλης ομάδας ως του αποκλειστικού θύτη μέσα από τις ελληνοκυπριακές αναπαραστάσεις του παρελθόντος, δεν απορρέει μόνο από την πιο πάνω πολιτική. Απορρέει και από το τι θεωρούν ότι έγινε στην πραγματικότητα το 1974 στην Κύπρο: δηλαδή, από το ότι οι Ε/Κ θυματοποιήθηκαν περισσότερο από ότι οι Τ/Κ. Αυτοί οι επιφυλακτικοί συμμετέχοντες, παραμένουν ‘προσκολλημένοι’ σε μια ‘εθνικοποιημένη’ αντίληψη της θυματοποίησης, δηλαδή στην αντίληψη ότι τα δεινά της οικείας εθνικής ομάδας είναι πιο σημαντικά από τα δεινά οποιασδήποτε άλλης εθνικής ομάδας. Επιπρόσθετα, θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική τη ‘διαφύλαξη’ της αντίληψης ότι η οικεία εθνική ομάδα είναι το μεγαλύτερο θύμα της σύγκρουσης. Όμως, ταυτόχρονα καταφέρνουν να ανιχνεύσουν την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων και προσπαθούν επίσης να διαπραγματευτούν ή να υποσκάψουν την πολιτική αυτή, ‘τολμώντας’ ακόμη και να προβάλουν τα δεινά της άλλης ομάδας μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος.



Στη συνέχεια, περιγράφονται οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων οι οποίες μαρτυρούν ότι αυτοί αναγνωρίζουν τα δυο πιο πάνω χαρακτηριστικά των αναπαραστάσεων του παρελθόντος: το ότι μέσα από αυτές δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα ή/και αντικειμενικά το παρελθόν και επομένως το ότι εξυπηρετούνται εθνικοί στόχοι. Περιγράφονται επίσης οι αντιλήψεις τους οι οποίες μαρτυρούν την επιφυλακτικότητα κάποιων από αυτούς όσον αφορά στην εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος.

#### **4.4.1.1.1. Οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν παρουσιάζουν ολοκληρωμένα ή/και αντικειμενικά το παρελθόν**

Όλοι οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα ή/και αντικειμενικά το παρελθόν όσον αφορά στη διομαδική σχέση, επισημαίνοντας ένα ή περισσότερα από τα τέσσερα σημεία τα οποία αναλύονται πιο κάτω. Τα σημεία αυτά αφορούν στη μη ολοκληρωμένη ή επιλεκτική αναπαράσταση του παρελθόντος, στην υποκειμενικότητά της, στα εμπόδια τα οποία δεν επιτρέπουν ή δυσκολεύουν την αποκάλυψη ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα ή/και αντικειμενικά το παρελθόν και σε προσωπικά βιώματα κατά τα οποία συνειδητοποίησαν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις το παρελθόν δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα ή/και αντικειμενικά όσον αφορά στη διομαδική σχέση. Ο πίνακας ο οποίος παρατίθεται πιο κάτω (Πίνακας 1) παρουσιάζει τον αριθμό των συμμετεχόντων οι οποίοι αναφέρθηκαν στο καθένα από αυτά τα τέσσερα σημεία, έτσι ώστε να δοθεί μια γενική εικόνα για τις αντιλήψεις τους<sup>45</sup>. Οι αναφορές των συμμετεχόντων στα σημεία αυτά προέκυψαν μέσα από ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν

---

<sup>45</sup> Τόσο αυτός ο πίνακας, όσο και οι υπόλοιποι πίνακες οι οποίοι παρατίθενται στο κεφάλαιο αυτό, απεικονίζουν μόνο δεδομένα τα οποία προέρχονται από τις συνεντεύξεις και όχι από τις ομάδες εστίασης. Αυτό οφείλεται σε δυο λόγους. Πρώτον, οφείλεται στο ότι δε συμμετείχαν όλοι οι συμμετέχοντες στις ομάδες εστίασης. Δεύτερον, οφείλεται στο ότι οι δραστηριότητες των ομάδων εστίασης αφορούσαν μόνο στη διατομή της ταυτότητας του φύλου με την εθνική ταυτότητα και στο ρόλο αυτής της διατομής στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση και όχι στην εθνική ταυτότητα και στο ρόλο της στη διαχείριση των αναπαραστάσεων αυτών στην εκπαίδευση. Έτσι, αν και όπως θα φανεί και πιο κάτω, συλλέχθηκαν από τις ομάδες εστίασης και κάποια δεδομένα για την εθνική ταυτότητα και το ρόλο της στη διαχείριση των αναπαραστάσεων στην εκπαίδευση, αυτά 'προέκυψαν' έμμεσα μέσα από τις ομάδες εστίασης: δηλαδή, χωρίς να επιδιώκεται άμεσα η συλλογή τους μέσα από τις ερωτήσεις οι οποίες είχαν υποβληθεί. Άλλωστε, ήταν αναμενόμενο να προκύψουν τέτοια δεδομένα εφόσον η εθνική ταυτότητα είναι αλληλένδετη με την αναφερόμενη διατομή και το ρόλο της στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση.

κυρίως σε τρία θέματα. Αυτά ήταν τα κριτήρια με βάση τα οποία καθορίζονται οι πτυχές του παρελθόντος οι οποίες θα περιληφθούν στην ιστορία μιας εθνικής ομάδας, η γνώμη τους για τον τρόπο διαχείρισης του στόχου ‘Γνωρίζω, δεν ξεχνώ και αγωνίζομαι’ μέσα από την εκπαίδευση, το κατά πόσο θεωρούν ότι πρέπει να προβάλλουν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος στην εκπαίδευση ως αντικειμενικές και ολοκληρωμένες ή ως επιλεκτικές και υποκειμενικές.

Πίνακας 1

Μη ολοκληρωμένη ή/και αντικειμενική παρουσίαση του παρελθόντος (εθνική πολιτική)

Επιλεκτική παρουσίαση	Υποκειμενική παρουσίαση	Εμπόδια		Προσωπικά βιώματα
		Εκπαιδευτικό σύστημα	Ομάδες Ε/Κ	
13	31	31	39	14
		40		

Με βάση τα δεδομένα στον Πίνακα 1, 13 συμμετέχοντες επεσήμαναν ότι οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος είναι επιλεκτικές. Όπως ισχυρίστηκαν, σε αυτές προβάλλονται μόνο κάποια γεγονότα του παρελθόντος ή αγνοούνται κάποια. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 14, αναφερόμενη στο σχολικό εγχειρίδιο το οποίο χρησιμοποιείται στο μάθημα της Ιστορίας, επεσήμανε ότι παρουσιάζει μόνο ένα μέρος της αλήθειας, και ειδικότερα τη ‘μισή’ αλήθεια:

14, 10-11, 226, 237, 239<sup>46</sup>

*Σ<sup>47</sup> {...} η ιστορία μερικές φορές δεν είναι όπως μας την παρουσιάζουν τα βιβλία {...} υπάρχει και η ιστορία που είναι η πραγματικότητα ας το πούμε ενώ τα βιβλία μπορεί να παρουσιάσουν τη μισή αλήθεια {...} προσπαθώ να τους μεταδώσω ό α η ιστορία υπάρχουν πολλές πηγές που μπορούμε να τη διερευνήσουμε, δηλαδή του βιβλίου μας είναι μία πηγή {...} απλώς είναι μία αναφορά, από εκεί και πέρα μπορεί ο καθένας να ανατρέξει και να βρει οποιεσδήποτε άλλες πηγές, να διασταυρώσει, να ανακαλύψει...<sup>48</sup>*

<sup>46</sup> Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο όπου περιγράφηκε η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων των συνεντεύξεων, κάθε απόσπασμα από τα δεδομένα αυτά διακρίνεται από τρία στοιχεία: τον αριθμό της συνέντευξης από την οποία προήλθε (π.χ. 14), τη/τις σελίδα/ες του αρχείου δεδομένων στην/στις οποία/ες βρισκόταν (π.χ. 10 – 11) και τους αριθμούς των χωρίων ομιλίας τα οποία περιλάμβανε (π.χ. 226, 237, 239).

<sup>47</sup> Τα γράμματα ‘Σ’ και ‘Ε’ στην αρχή κάθε χωρίου ομιλίας στα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις αντιστοιχούν στις λέξεις ‘συμμετέχοντας / συμμετέχουσα’ και ‘ερευνήτρια’.

<sup>48</sup> Τα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις και τις ομάδες εστίασης τα οποία παρατίθενται στο κεφάλαιο αυτό δεν αποτελούν ‘πιστή’ απόδοση των αρχικών κειμένων τα οποία είχαν απομαγνητοφωνηθεί. Τα αποσπάσματα αυτά αρχικά περιείχαν στοιχεία της κυπριακής διαλέκτου και έτσι έχουν μεταγραφεί στην κοινή ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα, αλλαγές έγιναν σε ένα ή περισσότερα από τέσσερα επίπεδα σε κάθε απόσπασμα: στη σύνταξη, στο λεξιλόγιο, στη φωνολογία, στη μορφολογία. Για παράδειγμα, το αυτούσιο απόσπασμα από τη συνέντευξη του συμμετέχοντα 32 (το οποίο παρατίθεται στη σελίδα 180)

Ο συμμετέχοντας 34 επίσης επεσήμανε ότι στο μάθημα της Ιστορίας, και ειδικότερα στο σχετικό σχολικό εγχειρίδιο, αγνοούνται, και ειδικότερα ‘αποκρύβονται’, κάποια γεγονότα:

34, 15, 222, 224

*Σ {...} πιστεύω αν καταπιαστείς μόνο με το βιβλίο νομίζω δε θα είναι σωστό, αν προβ... αν μέσα από εικόνες {...} διδάξεις τα θέματα του βιβλίου για να... για να δείξεις και άλλα πράγματα, άλλες πτυχές των γεγονότων ε τότε νομίζω είναι καλύτερα παρά μόνο από το βιβλίο {...} να πεις την ιστορία όπως πραγματικά είναι και όχι να αποκρύψεις κάποια πράγματα {...}*

Στο απόσπασμα το οποίο παρατίθεται πιο κάτω, η συμμετέχουσα 24 επίσης αναφέρεται στην επιλεκτικότητα των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Όπως ισχυρίζεται, η επιλεκτικότητα είναι αναπόφευκτη όσον αφορά στην ιστορία η οποία διδάσκεται στην εκπαίδευση εφόσον δε μπορούν να παρουσιαστούν ‘όλα’ όσα έγιναν στο παρελθόν.

24, 10 - 11, 152, 154

*Σ {...} Σίγουρα όμως δε θα μειώσω την ιστορία που διδάσκονται, πρέπει να διδαχτούν ιστορία, πρέπει να μάθουν βασικά πράγματα {...} σίγουρα πρέπει να αναφερθούν κάποια συγκεκριμένα πράγματα, δε μπορείς να τα πεις όλα και δε μπορείς να τα διδάξεις όλα.*

Η επισήμανση της επιλεκτικότητας των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μαρτυριέται και στο πιο κάτω απόσπασμα. Σε αυτό, η συμμετέχουσα 39 εκφράζει προβληματισμό για το ποια γεγονότα του παρελθόντος δεν πρέπει να ξεχαστούν μέσα από το στόχο του ‘Γνωρίζω, δεν ξεχνώ και αγωνίζομαι’.

---

ήταν το εξής: *‘Δηλαδή οι φασαρίες του 63’ που εμπαιναν μέσα σε χωριά τζιαι θερίζαμε ολόκληρα χωριά τζιαι εκαθαρίζαμε ολόκληρα χωριά εν τζιαι θωρεί τα κανένας. Ή αν το πεις στα σχολεία πολύ πιθανό την άλλη μέρα να σε απολύσουν {...}*’ (32, 17-18, 324). Στο απόσπασμα αυτό έγιναν αλλαγές και στα τέσσερα αναφερόμενα επίπεδα: της σύνταξης και του λεξιλογίου (η φράση ‘θωρεί τα’ έγινε ‘τα βλέπει’), της φωνολογίας (η λέξη ‘τζιαι’ έγινε ‘και’) και της μορφολογίας (η λέξη ‘εκαθαρίζαμε’ έγινε ‘καθαρίζαμε’). Η μεταγραφή των αποσπασμάτων από την κυπριακή διάλεκτο στην κοινή ελληνική γλώσσα έγινε ώστε να είναι πιο εύκολη η ανάγνωσή τους από το ευρύ ελληνόφωνο κοινό. Για την απόφαση αυτή λήφθηκε επίσης υπόψη η αναφορά της Bucholtz (2000) στον ισχυρισμό της Preston (1982, 1983, 1985) ότι η απόλυτα πιστή φωνολογική απόδοση της προφοράς των ομιλητών σε ακαδημαϊκά κείμενα ενδέχεται να δημιουργήσει αρνητική εικόνα για τον ομιλητή – ή να τον στιγματίσει όπως σημειώνει η Roberts (1997) – την οποία ακόμη και εκπαιδευμένοι ακαδημαϊκοί να μη μπορέσουν να αποτύγουν πλήρως. Βέβαια, η απόφαση αυτή λήφθηκε με επίγνωση της πιθανότητας αλλοίωσης του αρχικού νοήματος των αποσπασμάτων κατά τη μεταφορά τους από την κυπριακή διάλεκτο στην κοινή ελληνική γλώσσα. Από την άλλη όμως, όπως σημειώνει η Bucholtz (2000), οποιαδήποτε μεταγραφή (αναπαράσταση του προφορικού λόγου σε γραπτό) είναι ‘αναπόφευκτα μια δημιουργική συγγραφική πράξη’ (σελ. 1461) ενώ όπως αναφέρει η Roberts (1997), ‘όλη η μεταγραφή είναι αναπαράσταση, και δεν υπάρχει φυσικός ή αντικειμενικός τρόπος με τον οποίο η ομιλία μπορεί να γραφτεί’ (σελ. 168).

39, 9-11, 234, 236

*Σ {...} Είναι πολύ ευαίσθητο το θέμα του Δεν ξεχνώ, τώρα τι δεν ξεχνούμε {...} Δεν ξεχνούμε τα εδάφη μας, δεν ξεχνούμε τον πόλεμο, δεν ξεχνούμε τις διαφορές μας, τι τι δεν ξεχνούμε;*

Μέσα από τα πιο πάνω αποσπάσματα φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος είναι επιλεκτικές: προβάλλουν κάποια γεγονότα και αγνοούν κάποια άλλα. Ορισμένοι συμμετέχοντες μάλιστα, όπως είναι για παράδειγμα η συμμετέχουσα 24, ισχυρίζονται ότι η επιλεκτικότητά τους είναι αναπόφευκτη. Σε άλλες περιπτώσεις, όπως είναι για παράδειγμα ο συμμετέχοντας 34 ο οποίος επισημαίνει ότι στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας ‘αποκρύβονται πράγματα’, η επιλεκτικότητα των αναπαραστάσεων αντιμετωπίζεται με πιο ‘καχύποπτη’ διάθεση.

Με βάση τα δεδομένα στον Πίνακα 1, 31 συμμετέχοντες επεσήμαναν ότι οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος είναι υποκειμενικές. Μερικοί από αυτούς απέδωσαν την υποκειμενικότητά τους στην καταγραφή ή στην ερμηνεία των γεγονότων από συγκεκριμένο συγγραφέα ή υπό την οπτική συγκεκριμένης εθνικής ομάδας, ή στην ‘ελευθερία’ η οποία υπάρχει κατά τη διαχείρισή τους από τους εκπαιδευτικούς. Στο ακόλουθο απόσπασμα η συμμετέχουσα 39 υπογραμμίζει την υποκειμενικότητα της ιστορίας:

39, 16-17, 431, 433, 435, 437, 439

*Σ {...} η ιστορία είναι κάτι υποκειμενικό {...} Εκείνος που γράφει την ιστορία έχει την δική του υποκειμενική άποψη {...} Και αλλιώς θα εξηγήσει τα γεγονότα του 74 ο Τουρκοκύπριος<sup>49</sup> στο Τουρκοκυπρια... το παιδί και αλλιώς το παιδί εδώ {...} Το Ελληνοκύπριο {...} όπως εεε ισχυρίζονται πολλοί τώρα και για το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο δεν έχουμε σαφή εικόνα, ακριβώς κάποια πράγματα γιατί η ιστορία γράφεται από τους νικητές {...} Εάν δε νικούσαν αυτοί τον πόλεμο και νικούσε η Γερμανία μπορεί να είχαμε εντελώς άλλη όψη του τι έγινε τότε {...}*

Άλλοι συμμετέχοντες συνέδεσαν την υποκειμενικότητα η οποία υπάρχει κατά τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος από τους εκπαιδευτικούς με τις

---

<sup>49</sup> Όπως προαναφέρθηκε, για πρακτικούς λόγους, στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται η συντομογραφία ‘Ε/Κ’ και ‘Τ/Κ’ όσον αφορά στους όρους ‘Ελληνοκύπριοι’ και ‘Τουρκοκύπριοι’ αντίστοιχα. Ωστόσο, στα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις και τις ομάδες εστίασης τα οποία παρατίθενται στο κεφάλαιο αυτό, θα χρησιμοποιηθούν οι ολοκληρωμένοι όροι και όχι οι συντομογραφίες ώστε να μην υπάρχει πιθανότητα αλλοιωμένης ‘ανάγνωσης’ τους (λόγω του ότι οι συντομογραφίες στο υπόλοιπο κείμενο αποδίδουν ταυτόχρονα όλες τις πτώσεις των όρων ‘Ελληνοκύπριος’ και ‘Τουρκοκύπριος’ καθώς και τον ενικό και τον πληθυντικό αριθμό τους).

‘προσωπικές’, ‘πολιτικές’ ή ‘κομματικές’ πεποιθήσεις τους. Χαρακτηριστικό είναι το πιο κάτω απόσπασμα από τη συνέντευξη της συμμετέχουσας 17:

17, 7-9, 176, 180, 182

*Σ Σίγουρα ο κάθε εκπαιδευτικός είναι και μέσα από το χαρακτήρα του που μεταδίδει τα θέματα τούτα και μέσα από τις απόψεις του, κακά τα ψέματα λίγο πολύ επηρεάζεσαι πώς θα το μεταδώσεις, εεε προσπαθούμε όσο γίνεται πιο πολύ να είμαστε αμερόληπτοι αλλά κάπου βγαίνει και το πιστεύω σου {...} χωρίς να το θέλεις, αν είσαι άνθρωπος που είσαι εντάξει με τους Τούρκους και είσαι, να σου το πω έτσι απλά, της επαναπροσέγγισης και είναι εντάξει να έρχονται οι Τουρκοκύπριοι από εδώ και ξέρω εγώ θα το παρουσιάσεις πιο ήπια το θέμα, εάν είσαι άνθρωπος σαν εμένα που δεν τους θέλω απ’ εδώ θα το παρουσιάσω πιο έντονα το θέμα ότι είναι βάρβαροι και τα λοιπά {...} Χωρίς να το θέλω βέβαια.*

Μερικοί συμμετέχοντες αναγνώρισαν την υποκειμενικότητα των αναπαραστάσεων του παρελθόντος επισημαίνοντας την ανάγκη αναζήτησης των ‘πραγματικών’ γεγονότων του παρελθόντος, της ‘αλήθειας’ ή της ‘αντικειμενικής’ ιστορίας, ή αμφισβητώντας κατά πόσο έγιναν στην πραγματικότητα αυτά τα οποία περιγράφονται στις αναπαραστάσεις. Για παράδειγμα, ο συμμετέχοντας 26 τονίζει ότι το χρέος του εκπαιδευτικού είναι να διδάξει τους μαθητές να αναζητούν την ‘αληθινή’ ή την ‘αντικειμενική’ ιστορία.

26, 17, 294

*Σ Ναι, το χρέος σου είναι να τους... να τους μάθεις λοιπόν να ψάχνουν, να βρίσκουν εεε πηγές για την ιστορία και όχι ό,τι μας πλασάρει ο καθένας ας πούμε ξέρω εγώ... διότι μπορεί κάποιο βιβλίο να διαβάσεις ας πούμε αλλά να μην είναι αντικειμενικό {...} άρα πρέπει να ψάχνεις για να βρεις την ιστορία την αληθινή ποια είναι. Δε μπορείς μέσα από ένα βιβλίο ή από κάποιους που κάποιος δάσκαλος που σου είπε κάτι εε είναι η απόλυτη αλήθεια. Η ιστορία ειδικά, η ιστορία θέλει πολύ ψάξιμο {...}*

Το τρίτο σημείο μέσα από το οποίο διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τη μη αντικειμενική ή/και ολοκληρωμένη παρουσίαση του παρελθόντος μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος όσον αφορά στη διομαδική σχέση ήταν κάποια εμπόδια τα οποία ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν. Τα εμπόδια αυτά, στα οποία, με βάση τα δεδομένα στον Πίνακα 1 αναφέρθηκαν και οι 40 συμμετέχοντες, δυσκολεύουν ή δεν επιτρέπουν την ‘αποκάλυψη’ του στοιχείου αυτού στην εκπαίδευση – ότι στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος αυτό δεν παρουσιάζεται αντικειμενικά ή/και ολοκληρωμένα – ή δυσκολεύουν ή δεν επιτρέπουν την παρουσίαση αγνοημένων γεγονότων (κυρίως των δεινών της άλλης ομάδας). Ειδικότερα, όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε εμπόδια τα αφορούν ευρύτερα στη μη ετοιμότητα του υφιστάμενου

ελληνοκυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος να προβάλει τα πιο πάνω ή/και στη μη ετοιμότητα κάποιων ομάδων Ε/Κ να δεχτούν την προβολή τους.

Από τη μια, με βάση τα δεδομένα στον Πίνακα 1, 31 συμμετέχοντες επεσήμαναν τη μη ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος, θίγοντας ένα ή περισσότερα από τέσσερα σημεία. Αυτά ήταν: υπάρχει έλλειψη διδακτικού χρόνου για την προβολή των πιο πάνω στοιχείων, τα στοιχεία αυτά αγνοούνται και στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας, η παραγνώριση των στοιχείων αυτών προνοείται γενικότερα με βάση τον υφιστάμενο τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας ή/και προώθησης του 'Γνωρίζω, δεν ξεχνώ και αγωνίζομαι', οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τα αγνοημένα γεγονότα του παρελθόντος ή ευρύτερα την ιστορική 'αλήθεια'.

Τόσο η περιγραφόμενη 'παραδοχή' εκ μέρους κάποιων συμμετεχόντων ότι δε γνωρίζουν τα αγνοημένα γεγονότα, όσο και οι αναφορές τους σε προσωπικά τους βιώματα κατά τα οποία συνειδητοποίησαν ότι στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος αυτό δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα ή/και αντικειμενικά όσον αφορά στη διομαδική σχέση, οι οποίες θα περιγραφούν στη συνέχεια, είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Μαρτυρούν ότι συνειδητοποιούν, με ένα ιδιαίτερα προσωπικό ή άμεσο τρόπο, ότι η εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων έχει συρρικνώσει και το δικό τους εύρος γνώσεων για το εθνικό παρελθόν καθιστώντας τους αναπόφευκτα τόσο 'θύματα' της πολιτικής αυτής όσο και 'φορείς' της στην εκπαίδευση. Επίσης, αποτελούν ενδείξεις ότι έχουν αρχίσει να εμπλέκονται σε μια διαδικασία η οποία, όπως θα φανεί στο επόμενο κεφάλαιο, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη για την προώθηση της συμφιλίωσης των δυο εθνικών ομάδων στην Κύπρο. Αυτή είναι η διαδικασία γνωριμίας των δεινών και της εθνικά άλλης ομάδας και ευρύτερης απο – εθνικοποίησης της θυματοποίησης. Η συνειδητοποίηση της 'θυματοποίησης' των ίδιων των συμμετεχόντων από την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, αλλά και η δυσαρέσκεια ενός συμμετέχοντα για αυτήν, είναι εμφανής στο ακόλουθο απόσπασμα:

38, 14, 251-252

*Ε Αν όμως σε ρωτούσε ένας μαθητής σου καλά κύριε γιατί τόσα χρόνια δε μας είπατε ότι έχει και Τουρκοκύπριους αγνοούμενους;  
Σ Δυστυχώς έτσι θα του πω και εγώ ήμουν θύμα γιατί έτσι με έμαθαν. Έτσι με έμαθαν και ειδικά η...η γενιά η δική μας και λίγο πιο πίσω εεε...με το ύα τα δεδομένα ανατραφήκαμε {...}*

Η συμμετέχουσα 24 επίσης ανέφερε χαρακτηριστικά:

24, 8-9, 126, 128, 130

*Σ {...} κακά τα ψέματα οι εικόνες που είναι κοινές και οικείες για εμάς είναι οι εικόνες των Ελληνοκυπρίων που έχουν πάθει πράγματα στην εισβολή {...} δεν έτυχε εμείς να δούμε και να βιώσουμε πράγματα που αφορούν την άλλη πλευρά και τον αντίπαλο {...} Αν εμείς μεγαλώναμε για παράδειγμα ή και τώρα ακόμη με την τηλεόραση, με τα μέσα μαζικής ενημέρωσης εεε είχαμε, μας βομβάρδιζαν και με αυτές τις εικόνες (αναφέρεται στις εικόνες οι οποίες απεικονίζουν τα δεινά των Τ/Κ), μας γίνονταν οικείες και αυτές οι εικόνες τότε θα ήταν πολύ πιο εύκολο και στην εκπαίδευση να κινηθείς σε αυτό, όταν όμως γενικώς στη ζωή σου βλέπεις μόνο τη μια την πλευρά είναι πιο δύσκολο να πεις και να αποδείξεις και αυτό {...}*

Από την άλλη, με βάση τα δεδομένα στον Πίνακα 1, 39 συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε εμπόδια τα οποία αφορούν στη μη ετοιμότητα κάποιων Ε/Κ, και ειδικότερα κάποιων ομάδων στη εκπαίδευση – μαθητών, γονιών, εκπαιδευτικών – ή της κοινωνίας ευρύτερα, να δεχτούν την προβολή αγνοημένων γεγονότων ή την ‘αποκάλυψη’ ότι οι αναπαραστάσεις δεν παρουσιάζουν ολοκληρωμένα ή/και αντικειμενικά το παρελθόν. Όπως ισχυρίστηκαν, κάποιοι εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς ενδεχομένως να αντιδράσουν αρνητικά στην προβολή των πιο πάνω στοιχείων. Επίσης, όπως ισχυρίστηκαν, κάποια άτομα τα οποία εργάζονται στο Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού ή στην Εκπαιδευτική Υπηρεσία ενδεχομένως να δημιουργήσουν ‘προβλήματα’ ή να ασκήσουν κριτική σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι θα προβάλουν τα στοιχεία αυτά. Πιο κάτω, ο συμμετέχοντας 26 σχολιάζει τη δυνατότητά του να αποκαλύψει στους μαθητές ότι η ιστορία την οποία μαθαίνουν μέσα από την εκπαίδευση δεν είναι αντικειμενική και ολοκληρωμένη:

26, 16, 272, 274

*Σ Βεβαίως εγώ το είπα κάποιες φορές στο μέτρο που μπορείς φυσικά διότι σκέφτεσαι και κάποια πράγματα να μην έχεις και κάποιες συγκρούσεις με τους γονείς διότι σ... στο τέλος είναι και η δουλειά σου, δε θέλεις να έχεις μπλεξίματα ούτε με υπουργεία, ούτε με υπηρεσίες, εκπαιδευτικής υπηρεσίας εννοώ, για κάποιο θέμα που θα θίξεις {...} δεν πρέπει να έρχεται ο δάσκαλος δηλαδή και στο έλεος ας πούμε να βγάλει τα κάστανα από τη φωτιά.*

Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα από τη συνέντευξη του συμμετέχοντα 32 όπου ισχυρίζεται ότι η αποκάλυψη των πιο πάνω στοιχείων θα οδηγήσει σε ‘απόλυση’ του εκπαιδευτικού:

32, 17-18, 324

*Σ Δηλαδή οι φασαρίες του 63' που έμπαιναν μέσα σε χωριά (αναφέρεται στους Ε/Κ) και θερίζαμε ολόκληρα χωριά και καθαρίζαμε ολόκληρα χωριά δεν τα βλέπει κανείς. Η αν το πεις στα σχολεία πολύ πιθανό την άλλη μέρα να σε απολύσουν {...}*

Όπως επεσήμαναν μερικοί συμμετέχοντες, η μη ετοιμότητα κάποιων Ε/Κ να δεχτούν την προβολή αγνοημένων γεγονότων ή την 'αποκάλυψη' ότι οι αναπαραστάσεις δεν παρουσιάζουν ολοκληρωμένα ή/και αντικειμενικά το παρελθόν πηγάζει από τη χρονική εγγύτητα της τούρκικης εισβολής του 1974 στην Κύπρο και τον συνεχιζόμενο και ιδιαίτερα άμεσο επηρεασμό κάποιων οικογενειών ή ατόμων από τη σύγκρουση αυτή. Για παράδειγμα, στο πιο κάτω απόσπασμα, η συμμετέχουσα 24 επισημαίνει ότι το στοιχείο αυτό αποτελεί εμπόδιο στη δυνατότητα προβολής των δεινών της άλλης εθνικής ομάδας μέσα από την ιστορία της οικείας εθνικής ομάδας:

24, 8-9, 132

*Σ {...} είναι λίγο λεπτά τα θέματα διότι είναι πρόσφατο γεγονός άρα υπάρχουν και κάποια θέματα, κάποια άτομα που ίσως να επηρεάζονται τελείως άμεσα.*

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι αναφορές των συμμετεχόντων στη μη ετοιμότητα των μαθητών να δεχτούν την προβολή αγνοημένων γεγονότων ή την 'αποκάλυψη' ότι οι αναπαραστάσεις δεν παρουσιάζουν ολοκληρωμένα ή/και αντικειμενικά το παρελθόν. Όπως ανέφεραν, αυτοί δεν επιδεικνύουν μόνο αρνητική στάση προς τα πιο πάνω αλλά δυσκολεύονται και να τα 'κατανοήσουν' λόγω της μικρής ηλικίας τους. Στο πιο κάτω απόσπασμα, ο συμμετέχοντας 28 ισχυρίζεται ότι η αποκάλυψη ότι οι Τ/Κ υπέστησαν δεινά από τη σύγκρουση στην Κύπρο θα προκαλέσει 'σύγχυση' στα παιδιά:

28, 9, 187

*Σ Πιστεύω ότι θα τους άλλαζε λίγο τα πράγματα και ακόμα θα τους σύγχυζε {...} οι μικροί προπαντός των μικρών τάξεων δε μπορούν να ξεχωρίσουν και να καταλάβουν την ταυτότητα Κύπριος – Τουρκοκύπριος, είναι πολύ συγχυσμένα, και σου λέω θα τους σύγχυζε περισσότερο αυτό το πράγμα. Ποιοι είναι που έπαθαν κακό τελικά οι Τουρκοκύπριοι ή οι Ελληνοκύπριοι;*

Έτσι, σε αρκετές περιπτώσεις διατυπώθηκε η εισηγήση όπως τα πιο πάνω στοιχεία τα οποία αφορούν στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος είτε 'αποκαλύπτονται' μόνο στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού ή σε μεταγενέστερο στάδιο της εκπαίδευσης, είτε



όπως τα άτομα τα γνωρίσουν με δική τους πρωτοβουλία όταν ‘μεγαλώσουν’. Για παράδειγμα, ο συμμετέχοντας 18 σχολιάζει ως εξής το ενδεχόμενο να αποκαλύψει σε μαθητές δημοτικής εκπαίδευσης ότι η ιστορία δεν παρουσιάζει αντικειμενικά και ολοκληρωμένα το παρελθόν όσον αφορά στη διομαδική σχέση:

18, 12, 297, 299

*Σ {...} Εγώ ως ίδιος δε θα τους έλεγα ότι υπάρχουν και άλλα {...} διότι πιστεύω ότι από τα χρόνια ο μαθητής που διδάσκεται ιστορία, όταν τελειώσει το σχολείο αν θέλει να ψάξει βαθύτερα ο ίδιος έχει τη δυνατότητα, τότε που παίρνει την ικανότητα για κριτική σκέψη ο ίδιος θα αποφασίσει αν θέλει να ψάξει περισσότερο το θέμα, εγώ απλά του δίνω το... το έναυσμα για να ξεκινήσει, αυτός αποφασίζει αν θα συνεχίσει.*

Τέλος, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 1, 14 συμμετέχοντες περιέγραψαν προσωπικά βιώματα κατά τα οποία συνειδητοποίησαν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος αυτό δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα όσον αφορά στη διομαδική σχέση. Μέσα από τα βιώματα αυτά, όπως ισχυρίστηκαν, συνειδητοποίησαν ότι στην ιστορία της οικείας εθνικής ομάδας δεν παρουσιάζονται πάντοτε αντικειμενικά τα γεγονότα ή αγνοούνται συγκεκριμένα γεγονότα. Αυτά είναι τα λάθη της οικείας ομάδας, ο ρόλος άλλων χωρών στη σύγκρουση στην Κύπρο, τα ‘παραπτώματα’ των εθνικών ηρώων και κυρίως, όπως αναφέρει πιο κάτω η συμμετέχουσα 35, τα δεινά της εθνικά άλλης ομάδας.

35, 13, 172, 224, 248

*Σ {...} εγώ δεν είχα μάθει ποτέ ότι υπήρξαν τα γεγονότα του 63. Έγινα 25 χρονών για να το ανακαλύψω τυχαία. Δεν είχα μάθει ποτέ ότι υπήρχαν και Τουρκοκύπριοι αγνοούμενοι, το ανακάλυψα βλέποντας ειδήσεις μια μέρα στην τηλεόραση όταν ο Ο.Η.Ε. έδωσε ένα κονδύλι για να γίνουν οι εκταφές των αγνοουμένων. Ούτε καν πέρασε από το μυαλό μου ότι μπορούσε να μην ήταν μονόπλευρα τα κακά ας πούμε {...} τώρα ξέρω ότι υπάρχει και μια άλλη πτυχή, το ότι δεν το ήξερα, δε μου το έλεγε κανένας, δε μπορούσα να το διανοηθώ, εεε ήταν ένα σοκ η πρώτη φορά που έμαθα ότι ξέρεις δεν ήταν ακριβώς έτσι όπως τα έμαθα, όπως μου τα είπαν οι σημαντικοί άλλοι της ζωής μου, οι δάσκαλοι μου, οι γονείς μου.*

#### **4.4.1.1.2. Οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος εξυπηρετούν στόχους**

Οι συμμετέχοντες αναγνώρισαν σε γενικές γραμμές ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος εξυπηρετούνται δυο εθνικοί στόχοι: ο στόχος της συντήρησης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης ή/και οι ευρύτεροι εθνικοί στόχοι. Ο πίνακας ο οποίος παρατίθεται πιο κάτω (Πίνακας 2) παρουσιάζει τον αριθμό των συμμετεχόντων οι οποίοι αναφέρθηκαν στην καθεμιά από αυτές τις δυο κατηγορίες

στόχων ή και στις δυο αυτές κατηγορίες στόχων, έτσι ώστε να δοθεί μια γενική εικόνα για τις αντιλήψεις τους.

Πίνακας 2  
Στόχοι των αναπαραστάσεων του παρελθόντος (εθνική πολιτική)

Εξυπηρέτηση εθνικών στόχων		
Συγκρουσιακή διομαδική σχέση μόνο	Γενικοί εθνικοί στόχοι μόνο	Συγκρουσιακή διομαδική σχέση και γενικοί εθνικοί στόχοι
12	2	26
40		

Όπως φαίνεται από τον πιο πάνω πίνακα, οι συμμετέχοντες μπορούν να διακριθούν σε τρεις ομάδες με βάση τους στόχους των αναπαραστάσεων του παρελθόντος τους οποίους επεσήμαναν. Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονται 12 συμμετέχοντες οι οποίοι επεσήμαναν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος εξυπηρετείται μόνο ο συγκεκριμένος στόχος της συντήρησης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης. Στη δεύτερη ομάδα περιλαμβάνονται 2 συμμετέχοντες οι οποίοι επεσήμαναν ότι μέσα από αυτές εξυπηρετούνται μόνο γενικοί εθνικοί στόχοι. Τέλος, στην τρίτη ομάδα περιλαμβάνονται 26 συμμετέχοντες οι οποίοι επεσήμαναν ότι εξυπηρετείται τόσο ο συγκεκριμένος στόχος της συντήρησης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης όσο και γενικοί εθνικοί στόχοι. Οι αναφορές των συμμετεχόντων στους στόχους αυτούς προέκυψαν έπειτα από ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν κυρίως σε δυο θέματα. Το πρώτο ήταν τα κριτήρια με βάση τα οποία καθορίζονται οι πτυχές του παρελθόντος οι οποίες θα περιληφθούν στην ιστορία μιας εθνικής ομάδας, και κυρίως το γιατί δεν προβάλλονται οι συνέπειες της σύγκρουσης στην Κύπρο για τη μια κοινότητα στην εκπαίδευση της άλλης κοινότητας. Το δεύτερο ήταν η χρησιμότητα ή οι στόχοι των αναπαραστάσεων του παρελθόντος.

Με βάση τα δεδομένα στον Πίνακα 2, 38 συμμετέχοντες (12 + 26), δηλαδή το 95% των συμμετεχόντων, συνειδητοποιούν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος εξυπηρετείται ο στόχος της συντήρησης της συγκρουσιακής σχέσης των Ε/Κ με τους Τ/Κ ή τους Τούρκους. Όπως ισχυρίστηκαν, ο στόχος αυτός εξυπηρετείται μέσα από την καλλιέργεια αρνητικής εικόνας, στάσης και συναισθημάτων για την εθνικά άλλη ομάδα. Αναφέρθηκαν στο 'μίσος', στο 'ρατσισμό', στον 'εθνικισμό', στο

‘φανατισμό’, στην ‘αγωνιστικότητα’ και γενικά στα αρνητικά συναισθήματα και στην αντίληψη της άλλης ομάδας ως εχθρικής. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 19 επεσήμανε την ‘προσπάθεια’ καλλιέργειας ρατσισμού για τους Τούρκους μέσα από τις αναπαραστάσεις.

19, 12-13, 291

*Σ Κοίτα όταν αναφέρεσαι μόνο στο τι έγινε από τη δική σου πλευρά και αναφέρεσαι στην έννοια αγνοούμενοι, θάνατοι, εεε νεκροί κτλ, τα μωρά διαμορφώνουν μια αντίθετη ιδέα απέναντι στους Τούρκους. Μέχρι τώρα είχαμε δηλαδή μια έννοια... διδάσκαμε ιστορία της Κύπρου και προσπαθούσαμε να διαμορφώσουμε τα μωρά, να τα κάνουμε ρατσιστές απέναντι στους Τούρκους...*

Πολλοί συμμετέχοντες ανέφεραν επίσης ότι ο στόχος της συντήρησης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης εξυπηρετείται μέσα από την προβολή της εθνικά άλλης ομάδας ως του αποκλειστικού θύτη και της οικείας εθνικής ομάδας ως του αποκλειστικού θύματος της σύγκρουσης στην Κύπρο. Το ακόλουθο απόσπασμα από τη συνέντευξη της συμμετέχουσας 16 αποτελεί παράδειγμα αναφοράς στην πρακτική αυτή.

16, 11-14, 240, 254, 258

*Σ {...} η κάθε κοινότητα θέλει να προβάλει τα γεγονότα όπως της συμφέρεει σε εισαγωγικά και όπως... εεε εεε δηλαδή εμείς είμαστε εκείνοι που υποφέραμε {...} και οι Τούρκοι να το θέσω, και οι Τουρκοκύπριοι σίγουρα τα παρουσιάζουν αλλιώς τα πράγματα {...}. Και εμείς μπορεί να δώσουμε έμφαση στο τι περάσαμε, το ότι χάσαμε ανθρώπους, το ότι υπόφεραν οικογένειες, δε δείχνουμε την άλλη πλευρά, δηλαδή στο νου των παιδιών σχηματίζεται μία εικόνα του Τούρκου και του Τουρκοκύπριου του... που είναι χωρίς αισθήματα, χωρίς ανθρώπινη υπόσταση, δεν καταλαβαίνει από συναισθήματα, δε σκέφτεται, δε λυπάται και απλά δολοφονεί και καταχτά ας πούμε {...} στοχεύουμε στο να καλλιεργήσουν τα παιδιά την ιδέα ότι εμμμ ότι η απέναντι πλευρά είχε ολοκληρωτικά αυτή την ευθύνη και ότι απλά συμπεριφέρθηκε σαν ένας κατακτητής που έπιασε αυτά τα εδάφη εεε και εμείς είμαστε απλά τα θύματα της όλης τραγωδίας.*

Τέλος, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 2, μόνο 2 συμμετέχοντες περιορίστηκαν στο να επισημάνουν μόνο τους ευρύτερους εθνικούς στόχους των αναπαραστάσεων του παρελθόντος χωρίς να επισημάνουν ότι αυτές εξυπηρετούν το συγκεκριμένο στόχο της συντήρησης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης στην Κύπρο. Αυτοί, αναφέρθηκαν στους ‘μελλοντικούς’ εθνικούς στόχους, στα εθνικά ‘συμφέροντα’ και κυρίως στην αποφυγή της επανάληψης ‘λαθών’ τα οποία έκανε στο παρελθόν η οικεία εθνική ομάδα. Σε ορισμένες περιπτώσεις έκαναν και πιο συγκεκριμένες αναφορές στην προώθηση των

εκάστοτε ‘πολιτικών’ ή ‘κυβερνητικών’ στόχων αλλά και στη διαφοροποίηση των στόχων των αναπαραστάσεων του παρελθόντος ανάλογα με τους ευρύτερους στόχους της εκάστοτε κυβέρνησης. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 1 ανέφερε:

1,16, 369

*Σ {...} αν δούμε την ίδια ιστορία και συγκρίνουμε βιβλία από δύο χώρες θα γράφουν διαφορετικά πράγματα, οπότε... κάπου επιλέγονται ορισμένα πράγματα να λεχθούν στην τάξη ή να βάλουμε στα βιβλία μιας χώρας τα οποία θα βοηθήσουν στο μέλλον για κάποιους σκοπούς.*

#### **4.4.1.1.3. Οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος αποδίδουν και την πραγματικότητα**

Η ευαισθησία των συμμετεχόντων για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, και ειδικότερα η ανίχνευση της πολιτικής αυτής η οποία περιγράφηκε πιο πάνω, συνοδεύεται σε κάποιες περιπτώσεις από επιφυλακτικότητα για αυτή. Η επιφυλακτικότητά τους αφορούσε στο ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η αναφερόμενη πολιτική στον τρόπο παρουσίασης ενός συγκεκριμένου ζητήματος μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος: ποια εθνική ομάδα ήταν το θύμα και ποια ήταν ο θύτης της σύγκρουσης στην Κύπρο. Όπως ισχυρίστηκαν, η προβολή της οικείας εθνικής ομάδας ως του αποκλειστικού θύματος και της άλλης ομάδας ως του αποκλειστικού θύτη δεν απορρέει μόνο από την πιο πάνω πολιτική. Απορρέει και από το ότι στην πραγματικότητα οι Ε/Κ θυματοποιήθηκαν περισσότερο από ότι οι Τ/Κ το 1974 στην Κύπρο: βίωσαν πιο πολλά δεινά ή αναγκάστηκαν να αμυνθούν στη στρατιωτική εισβολή της Τουρκίας<sup>50</sup>. Ο πίνακας ο οποίος παρατίθεται πιο κάτω (Πίνακας 3) παρουσιάζει τον αριθμό των συμμετεχόντων οι οποίοι αναφέρθηκαν στο καθένα από αυτά τα δυο επιχειρήματα για να δείξουν ότι οι Ε/Κ θυματοποιήθηκαν περισσότερο από ότι οι Τ/Κ το 1974 ή και στα δυο αυτά επιχειρήματα.

---

<sup>50</sup> Ο ισχυρισμός αυτός δε θεωρείται αντιφατικός σε σχέση με την ταυτόχρονη αναγνώριση εκ μέρους τους του γεγονότος ότι οι αναπαραστάσεις αυτές εξυπηρετούν τον αναφερόμενο στόχο. Αντίθετα, θεωρείται συμπληρωματικός σε σχέση με αυτή. Για παράδειγμα, οι συμμετέχοντες μπορεί να θεωρούν ότι η επίμονη προβολή των Ε/Κ ως θυμάτων (νεκρών, αγνοουμένων, προσφύγων) μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος για το 1974 οφείλεται ταυτόχρονα τόσο στην προσπάθεια προβολής της οικείας εθνικής ομάδας ως του αποκλειστικού θύματος και της άλλης ως του αποκλειστικού θύτη όσο και στο ότι, όπως θεωρούν, οι Ε/Κ το 1974 θυματοποιήθηκαν αναλογικά σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι οι Τ/Κ.

Πίνακας 3

Επιφυλακτικότητα για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος  
Οι Ε/Κ θυματοποιήθηκαν περισσότερο από τους Τ/Κ το 1974

Οι Ε/Κ βίωσαν πιο πολλά δεινά	Οι Ε/Κ αναγκάστηκαν να αμυνθούν στην τούρκικη εισβολή	Οι Ε/Κ βίωσαν πιο πολλά δεινά και αναγκάστηκαν να αμυνθούν στην τούρκικη εισβολή
6	3	4
13		

Όπως φαίνεται από τον πιο πάνω πίνακα, οι συμμετέχοντες οι οποίοι εξέφρασαν επιφυλακτικότητα για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μπορούν να διακριθούν σε τρεις ομάδες. Το κριτήριο διάκρισής τους στις ομάδες αυτές είναι τα επιχειρήματα τα οποία ανέφεραν για να αιτιολογήσουν εν μέρει την προβολή της οικείας εθνικής ομάδας ως του αποκλειστικού θύματος και της άλλης ομάδας ως του αποκλειστικού θύτη στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονται 6 συμμετέχοντες οι οποίοι ανέφεραν μόνο ότι οι Ε/Κ υπέστησαν περισσότερα δεινά από τους Τ/Κ. Στη δεύτερη ομάδα περιλαμβάνονται 3 συμμετέχοντες οι οποίοι ανέφεραν μόνο ότι οι Ε/Κ αναγκάστηκαν να αμυνθούν στην τούρκικη εισβολή. Τέλος, στην τρίτη ομάδα περιλαμβάνονται 4 συμμετέχοντες οι οποίοι ανέφεραν τόσο ότι οι Ε/Κ υπέστησαν περισσότερα δεινά από τους Τ/Κ όσο και ότι αναγκάστηκαν να αμυνθούν στην τούρκικη εισβολή. Η έκφραση της περιγραφόμενης επιφυλακτικότητας εκ μέρους 13 συμμετεχόντων προέκυψε μέσα από ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν κυρίως σε τρία θέματα. Αυτά ήταν η προθυμία τους να αξιοποιήσουν φωτογραφίες οι οποίες απεικονίζουν τις συνέπειες της σύγκρουσης στην Κύπρο για τους Τ/Κ, ο τρόπος αξιοποίησης τέτοιων φωτογραφιών και γενικότερα το γιατί δεν προβάλλονται οι συνέπειες της σύγκρουσης στην Κύπρο για τους Τ/Κ στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση.

Με βάση τα δεδομένα στον Πίνακα 3, 13 άτομα, δηλαδή περίπου των συμμετεχόντων, πέρα από το ότι ανιχνεύουν την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, εκφράζουν ταυτόχρονα επιφυλακτικότητα για αυτή. Δηλαδή, ισχυρίζονται ότι η προβολή των Ε/Κ ως του αποκλειστικού θύματος και των Τ/Κ ή των Τούρκων ως του αποκλειστικού θύτη απορρέει και από το ότι στην πραγματικότητα οι Ε/Κ θυματοποιήθηκαν περισσότερο από ότι οι Τ/Κ το 1974 στην Κύπρο. Συγκεκριμένα,

10 (6+4) συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι οι Ε/Κ βίωσαν πιο πολλά δεινά από ότι οι Τ/Κ: είχαν περισσότερα θύματα από τους Τ/Κ, και ειδικότερα νεκρούς, τραυματίες ή αγνοούμενους, ή βίωσαν περισσότερες ‘αθλιότητες’, ‘βάσανα’ ή περισσότερη ‘απόλεια’, ‘αδικία’, ‘βαναυσότητα’ και γενικά την ‘τραγωδία’. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 16 σχοιάζει ως εξής τη μη προβολή των συνεπειών της σύγκρουσης για τους Τ/Κ στις ελληνοκυπριακές αναπαραστάσεις του παρελθόντος:

16, 11-14, 246, 248, 250, 288

*Σ {...} δε συμφωνώ δηλαδή στο να παρουσιάσουμε την πλευρά την απέναντι ως ας πούμε... να τη θυματοποιήσουμε και εκείνη {...} Εγώ πιστεύω εντάξει να σίγουρα ότι εμείς εμείς είμαστε εκείνοι που ζημιωθήκαμε, εμείς είμαστε εκείνοι που πάθαμε τη ζημιά, εμείς είμαστε εκείνοι που πήραν την πατρίδα μας, σίγουρα έχουμε πιο μεγάλο δικαίωμα να πούμε ότι είμαστε θύματα της τραγωδίας τούτης {...} σίγουρα και εμείς κάποια λάθη πρέπει να κάναμε, δε γίνεται κάτι πρέπει να συνέβηκε που να... κάπου, κάπου πρέπει να φταίζαμε και εμείς {...} Άθελα μας μεν αλλά κάτι πρέπει να κάναμε και εμείς {...} και οι δύο πλευρές μπορεί να ήρθαν... έπεσαν σε λάθη ας πούμε, μπορεί η μια πιο πολύ από την άλλη {...} το 74 και εμείς κάναμε δολοφονίες, άσχετο αν ήταν στον βωμό της υπεράσπισης της πατρίδας {...}*

Επίσης, 7 (3+4) συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι στην πραγματικότητα οι Ε/Κ θυματοποιήθηκαν περισσότερο από ότι οι Τ/Κ το 1974 στην Κύπρο εφόσον αναγκάστηκαν να αμυνθούν στη στρατιωτική εισβολή της Τουρκίας. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα από τη συνέντευξη του συμμετέχοντα 29 όπου ισχυρίζεται ότι ο λόγος για τον οποίο δεν προβάλλονται οι συνέπειες της σύγκρουσης για τους Τ/Κ στις ελληνοκυπριακές αναπαραστάσεις του παρελθόντος είναι και ο ακόλουθος:

29, 8-9, 166, 168

*Σ Επειδή... ίσως να είναι αυτοί... είναι η Τουρκία που προκάλεσε το... εννοώ που έκανε την εισβολή, ήταν δικό τους φταίξιμο. {...} Αν δεν έκανε η Τουρκία... εμείς είμαστε τα θύματα, δηλαδή είναι και εκείνοι αλλά εμείς είμαστε δύο φορές θύματα, εννοώ δεν το ζυγίζεις αλλά εεε... εμείς είμαστε πιο πολύ... θύματα παρά τους Τουρκοκύπριους {...}*

Όπως προαναφέρθηκε, οι συμμετέχοντες οι οποίοι εξέφρασαν επιφυλακτικότητα όσον αφορά στο ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στον τρόπο παρουσίασης του αναφερόμενου ζητήματος, ανίχνευσαν ταυτόχρονα την πολιτική αυτή. Ειδικότερα, αναγνώρισαν ταυτόχρονα ότι οι αναπαραστάσεις εξυπηρετούν το στόχο της συντήρησης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης ή/και ευρύτερους εθνικούς στόχους. Οι συμμετέχοντες αυτοί φαίνεται να

αμφιταλαντεύονται ανάμεσα σε δυο αντιλήψεις. Από τη μια, αναγνωρίζουν την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων: ‘παραδέχονται’ ότι η οικεία εθνική ομάδα υπήρξε και θύτης το 1974 και ότι η πτυχή αυτή αγνοείται στις αναπαραστάσεις ώστε να εξυπηρετηθεί ο αναφερόμενος στόχος. Από την άλλη, εκφράζουν επιφυλακτικότητα για την πολιτική αυτή: επισημαίνουν ότι η πτυχή αυτή αγνοείται στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος γιατί στην πραγματικότητα η οικεία εθνική ομάδα θυματοποιήθηκε περισσότερο από ότι η άλλη ομάδα μέσα από τη σύγκρουση.

Συνοψίζοντας, όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα ή/και αντικειμενικά το παρελθόν όσον αφορά στη διομαδική σχέση. Αναγνωρίζουν επίσης ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις αυτές εξυπηρετούνται εθνικοί στόχοι, και κυρίως η συντήρηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης. Τα στοιχεία αυτά αναγνωρίζονται και από μερικούς συμμετέχοντες οι οποίοι εκφράζουν ταυτόχρονα επιφυλακτικότητα για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων αυτών. Έτσι, μέσα από την ενότητα αυτή, και ειδικότερα μέσα από την περιγραφή των αποτελεσμάτων τα οποία δείχνουν ότι όλοι οι συμμετέχοντες ανιχνεύουν την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, ακόμα και εάν εκφράζουν ταυτόχρονα επιφυλακτικότητα για την πολιτική αυτή, έχει διαφανεί η *ευαισθησία* εκ μέρους όλων των συμμετεχόντων για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων. Στην επόμενη ενότητα θα περιγραφούν επίσης δεδομένα τα οποία μαρτυρούν ευαισθησία εκ μέρους όλων των συμμετεχόντων για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Ειδικότερα, θα περιγραφούν τα δεδομένα τα οποία μαρτυρούν ότι όλοι οι συμμετέχοντες αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις αυτές για να διαπραγματευτούν τη διομαδική σχέση – να τη συντηρήσουν και να την υπονομεύσουν ταυτόχρονα – ή αποκλειστικά για να την υπονομεύσουν.

#### **4.4.1.2. Διαπραγμάτευση ή υπόσκαψη της εθνικής πολιτικής των αναπαραστάσεων του παρελθόντος**

Όλοι οι συμμετέχοντες, πέρα από το ότι ανιχνεύουν την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, διαπραγματεύονται την εθνική πολιτική τους – τη στηρίζουν και την υποσκάπτουν ταυτόχρονα – ή αποκλειστικά την υποσκάπτουν, μέσα από τις πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων αυτών. Ειδικότερα, οι

συμμετέχοντες αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος για να διαμορφώσουν τη συγκρουσιακή σχέση της οικείας εθνικής ομάδας με την ‘άλλη’ εθνική ομάδα, τους Τ/Κ ή τους Τούρκους, όπως οι ίδιοι θεωρούν ότι πρέπει να διαμορφωθεί: για να συντηρήσουν και να υπονομεύσουν ταυτόχρονα τη σχέση αυτή ή μόνο για να την υπονομεύσουν. Η διαπίστωση αυτή, ότι οι συμμετέχοντες αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις για να διαμορφώσουν την αναφερόμενη σχέση όπως οι ίδιοι θεωρούν ότι πρέπει να διαμορφωθεί, στηρίζεται στην ανίχνευση μιας *συνέπειας* ανάμεσα στις *αντιλήψεις* τους για τη σχέση αυτή, και στις *πρακτικές* τις οποίες εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν για τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σχολιάσουν την εθνική τους ταυτότητα. Διαπιστώθηκε ότι όλοι θεωρούν την αναφερόμενη συγκρουσιακή διομαδική σχέση παράμετρο αυτής της ταυτότητάς τους. Ειδικότερα, επεσήμαναν και σχολίασαν μια από τις δυο ή και τις δυο ακόλουθες πιο συγκεκριμένες πτυχές της σχέσης αυτής. Πρώτον, κατά πόσο η εθνικά άλλη ομάδα (εφεξής ‘άλλη’ ομάδα) είναι εχθρός. Δεύτερον, κατά πόσο το άτομο έχει ευθύνες για την αντιμετώπιση μιας εχθρικής άλλης ομάδας (τη διεκδίκηση των απολεσθέντων ή/και την υπεράσπιση των κεκτημένων από αυτήν) ή για την προώθηση της ειρήνης ή της συμφιλίωσης με αυτή την ομάδα. Διαπιστώθηκε ότι κάποιοι συμμετέχοντες εκφράζουν την αποδοχή τους για τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση και κάποιοι άλλοι συμμετέχοντες, ή οι ίδιοι συμμετέχοντες, εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για αυτή.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν επίσης να αναφερθούν στις πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος τις οποίες εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν στην εκπαίδευση και οι οποίες αφορούν στη συγκρουσιακή διομαδική σχέση. Διαπιστώθηκε ότι αυτές στοχεύουν στο να διαμορφώσουν τις δυο πτυχές της αναφερόμενης σχέσης, στις οποίες αναφέρθηκαν οι συμμετέχοντες μιλώντας για την εθνική τους ταυτότητα. Ειδικότερα, οι πρακτικές αυτές, συμβαδίζοντας με την αμφιταλαντευόμενη τοποθέτηση των συμμετεχόντων απέναντι στη σχέση αυτή (αποδοχή της ή/και δυσαρέσκεια για αυτή), την οποία επίσης εξέφρασαν μιλώντας για την εθνική τους ταυτότητα, στοχεύουν στο να συντηρήσουν ή να υπονομεύσουν τη σχέση αυτή (ή, τουλάχιστο, δε στοχεύουν στο να τη συντηρήσουν). Έτσι, φαίνεται ότι υπάρχει συνέπεια ανάμεσα στις αντιλήψεις τους για τη συγκρουσιακή σχέση και στις πρακτικές τους.



Στη συνέχεια περιγράφονται οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τις δυο αναφερόμενες πτυχές της συγκρουσιακής σχέσης τις οποίες επεσήμαναν σχολιάζοντας την εθνική τους ταυτότητα – το κατά πόσο η άλλη ομάδα είναι εχθρός, το κατά πόσο το άτομο έχει ευθύνες για την αντιμετώπιση μιας εχθρικής άλλης ομάδας – και οι συνεπείς με αυτές πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος.

#### **4.4.1.2.1. Αντίληψη της άλλης ομάδας ως εχθρικής και συνεπείς πρακτικές**

Μια πτυχή της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης στην οποία αναφέρθηκαν οι συμμετέχοντες όταν σχολίαζαν την εθνική τους ταυτότητα είναι το κατά πόσο η άλλη ομάδα είναι εχθρός. Συγκεκριμένα, εξέφρασαν την αποδοχή τους για την αντίληψη ότι αυτή είναι εχθρός, εκφράζοντας έτσι και ευρύτερα την αποδοχή τους για τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση, αναφερόμενοι σε δυο θέματα. Πρώτον, συσχέτισαν την εθνική τους ταυτότητα με το συγκρουσιακό παρελθόν ή/και παρόν της οικείας εθνικής ομάδας με την άλλη ομάδα και ειδικότερα με το κυπριακό πρόβλημα και την προσφυγιά. Δεύτερον, αναφέρθηκαν σε συγκεκριμένα συναισθήματά τους τα οποία αφορούν στα απολεσθέντα εδάφη, σπίτια και πρόσωπα της οικείας εθνικής ομάδας (συναισθήματα ‘αδικίας’, ‘απογοήτευσης’, ‘λύπης’, ‘ρατσισμού’, ‘θυμού’, ‘ετοιμότητας για αγώνα’) ή σε συναισθήματα τα οποία αφορούν στο ενδεχόμενο μελλοντικής στρατιωτικής επίθεσης από την άλλη ομάδα (συναισθήματα ‘φόβου’ και ‘ανασφάλειας’). Για παράδειγμα, στο απόσπασμα το οποίο παρατίθεται πιο κάτω, ο συμμετέχοντας 40 εκφράζει την αποδοχή του για την αντίληψη ότι η άλλη ομάδα, και ειδικότερα οι Τούρκοι έποικοι, είναι εχθρός. Αυτός, αναφέρεται και στα δυο πιο πάνω θέματα: τόσο στο συγκρουσιακό παρόν των δυο ομάδων, και ειδικότερα στην προσφυγιά των Ε/Κ, όσο και στο συναίσθημα της ‘οργής’.

40, 2, 33, 38, 41, 42

*Ε Μπορείς να μου περιγράψεις ένα περιστατικό κατά το οποίο βίωσες έντονα την εθνική σου ταυτότητα;*

*Σ ... Σε ένα βαθμό όταν άνοιζαν τα οδοφράγματα και μπήκα για πρώτη φορά... {...} εκεί ναι νιώθεις έτσι... σχετικά έντονα αυτό το συναίσθημα όταν πας να δεις το σπίτι σου, όταν πήγα να δω το σπίτι μου συγκεκριμένα που ήταν μέσα έποικοι στο Ριζοκάρπασο. {...} Ε εκεί μπορώ να πω ότι το βίωσα έτσι έντονα.*

*Ε Το κυρίαρχο συναίσθημα ποιο ήταν όταν πήγες;*

*Σ Νομίζω... οργή που ήταν μέσα και μάλιστα επειδή δε μας άφησαν να μπούμε μέσα έτσι εεε... ένιωσες έτσι... ένιωσα έτσι μέσα μου μια οργή γιατί... {...} ... .. Ενώ είναι το σπίτι μου και να μη μας αφήνουν ας πούμε να μπούμε να το δούμε.*

Η περιγραφόμενη αποδοχή της αντίληψης ότι η άλλη ομάδα είναι εχθρός είναι συνεπής με την εφαρμογή πρακτικών διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος εκ μέρους των συμμετεχόντων οι οποίες συντηρούν την αντίληψη αυτή. Συγκεκριμένα, αυτοί ανέφεραν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος προβάλλουν τα δεινά τα οποία προκάλεσε η άλλη ομάδα στην οικεία εθνική ομάδα: τους Ε/Κ αγνοούμενους, εγκλωβισμένους και νεκρούς, τα χαμένα εδάφη, την προσφυγιά, τους βιασμούς, την τούρκικη εισβολή, τον πόλεμο, καθώς και τις γενικές συνέπειες της σύγκρουσης, την απώλεια και τον πόνο. Για παράδειγμα, ο συμμετέχοντας 40, στο απόσπασμα το οποίο παρατέθηκε πιο πάνω, εξέφρασε την αποδοχή του για το ότι η άλλη ομάδα είναι εχθρός. Στο απόσπασμα το οποίο παρατίθεται πιο κάτω, αναφέρεται σε μια πρακτική η οποία είναι συνεπής με αυτή την αποδοχή του. Όπως αναφέρει, μέσα από τη διαχείριση του 'Γνωρίζω, δεν ξεχνώ και αγωνίζομαι' θα προέβαλλε τα δεινά τα οποία η άλλη ομάδα προκάλεσε στην οικεία ομάδα: τους αγνοούμενους και τα κατεχόμενα εδάφη.

40, 7, 144

*Σ {...} να διδάξουμε το ότι... το τι έγινε το 1974, ότι είχαμε και πολλούς αγνοούμενους {...} ότι δεν ξεχνούμε τα κατεχόμενα εδάφη μας, την πατρίδα μας {...}.*

Από την άλλη, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τη δυσαρέσκεια και την κριτική τους για την αντίληψη ότι η άλλη ομάδα είναι εχθρός, εκφράζοντας ευρύτερα τη δυσαρέσκεια τους για τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση. Ενδεικτικό είναι ένα απόσπασμα από τη συνέντευξη του συμμετέχοντα 40:

40, 14, 286

*Σ {...} συζητήσαμε με τα παιδιά και στην αρχή καταλαβαίνεις ότι τα μωρά τους καλλιέργησαν μια... μια κατάσταση την οποία οι Τούρκοι είναι οι εχθροί μας, οι Τούρκοι είναι ο... ο κακός δαίμονας. Δηλαδή ο στόχος δεν είναι αυτός {...}*

Η περιγραφόμενη δυσαρέσκεια των συμμετεχόντων για την αντίληψη ότι η άλλη ομάδα είναι εχθρός, είναι συνεπής με την κριτική την οποία διατύπωσαν για την εφαρμογή συγκεκριμένων πρακτικών διαχείρισης των αναπαραστάσεων του

παρελθόντος. Μέσα από αυτές, καλλιεργείται ο εθνικισμός, ο ρατσισμός, ο φανατισμός ή το μίσος ενάντια στην άλλη ομάδα ή η ομάδα αυτή προβάλλεται ευρύτερα ως εχθρός ή θύτης. Η κριτική αυτή εκ μέρους των συμμετεχόντων στοχεύει στο να υπονομεύσει την αντίληψη ότι η άλλη ομάδα είναι εχθρός (ή, τουλάχιστο, στο να μην τη συντηρήσει). Για παράδειγμα, ο συμμετέχοντας 40, στο απόσπασμα το οποίο παρατέθηκε πιο πάνω, εξέφρασε τη δυσαρέσκειά του για την αντίληψη ότι η άλλη ομάδα είναι εχθρός. Πιο κάτω, εκφράζει μια αντίληψη όσον αφορά στις πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος η οποία είναι συνεπής με αυτή τη δυσαρέσκεια: κριτικάρει την εφαρμογή πρακτικών οι οποίες συντηρούν την αντίληψη ότι η άλλη ομάδα είναι εχθρός.

40, 5, 109, 112, 128

*Ε Πώς θα αξιοποιούσες αυτό το ποίημα στο πλαίσιο του Γνωρίζω, Δεν ξεχνώ και Αγωνίζομαι;*

*Σ Θα το έσχιζα. Είναι ένα ποίημα το οποίο προάγει τη μισαλλοδοξία, το φανατισμό, το ρατσισμό και αποπνίγει καθετί που έχει σχέση με την ειρηνική συμβίωση. {...} δε θα το χρησιμοποιούσα {...} δηλαδή χρησιμοποιεί μέσα και στοιχεία τα οποία εξάπτουν αυτά τα πράγματα, δηλαδή τον εθ... τον εθνικισμό, τη μισαλλοδοξία {...} Συγκεκριμένα θα το έσχιζα και θα το πετούσα στον κάλαθο.*

Στο σημείο αυτό έχει ολοκληρωθεί η περιγραφή της συνέπειας ανάμεσα στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για την πρώτη πτυχή της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης – κατά πόσο η άλλη ομάδα είναι εχθρός – και στις πρακτικές τους. Στη συνέχεια, θα περιγραφεί η συνέπεια ανάμεσα στις αντιλήψεις τους για τη δεύτερη πτυχή της σχέσης αυτής και στις πρακτικές τους.

#### **4.4.1.2.2. Αντίληψη ότι το άτομο έχει ευθύνες για την αντιμετώπιση μιας εχθρικής άλλης ομάδας και συνεπείς πρακτικές**

Η δεύτερη πτυχή της συγκρουσιακής σχέσης στην οποία αναφέρθηκαν οι συμμετέχοντες όταν σχολίαζαν την εθνική τους ταυτότητα είναι η αντίληψη ότι το άτομο έχει ευθύνες για την αντιμετώπιση μιας εχθρικής άλλης ομάδας. Συγκεκριμένα, μερικοί συμμετέχοντες εξέφρασαν την αποδοχή τους για την αντίληψη αυτή, εκφράζοντας έτσι και ευρύτερα την αποδοχή τους για τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση. Αυτοί, αναφέρθηκαν στην ευθύνη των ατόμων να συμμετέχουν στον ‘αγώνα’ ενάντια στην άλλη

ομάδα ή στον ‘αγώνα’ για την πατρίδα. Σε ορισμένες περιπτώσεις αναφέρθηκαν και στους (ηρωικούς) προγόνους τους οι οποίοι αγωνίστηκαν και ενδεχομένως θυσιάστηκαν σε πολέμους, εκφράζοντας και το θαυμασμό τους για αυτούς. Ειδικότερα, όσον αφορά στον ‘αγώνα’ για την πατρίδα, οι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι τα άτομα έχουν πέντε ειδών ευθύνες. Αυτές είναι: να συμμετέχουν σε ενδεχόμενο πόλεμο με την άλλη ομάδα, να στρατολογούνται (οι άνδρες), να συμμετέχουν σε διαδηλώσεις για να εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για τις πράξεις της άλλης ομάδας, να θυμούνται το συγκρουσιακό εθνικό παρελθόν και να ενσταλάξουν τις πιο πάνω ευθύνες στα παιδιά (οι εκπαιδευτικοί). Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα από τη συνέντευξη της συμμετέχουσας 35.

35, 5, 90

*Σ {...} πιστεύω ότι πρέπει να έχουμε εθνικό φρόνημα, ανεπτυγμένο ψηλά, δεν πιστεύω ούτε στους αποπολιτικοποιημένους ανθρώπους ούτε... στη νέα τάση να μην ασχολούμαστε με εθνικές επετείους. Κυρίως στην Ελλάδα το βλέπω αυτό για να είμαι ειλικρινής, να μη μας ενδιαφέρουν {...} να μη λέμε τίποτε στα παιδιά μας για την ιστορία, να μην ασχολούμαστε με την ιστορία, να μην ασχολούμαστε καθόλου με το παρελθόν μας {...} αγαπούμε την Ελλάδα, αγαπούμε το έθνος μας, τους ευχαριστούμε για όσα μας πρόσφεραν, να είμαστε έτοιμοι σε μια ενδεχόμενη κρίση να υπερασπιστούμε την πατρίδα μας {...}*

Η περιγραφόμενη αποδοχή της αντίληψης ότι το άτομο έχει ευθύνες για την αντιμετώπιση μιας εχθρικής άλλης ομάδας είναι συνεπής με την εφαρμογή πρακτικών διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος εκ μέρους των συμμετεχόντων οι οποίες συντηρούν την αντίληψη αυτή. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις πρέπει να προωθείται η ανάληψη των πιο πάνω ευθυνών εκ μέρους των παιδιών. Δηλαδή, πρέπει να αναδεικνύεται η ευθύνη των παιδιών ή των ατόμων γενικά για συμμετοχή στον αγώνα ενάντια στον εθνικά άλλο: να καλλιεργείται η αγωνιστικότητά τους για απελευθέρωση των κατεχομένων εδαφών ή ευρύτερα για επίλυση του προβλήματος και η στρατιωτική – πολεμική ετοιμότητά τους. Επίσης, όπως ισχυρίστηκαν, πρέπει να συντηρείται η μνήμη των απολεσθέντων εδαφών και να ενθαρρύνεται η διεκδίκησή τους αλλά και να συντηρείται η μνήμη των αγώνων των προγόνων και να ενθαρρύνεται ο παραδειγματισμός από τις πράξεις τους. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 35, στο απόσπασμα το οποίο παρατέθηκε πιο πάνω, εξέφρασε την αποδοχή της για την αντίληψη ότι τα άτομα έχουν ευθύνες για την αντιμετώπιση μιας εχθρικής άλλης ομάδας. Στο ακόλουθο απόσπασμα, αναφέρεται σε

μια συνεπή με την αποδοχή της πρακτική διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Όπως αναφέρει, μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων, προβάλλει την ευθύνη των παιδιών για συμμετοχή στον ‘αγώνα’ και συντηρεί τη μνήμη των κατεχομένων εδαφών.

35, 8, 132

*Σ {...} Εεε σίγουρα δεν ξεχνάμε ότι είναι η πατρίδα μας τα κατεχόμενα, είναι μέρος της πατρίδας μας και ότι πρέπει να αγωνιστούμε, ότι θέλουμε να τα έχουμε, όχι με τη μορφή που τα έχουμε τώρα που πάμε επίσκεψη στο σπίτι των παππούδων μας αλλά από την άλλη... .. να τα θυμάται αυτά {...}*

Η αποδοχή εκ μέρους των συμμετεχόντων της αντίληψης ότι τα άτομα έχουν ευθύνες όσον αφορά στην αντιμετώπιση μιας εχθρικής άλλης ομάδας είναι επίσης συνεπής με την έκφραση προβληματισμού εκ μέρους κάποιων από αυτούς για ένα φαινόμενο. Αυτό είναι η ανεπαρκής ανάδειξη της ευθύνης των μαθητών για τη μνήμη του συγκρουσιακού διομαδικού παρελθόντος μέσα από τις πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Όπως επεσήμαναν, παρατηρείται υποβάθμιση ή επιφανειακή διαχείριση του στόχου του ‘Γνωρίζω, δεν ξεχνώ και αγωνίζομαι’ αλλά και ανεπαρκής ανταπόκριση των παιδιών στο στόχο αυτό, η οποία, όπως ισχυρίστηκαν, μαρτυριέται από τις ελλειπείς γνώσεις τους ή το μειωμένο ενδιαφέρον τους για το στόχο. Σε ορισμένες περιπτώσεις εκφράστηκε και η δυσαρέσκεια των συμμετεχόντων για τη λήθη του εθνικού παρελθόντος και το ‘ξεπούλημα’ της ιστορίας εκ μέρους της οικείας εθνικής ομάδας. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 35, σε απόσπασμα το οποίο παρατέθηκε πιο πάνω, εξέφρασε την αποδοχή της για την αντίληψη ότι τα άτομα έχουν ευθύνες όσον αφορά στην αντιμετώπιση μιας εχθρικής άλλης ομάδας. Στο πιο κάτω απόσπασμα εκφράζει το σχετικό προβληματισμό της:

35, 7, 124-126

*Σ {...} Το πιστεύω αυτό που λέει, κανένας δεν ξεχνά τίποτε δεν ξεχνιέται. Βλέπω ότι τα πάντα ξεχνιούνται (γέλιο).  
Ε Ενώ δε θα έπρεπε εννοείς.  
Σ Ναι.*

Από την άλλη, οι συμμετέχοντες κριτίκαραν ή αμφισβήτησαν τον ισχυρισμό ότι το άτομο έχει τις αναφερόμενες ευθύνες για την αντιμετώπιση μιας εχθρικής άλλης ομάδας, εκφράζοντας ευρύτερα τη δυσαρέσκειά τους για τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση.

Ειδικότερα, κριτίκαραν ή αμφισβήτησαν την αντίληψη ότι το άτομο ευθύνει για συμμετοχή σε ενδεχόμενο πόλεμο με την άλλη ομάδα ή ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενσταλάξουν την ευθύνη αυτή στα παιδιά. Σε ορισμένες περιπτώσεις επεσήμαναν νέες ευθύνες των ατόμων ή των εκπαιδευτικών: την προώθηση της ειρήνης ή της συμφιλίωσης. Στη συνέχεια, παρατίθεται ένα απόσπασμα από τη συνέντευξη της συμμετέχουσας 35 όπου κριτικάρει την αντίληψη ότι το άτομο έχει ευθύνη να συμμετέχει σε ενδεχόμενο πόλεμο με την άλλη ομάδα.

35, 5 , 88

*Σ Δε μπορείς να λες ό τ θέλω ειρηνική συνύπαρξη και να μιλώ για εχθρο ή απροκάλυπτα. Δηλαδή δε μπορώ να λεω, να παρουσιάζω τον Τουρκοκύπριο ως Κύπριο, ως συμπατριώτη και από την άλλη να το υ λεω είναι εχθρός και θα το υ φωνάξω, θα πολεμήσω, ουσιαστικά δεν υπάρχουν άλλοι εχθροί εκτός από την Τουρκία. {...} ούτε είμαι υπέρ του πολέμου, ούτε πιστεύω ότι θα μας λύσει ειδικά στην Κύπρο το πρόβλημα μας ο πόλεμος.*

Η περιγραφόμενη κριτική των συμμετεχόντων για την αντίληψη ότι το άτομο έχει ευθύνες για την αντιμετώπιση μιας εχθρικής άλλης ομάδας, είναι συνεπής με τις αναφορές τις οποίες έκαναν στην ευθύνη των ατόμων να εφαρμόσουν νέες πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Οι πρακτικές στις οποίες αναφέρθηκαν, και ειδικότερα η τροποποίηση των περιεχομένων και των στόχων των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, στοχεύουν στο να καταργηθεί η αποκλειστική αντίληψη της άλλης ομάδας ως εχθρού ή ως θύτη. Έτσι, είναι υπονομευτικές για την πιο πάνω αντίληψη – ότι το άτομο έχει ευθύνες για την αντιμετώπιση μιας εχθρικής άλλης ομάδας – και προωθούν την αντίληψη ότι οι ευθύνες του ατόμου αφορούν στην προώθηση της ειρήνης ή της συμφιλίωσης με την άλλη ομάδα.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην τροποποίηση των περιεχομένων των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, οι συμμετέχοντες επεσήμαναν ότι πρέπει να προβληθούν κάποια νέα γεγονότα ή να ξεχαστούν κάποια γεγονότα του παρελθόντος τα οποία αφορούν στη σύγκρουση με την άλλη εθνική ομάδα. Τα νέα γεγονότα τα οποία επεσήμαναν ότι πρέπει να προβληθούν είναι κυρίως τα δεινά τα οποία προκάλεσε η οικεία εθνική ομάδα στην άλλη ομάδα – οι αγνοούμενοι, οι εγκλωβισμένοι, οι νεκροί – τα λάθη των Ε/Κ όσον αφορά στη σχέση τους με τους Τ/Κ και η διχόνοια των Ε/Κ (το πραξικόπημα). Είναι επίσης η παρουσία Τ/Κ στην Κύπρο πριν το 1974 καθώς και η

ειρηνική ή η προβληματική συμβίωσή τους με την οικεία εθνική ομάδα. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 35, στο απόσπασμα το οποίο παρατέθηκε πιο πάνω, εξέφρασε την κριτική της για την αντίληψη ότι το άτομο έχει ευθύνη για συμμετοχή σε ένα πόλεμο με την άλλη ομάδα. Πιο κάτω, αναφέρεται σε μια πρακτική διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος η οποία είναι συνεπής με την κριτική αυτή. Αυτή είναι η προβολή των δεινών της άλλης ομάδας και της παρουσίας της στην Κύπρο πριν το 1974 μέσα από τη διαχείριση του στόχου του 'Γνωρίζω, δεν ξεχνώ και αγωνίζομαι'. Όπως ισχυρίζεται, τα παιδιά πρέπει:

35, 8, 134

*Σ {...} να ξέρουν ότι πριν τον πόλεμο υπήρχαν Τουρκοκύπριοι στην Κύπρο, ήταν και αυτοί Κύπριοι, ότι γεννήθηκαν και αυτοί εδώ, ότι έχασαν και αυτοί περιουσίες, ότι αναγκάστηκαν και αυτοί να φύγουν από τα σπίτια τους {...} και τους σκότωσαν και αυτούς τους ανθρώπους Ελληνοκύπριοι και ότι πριν να υπάρξει αυτή όλη η έξαρση του εθνικισμού και από τις δύο πλευρές ζούσαν όλοι ειρηνικά {...} αξιοποίησα μια φωτογραφία που βρήκα κα... έψαξα για να την βρω, αρκετά μεεεε Τούρκους στρατιώτες να κλαίνε πάνω από τα μνήματα των συν... συνστρατιωτών τους {...} Ξέρουν (αναφέρεται στους μαθητές της), τους μίλησα ότι υπάρχουν και ότι γίνονται εκταφές και ότι υπάρχουν αγνοούμενοι Τουρκοκύπριοι και αγνοούμενοι Τούρκοι όπως και υπάρχουν και αγνοούμενοι Ελληνοκύπριοι και αγνοούμενοι Έλληνες {...}*

Η προσπάθεια κάποιων συμμετεχόντων να τροποποιήσουν τα περιεχόμενα των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, και ειδικότερα να προβάλουν τα δεινά της άλλης ομάδας ή την παρουσία Τ/Κ στην Κύπρο πριν το 1974 και την ειρηνική συμβίωσή τους με την οικεία εθνική ομάδα, εντοπίστηκε και μέσα από τις ομάδες εστίασης. Συγκεκριμένα, 4 συμμετέχοντες στις ομάδες εστίασης ζήτησαν αντίγραφο των φωτογραφιών οι οποίες προβλήθηκαν στις συνεντεύξεις. Οι φωτογραφίες αυτές, απεικονίζουν την αναφερόμενη πτυχή της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης στην Κύπρο η οποία αγνοείται στις ελληνοκυπριακές αναπαραστάσεις του παρελθόντος: τα δεινά τα οποία βίωσαν οι Τ/Κ λόγω της σύγκρουσης στην Κύπρο (νεκροί ή τραυματίες, γυναίκες που κλαίνε, συγγενείς αγνοουμένων οι οποίοι κρατούν φωτογραφίες τους). Επίσης, άλλοι τρεις συμμετέχοντες ζήτησαν τις αναφερόμενες φωτογραφίες κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Ένας συμμετέχοντας ανέφερε σε μια ομάδα εστίασης ότι μετά τη συνέντευξη ήθελε να χρησιμοποιήσει τις φωτογραφίες αυτές και έψαξε επίμονα στο διαδίκτυο χωρίς όμως να τις βρει. Τέλος, ένας συμμετέχοντας ανέφερε σε μια ομάδα

εστίασης ότι σε σχολική εκδήλωση την οποία διοργάνωσε προέβαλε μια άλλη πτυχή της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης στην Κύπρο η οποία αγνοείται στις ελληνοκυπριακές αναπαραστάσεις του παρελθόντος: τις ‘θετικές εικόνες’ της συμβίωσης των Ε/Κ και των Τ/Κ στο παρελθόν.

Πέρα από την ευθύνη για τροποποίηση των περιεχομένων των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, ώστε να καταργηθεί η αποκλειστική αντίληψη της άλλης ομάδας ως εχθρού ή ως θύτη, κάποιοι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην ευθύνη για τροποποίηση των στόχων των αναπαραστάσεων αυτών. Οι νέοι στόχοι τους οποίους θεωρούν ότι πρέπει να προωθήσουν μέσα από τις αναπαραστάσεις είναι ο στόχος της ειρήνης ή της διομαδικής συμφιλίωσης ή/και ο στόχος της καλλιέργειας αντιπολεμικού μηνύματος. Σε ορισμένες περιπτώσεις ανέφεραν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος πρέπει να επιτευχθεί ο στόχος της μετάδοσης της ιδέας ότι ο εχθρός είναι η Τουρκία και όχι οι Τ/Κ. Ενδεικτικό είναι το απόσπασμα το οποίο παρατίθεται πιο κάτω όπου η συμμετέχουσα 35 αναφέρεται στην προώθηση της ειρήνης μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Η ίδια, σε απόσπασμα το οποίο παρατέθηκε πιο πάνω, είχε εκφράσει την κριτική της για την αντίληψη ότι το άτομο έχει ευθύνη να συμμετέχει σε ενδεχόμενο πόλεμο με την άλλη ομάδα. Ο στόχος της για προώθηση της διομαδικής ειρήνης στον οποίο αναφέρεται πιο κάτω, αλλά και η πρακτική προβολής των δεινών της άλλης ομάδας στην οποία αναφέρθηκε σε απόσπασμα το οποίο παρατέθηκε πιο πάνω, είναι συνεπείς με την αναφερόμενη κριτική της. Ειδικότερα, υπονομεύουν την αντίληψη την οποία κριτίκαρε, δηλαδή ότι το άτομο έχει ευθύνη να συμμετέχει σε ενδεχόμενο πόλεμο με την άλλη ομάδα.

35, 11, 178

*Σ Σου λέω ο στόχος μου εμένα πάντα είναι να εκτιμήσουν το αγαθό της ειρήνης και στην τάξη μου έχω εεε μάνα νεκρού πάνω από τον τάφο του γιου της, Ελληνοκύπρια, και έχω και Τουρκοκ... Τούρκους νομίζω στρατιώτες πάνω από τους τάφους των στρατιωτών των δικών το ις. Σε ένα πόλεμο υπάρχουν απώλειες και από τις δύο πλευρές {...} Ο πόλεμος δεν κάνει καλό σε κανένα. {...} αυτό προσπαθώ να περάσω στους μαθητές μου.*

Επίσης, η αντίληψη των συμμετεχόντων ότι έχουν ευθύνη να τροποποιήσουν τους στόχους των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, ώστε να καταργηθεί η αποκλειστική αντίληψη της άλλης ομάδας ως εχθρού ή ως θύτη, επισημάνθηκε και σε μια ομάδα



εστίασης. Σε αυτή, χωρίς να είναι προγραμματισμένο με βάση τις ερωτήσεις οι οποίες είχαν ετοιμαστεί, εφόσον αυτές στόχευαν ειδικότερα στο σχολιασμό του προτύπου του δυνατού άνδρα (στρατιώτη), συζητήθηκε εκτενώς από τους συμμετέχοντες η δυνατότητα του παραμυθιού το οποίο παρουσιάστηκε ('Ο μικρός στρατιώτης') να συμβάλει στην προώθηση 'αντιπολεμικού στόχου' [2, 178 – 243]<sup>51</sup>. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της συζήτησης αυτής, η συμμετέχουσα 12 διατύπωσε κριτική για τον εθνικιστικό χαρακτήρα του εορτασμού των εθνικών επετείων στην εκπαίδευση:

2, 233, 235, 237, 239, 241

*Έπικεντρωνόμαστε στο να βρούμε εύκολο τρόπο να κάνουμε τη γιορτή ουσιαστικά, βάζουμε τα ίδια ποιήματα τα εθνικιστικά να περάσει η γιορτή {...} Και δυστυχώς περνούν και κάποια μηνύματα που λέγαμε και 'μεις ως παιδιά και πιο παλιοί από εμάς {...} Και εξακολουθούν να είναι τα ίδια {...} Τα ίδια τραγούδια, τα ίδια {...} Ο έφεδρος ανθυπολοχαγός {...}*

Στο σημείο αυτό έχει ολοκληρωθεί η περιγραφή της συνέπειας ανάμεσα στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τις δυο αναφερόμενες πτυχές της συγκρουσιακής σχέσης και στις πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος τις οποίες εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν. Όπως προαναφέρθηκε, η συνέπεια αυτή μαρτυρεί ότι αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος για να διαμορφώσουν τη συγκρουσιακή σχέση όπως θεωρούν ότι πρέπει να διαμορφωθεί. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, δεν έχει εντοπιστεί ο ίδιος βαθμός συνέπειας σε όλους τους συμμετέχοντες αλλά έχει εντοπιστεί μια διαφοροποίησή τους όσον αφορά στο βαθμό συνέπειας των αντιλήψεων και των πρακτικών τους: η συνέπεια είναι 'απόλυτη' ή 'μερική'. Η διαφοροποίηση αυτή απεικονίζεται στον πιο κάτω πίνακα (Πίνακας 4).

Πίνακας 4

Συνέπεια αντιλήψεων για την εθνική ταυτότητα και πρακτικών

Συνέπεια πτυχών και πρακτικών		Συνέπεια αξιολόγησης και πρακτικών	
Απόλυτη συνέπεια	Μερική συνέπεια	Απόλυτη συνέπεια	Μερική συνέπεια
30	10	29	11

<sup>51</sup> Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο όπου περιγράφηκε η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων των ομάδων εστίασης, κάθε απόσπασμα από τα δεδομένα αυτά διακρίνεται από τα δυο εξής διακριτικά στοιχεία: τον αριθμό της ομάδας εστίασης από την οποία προήλθε (π.χ. 2) και τους αριθμούς των χωρίων ομιλίας τα οποία περιλάμβανε (π.χ. 178-243).

Η συνέπεια η οποία εντοπίστηκε στους συμμετέχοντες θεωρήθηκε ‘απόλυτη’ όταν αυτοί ανέφεραν ότι εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος ώστε να διαμορφώσουν τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση *ακριβώς* όπως την όρισαν (ποιες είναι οι πτυχές της) ή την αξιολόγησαν (έκφραση αποδοχής ή/και δυσαρέσκειας) μιλώντας για την εθνική τους ταυτότητα. Δηλαδή, όταν οι πρακτικές τις οποίες ανέφεραν ότι εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν ήταν απόλυτα συνεπείς με τις αντιλήψεις τους για την εθνική τους ταυτότητα. Συγκεκριμένα, με βάση τα δεδομένα στον Πίνακα 4, απόλυτη συνέπεια πτυχών και πρακτικών εντοπίστηκε σε 30 συμμετέχοντες οι οποίοι αναφέρθηκαν και στις δυο πτυχές της συγκρουσιακής σχέσης, όταν σχολίαζαν την εθνική τους ταυτότητα, και οι πρακτικές τους στοχεύουν στη διαμόρφωση και των δυο αυτών πτυχών. Απόλυτη συνέπεια αξιολόγησης και πρακτικών εντοπίστηκε σε 29 συμμετέχοντες οι οποίοι εξέφρασαν αποκλειστικά δυσαρέσκεια για τη συγκρουσιακή σχέση ή αποδοχή της σχέσης αυτής και δυσαρέσκεια για αυτή και οι πρακτικές τους στοχεύουν αντίστοιχα στην αποκλειστική υπονόμευσή της (με βάση τη δυσαρέσκειά τους για αυτή) ή στην ταυτόχρονη συντήρηση και υπονόμευσή της (με βάση την αποδοχή και τη δυσαρέσκειά τους).

Για παράδειγμα, οι δυο συμμετέχοντες από τις συνεντεύξεις των οποίων παρατέθηκαν πιο πάνω αποσπάσματα (συμμετέχοντας 40 και συμμετέχουσα 35), παρουσιάζουν ‘απόλυτη’ συνέπεια ανάμεσα στην αξιολόγηση της σχέσης στην οποία προβαίνουν και στις πρακτικές τις οποίες εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν. Αυτοί, εκφράζουν την *αποδοχή* το *ε* για την αντίληψη *ό τ η άλλη ομάδα είναι εχθρός* (συμμετέχοντας 40), ή για την αντίληψη ότι το άτομο έχει ευθύνες για την αντιμετώπιση μιας εχθρικής άλλης ομάδας (συμμετέχουσα 35), και αναφέρονται σε πρακτικές συντήρησης της αντίληψης αυτής. Ταυτόχρονα, εκφράζουν τη *δυσαρέσκεια* τους για την αντίληψη ότι η άλλη ομάδα είναι εχθρός (συμμετέχοντας 40), ή για την αντίληψη ότι το άτομο έχει ευθύνες για την αντιμετώπιση μιας εχθρικής άλλης ομάδας (συμμετέχουσα 35), και κριτικάρουν την εφαρμογή πρακτικών οι οποίες συντηρούν την αντίληψη αυτή. Άρα, η αμφιταλάντευσή τους ανάμεσα στο ότι η άλλη ομάδα είναι εχθρός ή δεν είναι, ή ανάμεσα στο ότι το άτομο έχει ευθύνες για την αντιμετώπιση μιας εχθρικής άλλης ομάδας ή για προώθηση της συμφιλίωσης με την ομάδα αυτή, είναι συνεπής με την

ταυτόχρονη αναφορά τους σε πρακτικές οι οποίες συντηρούν και σε πρακτικές οι οποίες υπονομεύουν τις αντιλήψεις αυτές.

Από την άλλη, η συνέπεια η οποία εντοπίστηκε στους συμμετέχοντες θεωρήθηκε ‘μερική’ όταν αυτοί ανέφεραν ότι εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος ώστε να διαμορφώσουν τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση με τρόπο ο οποίος *εν μέρει* αντανάκλα το πώς την όρισαν ή την αξιολόγησαν μιλώντας για την εθνική τους ταυτότητα. Δηλαδή, όταν οι πρακτικές τις οποίες ανέφεραν ότι εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν ήταν μερικώς συνεπείς με τις αντιλήψεις τους για την εθνική τους ταυτότητα. Συγκεκριμένα, με βάση τα δεδομένα στον Πίνακα 4, μερική συνέπεια πτυχών και πρακτικών εντοπίστηκε σε 10 συμμετέχοντες. Αυτοί, αναφέρθηκαν σε μια μόνο πτυχή της σχέσης αυτής (στο κατά πόσο το άτομο έχει ευθύνες για την αντιμετώπιση μιας εχθρικής άλλης ομάδας), όταν σχολίαζαν την εθνική τους ταυτότητα, ενώ οι πρακτικές τους στοχεύουν στη διαμόρφωση και των δυο πτυχών της. Μερική συνέπεια αξιολόγησης και πρακτικών επίσης εντοπίστηκε σε 10 συμμετέχοντες. Αυτοί, εξέφρασαν αποκλειστικά την αποδοχή τους για τη συγκρουσιακή σχέση ενώ οι πρακτικές τους στοχεύουν ταυτόχρονα στη συντήρηση και στην υπονόμεισή της. Εντοπίστηκε και σε 1 συμμετέχοντα ο οποίος εξέφρασε την αποδοχή και τη δυσαρέσκειά του για τη σχέση αυτή ενώ οι πρακτικές του στοχεύουν αποκλειστικά στην υπονόμεισή της.

Όπως φαίνεται από τον πιο πάνω πίνακα, στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων – στα τρία τέταρτα των συμμετεχόντων περίπου – έχει εντοπιστεί απόλυτη συνέπεια αντιλήψεων και πρακτικών. Ειδικότερα, έχει εντοπιστεί απόλυτη συνέπεια πτυχών και πρακτικών (30 συμμετέχοντες) αλλά και απόλυτη συνέπεια αξιολόγησης και πρακτικών (29 συμμετέχοντες). Αυτοί οι συμμετέχοντες εφαρμόζουν πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος καθοδηγούμενοι αποκλειστικά και καθολικά από τις αντιλήψεις τους όσον αφορά στη συγκρουσιακή διομαδική σχέση: καθοδηγούμενοι από τις δυο πτυχές της τις οποίες επισημαίνουν και από το κατά πόσο αποδέχονται ή/και είναι δυσαρεστημένοι για αυτή. Γενικά όμως, όλοι οι συμμετέχοντες αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος για να διαμορφώσουν τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση με τρόπο μερικώς ή απόλυτα συνεπή με τις αντιλήψεις τους για αυτή.

Ένα άλλο χρήσιμο σημείο το οποίο θα πρέπει να επισημανθεί είναι το ότι σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες στοχεύουν στο να πετύχουν τον ίδιο στόχο όσον αφορά στη συγκρουσιακή διομαδική σχέση: τη διαπραγμάτευσή της. Συγκεκριμένα, 38 συμμετέχοντες, εφαρμόζουν πρακτικές συντήρησης της σχέσης αυτής. Από την άλλη, όλοι οι συμμετέχοντες εφαρμόζουν πρακτικές υπονόμευσής της. Έτσι, 38 από τους 40 συμμετέχοντες, δηλαδή ποσοστό 95% των συμμετεχόντων, εφαρμόζουν ταυτόχρονα πρακτικές οι οποίες συντηρούν τη σχέση και πρακτικές οι οποίες την υπονομεύουν. Οι 2 εναπομείναντες συμμετέχοντες εφαρμόζουν αποκλειστικά πρακτικές υπονόμευσης της σχέσης αυτής. Άρα, όλοι οι συμμετέχοντες αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος για να διαπραγματευτούν τη συγκρουσιακή σχέση ή αποκλειστικά για να την υπονομεύσουν.

Συνοψίζοντας, οι συμμετέχοντες αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος για να διαμορφώσουν τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση όπως οι ίδιοι θεωρούν ότι πρέπει να διαμορφωθεί: ειδικότερα, για να τη διαπραγματευτούν – να τη συντηρήσουν και να την υπονομεύσουν ταυτόχρονα – ή για να την υπονομεύσουν. Έτσι, μέσα από την ενότητα αυτή, έχει διαφανεί η *ευαισθησία* όλων των συμμετεχόντων για την πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος η οποία αφορά στη διομαδική σχέση. Η ευαισθησία αυτή έχει διαφανεί μέσα από την περιγραφή των αποτελεσμάτων τα οποία δείχνουν ειδικότερα ότι όλοι οι συμμετέχοντες, *διαπραγματεύονται* – στηρίζουν και υποσκάπτουν ταυτόχρονα – την πολιτική των αναπαραστάσεων αυτών για τη διαμόρφωση της αναφερόμενης διομαδικής σχέσης ή την *υποσκάπτουν*. Στη συνέχεια, θα περιγραφούν τα δεδομένα μέσα από τα οποία φαίνεται η απουσία ευαισθησίας ή η μερική ευαισθησία των περισσότερων συμμετεχόντων για την άλλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην οποία εστιάζει η παρούσα εργασία, την πολιτική η οποία αφορά στη σχέση της Ε/Κ γυναίκας με τον Ε/Κ άνδρα.

#### **4.4.2. Απουσία ευαισθησίας ή μερική ευαισθησία για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος**

Στην ενότητα αυτή θα περιγραφούν τα δεδομένα μέσα από τα οποία φαίνεται η απουσία ευαισθησίας ή η μερική *ευαισθησία* των περισσότερων συμμετεχόντων για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Ειδικότερα, θα περιγραφούν

πρώτα τα δεδομένα τα οποία μαρτυρούν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν ανιχνεύουν ή ανιχνεύουν μερικώς αυτή την πολιτική. Δηλαδή, ότι δεν αναγνωρίζουν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα το παρελθόν όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των Ε/Κ ανδρών και των γυναικών στο πλαίσιο της εθνικής σύγκρουσης και ότι εξυπηρετείται ο στόχος της συντήρησης των προτύπων του δυνατού άνδρα και της αδύναμης γυναίκας. Επίσης, θα περιγραφούν τα δεδομένα τα οποία μαρτυρούν ότι, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες, και ειδικότερα όλοι εκτός από ένα, εκφράζουν επιφυλακτικότητα για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Στη συνέχεια, θα περιγραφούν τα δεδομένα τα οποία μαρτυρούν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων *στηρίζουν* αυτή την πολιτική. Δηλαδή, ότι *αξιοποιούν* τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος για να διαμορφώσουν τη διαφυλική σχέση εξουσίας, και ειδικότερα το πρότυπο του δυνατού άνδρα και της αδύναμης γυναίκας, όπως θεωρούν ότι πρέπει να διαμορφωθεί: κυρίως, για να τη συντηρήσουν. Θα περιγραφούν επίσης δεδομένα τα οποία μαρτυρούν ότι οι ίδιοι οι συμμετέχοντες έχουν επίγνωση της απουσίας ευαισθησίας ή της μερικής ευαισθησίας τους όσον αφορά στην έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος αλλά και ευρύτερα όσον αφορά στη διατομή της ταυτότητας του φύλου με την ελληνοκυπριακή εθνική ταυτότητα.

#### **4.4.2.1.Μη ανίχνευση ή μερική ανίχνευση της έμφυλης πολιτικής των αναπαραστάσεων του παρελθόντος**

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα δεν ανιχνεύουν ή ανιχνεύουν μερικώς την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Μάλιστα, όλοι οι συμμετέχοντες εκτός από ένα εκφράζουν επιφυλακτικότητα για αυτή. Συγκεκριμένα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν αναγνωρίζουν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα το παρελθόν όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των Ε/Κ ανδρών (εφεξής ‘ανδρών’) ή/και των Ε/Κ γυναικών (εφεξής ‘γυναικών’) στο πλαίσιο της σύγκρουσης της οικείας εθνικής ομάδας με την εθνικά άλλη ομάδα στην Κύπρο. Επίσης, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν αναγνωρίζουν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος εξυπηρετείται ο στόχος της συντήρησης του ενός ή και των δυο προτύπων τα οποία προκύπτουν από τη

διατομή της ταυτότητας του φύλου με την εθνική ταυτότητα και στα οποία θεμελιώνεται η διαφυλική σχέση εξουσίας: των προτύπων του δυνατού άνδρα και της αδύναμης γυναίκας<sup>52</sup>.

Ταυτόχρονα, όλοι οι συμμετέχοντες εκτός από ένα, εκφράζουν επιφυλακτικότητα για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Συγκεκριμένα, εκφράζουν επιφυλακτικότητα ως προς το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στον τρόπο παρουσίασης της συμπεριφοράς και των εμπειριών των Ε/Κ γυναικών και ανδρών στο πλαίσιο της εθνικής σύγκρουσης στην Κύπρο. Όπως ισχυρίζονται, η προβολή της γυναίκας ως αδύναμης, και ειδικότερα να μαυροφορεί ή/και να κλαίει, και του άνδρα ως δυνατού, και ειδικότερα να πολεμά, δεν απορρέει (μόνο) από την πιο πάνω πολιτική. Απορρέει και από το τι θεωρούν ότι έγινε στην πραγματικότητα το 1974 στην Κύπρο: οι Ε/Κ γυναίκες

---

<sup>52</sup> Είναι σημαντικό να επισημανθούν εδώ τρία στοιχεία. Πρώτον, ότι δεν υponοείται εδώ ότι η σχέση εξουσίας των ανδρών και των γυναικών θεμελιώνεται μόνο στα αναφερόμενα πρότυπα ούτε ότι τα πρότυπα τα οποία διερευνώνται στο πλαίσιο της έρευνας αυτής είναι τα μοναδικά πρότυπα τα οποία προκύπτουν από την αναφερόμενη διατομή. Ωστόσο, τα πρότυπα αυτά – το πρότυπο του δυνατού άνδρα, και ειδικότερα του στρατιώτη, και της αδύναμης γυναίκας, και ειδικότερα της γυναίκας η οποία υποφέρει από τα δεινά τα οποία προκάλεσε η εθνικά άλλη ομάδα – είναι ιδιαίτερα σημαντικά τόσο για τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση όσο και για τη διαφυλική σχέση εξουσίας. Από τη μια, συμβάλλουν στη διαιώνιση της αντίληψης ότι υπάρχει μια εχθρική εθνικά άλλη ομάδα η οποία προκαλεί, ή μπορεί να προκαλέσει, δεινά στην οικεία εθνική ομάδα. Από την άλλη, συμβάλλουν στη διαιώνιση της ηγεμονίας του άνδρα ή της πατριαρχίας μέσα από την προβολή του ως του δυνατού σε αντίθεση με την αδύναμη γυναίκα. Επιπρόσθετα, το πρότυπο του δυνατού άνδρα, και ειδικότερα ο ρόλος του άνδρα στρατιώτη, αποτελεί ένα ιδιαίτερα ηγεμονικό πρότυπο στην ελληνοκυπριακή κοινωνία, τόσο λόγω της υποχρεωτικής στρατολόγησης όλων των ανδρών όσο και λόγω της ιδεολογικής συντήρησής του μέσα από το περιεχόμενο των αναπαραστάσεων του παρελθόντος (η εικόνα του άνδρα στρατιώτη / ήρωα / αγωνιστή είναι ιδιαίτερα δημοφιλής στην ελληνοκυπριακή μνήμη και ιστορία). Γενικά, η κεντρικότητα των προτύπων αυτών στη διομαδική σύγκρουση στην Κύπρο αναδύεται μέσα από την επισήμανση των Hadjiravliou and Mertan (2011) ότι ο πόνος και τα δεινά των Κύπριων γυναικών έχουν αξιοποιηθεί από το κράτος για να προωθήσει τους πολιτικούς του στόχους και την επιδιωκόμενη μορφή θηλυκότητας και αρρενωπότητας (Anthias, 1992· Cockburn, 2004). Όπως σημειώνουν, ο ανθρώπινος πόνος και τα δεινά έχουν καταστεί έμφυλα, και ειδικότερα θηλυκοποιημένα, ενώ η τιμή και ο ιδανικός στρατιώτης ο οποίος είναι αρκετά γενναίος ώστε να σκοτωθεί έχουν αρρενωποιηθεί. Το δεύτερο σημείο το οποίο πρέπει να επισημανθεί εδώ είναι ότι τα αναφερόμενα έμφυλα πρότυπα θεωρείται ότι προκύπτουν από τη διατομή των δυο ταυτοτήτων, και όχι από την ταυτότητα του φύλου μόνο, εφόσον τα δεδομένα περιέχουν αναφορές σε περιπτώσεις όπου ο ‘δυνατός άνδρας’ ή η ‘αδύναμη γυναίκα’ σχετίζονται άμεσα με την εθνική ταυτότητα. Ειδικότερα, σχετίζονται με τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση στην Κύπρο και αφορούν στο ρόλο του άνδρα στρατιώτη / αγωνιστή και στο ρόλο της μαυροφορεμένης γυναίκας η οποία βιώνει τις συνέπειες της σύγκρουσης. Τέλος, το τρίτο σημείο το οποίο πρέπει να επισημανθεί εδώ είναι ότι ο όρος ‘πρότυπο’ χρησιμοποιείται ως να προκύπτει από τη διατομή δυο ταυτοτήτων και να αφορά σε κάτι πιο συγκεκριμένο από την ταυτότητα: για παράδειγμα, ενώ η εθνική ταυτότητα έχει πολλαπλές παραμέτρους, το πρότυπο του ‘δυνατού άνδρα’ αφορά μόνο στη σωματική και συναισθηματική δύναμη των ανδρών.

μαυροφορούσαν ή/και έκλαιγαν και οι Ε/Κ άνδρες πολεμούσαν<sup>53</sup>. Επίσης, κάποιιοι συμμετέχοντες εκφράζουν επιφυλακτικότητα ως προς τη δυνατότητα ή την ‘πρόθεση’ συντήρησης του προτύπου του δυνατού άνδρα: απορρίπτουν το ενδεχόμενο μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος να είναι εφικτό να συντηρηθεί, ή να συντηρείται σκόπιμα, το πρότυπο του δυνατού άνδρα.

Στη συνέχεια, περιγράφονται οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων οι οποίες μαρτυρούν ότι αυτοί δεν αναγνωρίζουν ή αναγνωρίζουν μερικώς τα πιο πάνω χαρακτηριστικά των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Δηλαδή το ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα το παρελθόν όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των ανδρών και των γυναικών και επομένως το ότι εξυπηρετούνται στόχοι όσον αφορά στα αναφερόμενα πρότυπα. Περιγράφονται επίσης οι αντιλήψεις τους οι οποίες μαρτυρούν την επιφυλακτικότητά τους όσον αφορά στην έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος.

#### **4.4.2.1.1. Οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν παρουσιάζουν ολοκληρωμένα το παρελθόν**

Μόνο κάποιιοι συμμετέχοντες αναγνώρισαν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα το παρελθόν όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των ανδρών ή/και των γυναικών στο πλαίσιο της εθνικής σύγκρουσης στην Κύπρο. Ο πίνακας ο ο π ό ς παρατίθεται πιο κάτω (Πίνακας 5) παρουσιάζει τον αριθμό των συμμετεχόντων οι οποίοι αναγνώρισαν το στοιχείο αυτό, έτσι ώστε να δοθεί μια γενική εικόνα για τις αντιλήψεις τους.

---

<sup>53</sup> Ο ισχυρισμός αυτός δε θεωρείται αντιφατικός σε σχέση με την ταυτόχρονη αναγνώριση εκ μέρους τους του γεγονότος ότι οι αναπαραστάσεις εξυπηρετούν τον αναφερόμενο στόχο. Αντίθετα, θεωρείται συμπληρωματικός σε σχέση με αυτή. Για παράδειγμα, η επίμονη προβολή των ανδρών στο ρόλο του στρατιώτη μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος για το 1974 δεν εξυπηρετεί μόνο τη συντήρηση του προτύπου του δυνατού άνδρα (στρατιώτη) αλλά αντανακλά και το ότι το 1974 πολλοί άνδρες ήταν στρατιώτες. Επίσης, η προβολή των γυναικών να κλαίει δεν εξυπηρετεί μόνο τη συντήρηση του προτύπου της αδύναμης γυναίκας αλλά αντανακλά και το ότι το 1974 πολλές Ε/Κ γυναίκες έκλαιγαν (δημόσια).

Πίνακας 5

Μη ολοκληρωμένη παρουσίαση του παρελθόντος (έμφυλη πολιτική)

Συμπεριφορά και εμπειρίες άνδρα μόνο	Συμπεριφορά και εμπειρίες γυναίκας μόνο	Συμπεριφορά και εμπειρίες γυναίκας και άνδρα
7	18	4
29		

Όπως φαίνεται από τον πιο πάνω πίνακα, 29 συμμετέχοντες διακρίνονται σε τρεις ομάδες. Το κριτήριο διάκρισής τους είναι το εάν αναγνώρισαν ότι δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα μέσα από τις αναπαραστάσεις το παρελθόν όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των Ε/Κ ανδρών μόνο (7 συμμετέχοντες), όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των γυναικών μόνο (18 συμμετέχοντες) ή όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των ανδρών και των γυναικών (4 συμμετέχοντες) στο πλαίσιο της σύγκρουσης στην Κύπρο. Άρα, μόνο 4 συμμετέχοντες, ή μόνο το 10% των συμμετεχόντων, αναγνωρίζουν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα το παρελθόν όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των ανδρών και των γυναικών στο πλαίσιο της σύγκρουσης. Από την άλλη, 11 (40 – 29) συμμετέχοντες δεν αναγνωρίζουν ότι δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα το παρελθόν ούτε όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των ανδρών ούτε όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των γυναικών. Οι αναφορές των συμμετεχόντων στα σημεία αυτά προέκυψαν κυρίως μέσα από ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν σε δυο θέματα. Αυτά ήταν ο τρόπος αξιοποίησης φωτογραφιών οι οποίες απεικονίζουν άνδρες στρατιώτες και γυναίκες να μαυροφορούν και να κλαίνε ή να αναζητούν αγνοούμενα πρόσωπα και το γιατί προβάλλονται επίμονα τέτοιες εικόνες μέσα από τις ελληνοκυπριακές αναπαραστάσεις του παρελθόντος.

Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5, 11 (7+4) συμμετέχοντες αναγνώρισαν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα το παρελθόν όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των ανδρών στο πλαίσιο της σύγκρουσης. Αυτοί, επεσήμαναν ότι δεν προβάλλονται οι άνδρες οι οποίοι έκλαιγαν ή φοβήθηκαν να πολεμήσουν. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα από τη συνέντευξη του συμμετέχοντα 20 όπου επισημαίνει ότι δεν προβάλλονται οι άνδρες οι οποίοι έκλαιγαν για τις συνέπειες του πολέμου.



20, 13-14, 316, 318, 324, 326, 328

*Σ Δε θα το δείξεις αυτό το πράγμα {...} λόγω του... για το ηθικό. Οι άντρες είπαμε δεν κλαίνε {...} εγώ δεν έχω πρόβλημα να το δείξω απλώς ποιος μας αφήνει να το δείξουμε. {...} Να το, ο προηγούμενος που μου έδειξες, αυτό εδώ, δε δείχνει κανένα να κλαίει ή να φοβάται (αναφέρεται στις φωτογραφίες ανδρών στρατιωτών) {...} είναι αντιφατικό, με εκείνο που θέλουμε υποτίθεται, γιατί... νομίζαμε ως μαθητές ότι αυτά που μας μάθαιναν ό τ ο άντρας μπο ρί ανά πάσα στιγμή να κληθεί να πο λεμήσει, πρέπει το ηθικό το υ να είναι ψηλό . Γι' αυτό μαθαίναμε και για το ν Καραϊσκάκη και τα λοιπά για όλους τους ήρωες.*

Μερικοί συμμετέχοντες επεσήμαναν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος προβάλλονται κυρίως οι άνδρες οι οποίοι ήταν στρατιώτες: οι 'αγωνιστές', οι 'ήρωες' ή, όπως επισημαίνει η συμμετέχουσα 32 πιο κάτω, αυτοί οι οποίοι 'έδωσαν τη ζωή' τους στους 'αγώνες' για την Κύπρο:

24, 7, 104

*Σ {...} Κοίταξε σίγουρα είμαστε περήφανοι για τα... για τα άτομα τα οποία με τη θέληση τους έδωσαν τη ζωή τους είτε στην εισβολή είτε και προηγουμένως σε άλλους αγώνες της Κύπρου ε σίγουρα θα το αναφέρουμε και σίγουρα θα είμαστε περήφανοι για αυτούς και θα τους θαυμάζουμε {...}*

Επίσης, σε μια ομάδα εστίασης η συμμετέχουσα 16 επεσήμανε ότι οι Ε/Κ γενικά, δε συνειδητοποιούν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα το παρελθόν όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των ανδρών στο πλαίσιο της εθνικής σύγκρουσης. Συγκεκριμένα, σχολιάζοντας το παραμύθι 'Ο μικρός στρατιώτης', το οποίο προβάλλει μια αγνοημένη πτυχή των εμπειριών των ανδρών στον πόλεμο και ειδικότερα τους άνδρες οι οποίοι υποφέρουν συναισθηματικά από αυτόν, η συμμετέχουσα ανέφερε τα εξής:

1, 133

*'Όπως και στο τέλος που λέει... που... θυμάται... και δε μπορεί να κοιμηθεί είπε... μέχρι τώρα εμείς λέγαμε έγινε ο πόλεμος, οι ήρωες, πολεμήσαμε, πήραμε πίσω την πατρίδα μας... όλα καλά όλα χρυσά και εδώ δείχνει και την πλευρά την ανθρώπινη... δηλαδή που ίσως που δεν την γνωρίζουμε τόσο ας πούμε... που έχει πολλές επιπτώσεις στον ίδιο τον άνθρωπο, και στον ήρωα που καταφέρνει και επιβιώνει...'*

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5, 22 (18+4) συμμετέχοντες αναγνώρισαν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα το παρελθόν όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των γυναικών στο πλαίσιο της σύγκρουσης. Αυτοί, επεσήμαναν πτυχές της συμπεριφοράς ή των εμπειριών των

γυναικών οι οποίες αγνοούνται στις αναπαραστάσεις ή εμπόδια τα οποία δεν επιτρέπουν ή δυσκολεύουν την προβολή κάποιων πτυχών της συμπεριφοράς ή των εμπειριών τους.

Όσον αφορά στις πτυχές της συμπεριφοράς ή των εμπειριών των γυναικών οι οποίες αγνοούνται στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος, οι συμμετέχοντες έθιξαν δυο θέματα. Ειδικότερα, επεσήμαναν ότι δεν προβάλλονται γυναίκες οι οποίες συμμετείχαν με πιο δυναμικούς τρόπους στη σύγκρουση από αυτούς οι οποίοι προβάλλονται επίμονα (π.χ. κλάμα, θρήνος, αναζήτηση/μνήμη αγνοούμενων ή νεκρών συγγενών) ή ότι δεν προβάλλονται οι γυναίκες οι οποίες βιάστηκαν κατά τη διάρκεια του πολέμου. Για παράδειγμα, στο απόσπασμα το οποίο ακολουθεί, ο συμμετέχοντας 31 επισημαίνει ότι στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος οι γυναίκες προβάλλονται επίμονα να κλαίνε ενώ δεν προβάλλεται η 'συνεισφορά' τους στον πόλεμο.

31, 14-15, 186

*Σ {...} ο ρόλος της γυναίκας είναι να κλαίει το γιο που έχασε ή τον άντρα που έχασε {...} εεε δεν παρουσιάζουν βέβαια την πραγματικότητα, δεν είναι τούτο η γυναίκα στον πόλεμο {...} σε πολλές περιπτώσεις οι γυναίκες και στην ιστορία της Κύπρου και παραδείγματος χάρη τα πιο απλά ας πούμε το 55-59 τα κρησφύγετα και τα σπίτια που έβαζαν οι γυναίκες που τους έβαζαν μέσα ή οι γυναίκες που έπαιρναν πυρομαχικά, οι γυναίκες που έπαιρναν τρόφιμα, οι γυναίκες που έμπλεκαν, που έκαναν, που έφτιαχναν, υπάρχει μεγάλη συνεισφορά {...}*

Η αναγνώριση της μη ολοκληρωμένης παρουσίας του παρελθόντος όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των γυναικών στο πλαίσιο της σύγκρουσης μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος μαρτυρείται και στο ακόλουθο απόσπασμα. Σε αυτό, η συμμετέχουσα 35 αναφέρεται στην επισήμανση μιας αγνοημένης πτυχής των εμπειριών των γυναικών: στη μη προβολή των γυναικών οι οποίες βιάστηκαν το 1974.

35, 12, 194

*Σ Αυτό δεν το προβάλλουμε τόσο πολύ γιατί κιόλας, το σκέφτηκα πιο παλιά αυτό ότι δεν ήξερα ως μαθήτρια δημοτικού ότι υπήρχαν βιασμοί παρόλο που υπήρχαν και στην οικογένεια μου βιασμοί γυναικών.*

Το ότι κάποιοι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα το παρελθόν όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των γυναικών, διαπιστώθηκε και μέσα από τις αναφορές τους σε εμπόδια τα οποία δεν επιτρέπουν ή δυσκολεύουν την προβολή των γυναικών οι

οποίες βιάστηκαν ως ηρωίδων<sup>54</sup>. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι η μη προβολή τους ως ηρωίδων οφείλεται στο ότι το θέμα είναι ακατάλληλο ή δύσκολο να προβληθεί σε μαθητές δημοτικής εκπαίδευσης, ή στο ότι ο βιασμός είναι ‘προσβλητικός’ για τις γυναίκες αυτές ή στο ότι ‘ντροπιάζει’ τις ίδιες ή την οικεία εθνική ομάδα. Ο συμμετέχοντας 18 αιτιολογεί ως εξής τη μη προβολή τους ως ηρωίδων αλλά και ευρύτερα την αγνόησή τους μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος:

18, 10, 237, 239, 241

*Σ {...} μπορεί να θεώρησε και το ίδιο το κράτος ότι είναι κάτι... ήταν κάτι κακό για τη συγκεκριμ... την συγκεκριμένη περίοδο για τις γυναίκες και δε θέλει να του δώσει συνέχεια {...} Προσβλήθηκαν και δε θέλουν να μείνει συνέχεια και γραμμένο αυτό, ότι έγινε αυτό το γεγονός {...} Ξέρουν κρυφά ότι γίνεται αυτό σε ένα πόλεμο αλλά δε θέλουν να το προωθήσουν.*

Χαρακτηριστική είναι επίσης η ακόλουθη αιτιολόγηση της αγνόησης των γυναικών οι οποίες βιάστηκαν στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος εκ μέρους του συμμετέχοντα 6:

6, 12, 292

*Σ ... .. Ίσως μπορεί να ντρέπονται μετά για εκείνες τις κοπέλες, να θεωρείται ως πούμε προσβλητικό ότι τις βίασε ο εχθρός ότι τις αμαύρωσε ο εχθρός γι’ αυτό την αγνοούν αυτή την πτυχή.*

Κάποιοι συμμετέχοντες επεσήμαναν στις ομάδες εστίασης ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα το παρελθόν όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των γυναικών στο πλαίσιο της σύγκρουσης. Συγκεκριμένα, επεσήμαναν ότι η παρουσίαση της μητέρας του Γρηγόρη Αυξεντίου ως να μη μετανιώνει για τη θυσία του γιου της για την πατρίδα μέσα από τις αναπαραστάσεις αυτές δεν καλύπτει όλο το φάσμα των αντιδράσεων ή των συμπεριφορών των μητέρων θυμάτων του πολέμου. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 12 αλλά και η συμμετέχουσα 16 επεσήμαναν τη σπανιότητα τέτοιας αντίδρασης. Η συμμετέχουσα 12 διερωτήθηκε

---

<sup>54</sup> Η σχετική ερώτηση της συνέντευξης η οποία καλούσε τους συμμετέχοντες να σχολιάσουν το ενδεχόμενο ανάδειξης των Ε/Κ γυναικών οι οποίες βιάστηκαν από Τούρκους στρατιώτες το 1974 ως ηρωίδων μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση στόχευε στο να διερευνήσει κατά πόσο οι συμμετέχοντες συνειδητοποιούν ότι ενδεχομένως ένας από τους λόγους για τους οποίους δε γίνεται αυτό σχετίζεται με τη ‘χρησιμότητα’ των έμφυλων προτύπων για το έθνος. Συγκεκριμένα, ενδεχομένως σχετίζεται με το ότι οι βιασμένες γυναίκες, αν και υπέστησαν και αυτές δεινά από τον ‘εχθρό’ όπως οι νεκροί ή τραυματισμένοι στρατιώτες, εντούτοις, δεν αποτελούν ‘χρήσιμο’ πρότυπο για το έθνος. Αντίθετα, οι άνδρες στρατιώτες αποτελούν χρήσιμο πρότυπο για το έθνος με την έννοια ότι με τη δράση / θυματοποίησή τους συμβάλλουν στην υπεράσπισή του.

‘Έχει κάποια μάνα που ξεπέρασε ποτέ το θάνατο του παιδιού της;’ [2, 281] ενώ η συμμετέχουσα 16 ανέφερε τα εξής όσον αφορά στη συμπεριφορά της γυναίκας αυτής:

1, 262, 264, 272

*‘Νομίζω ότι είναι μια ιδιαίτερη περίπτωση όμως δηλαδή {...} Όχι εννοώ... εννοώ αν όντως ισχύουν αυτά τα λόγια και τα είπε, που μπορεί να ισχύουν, δε νομίζω έτσι εύκολα μια μάνα έστω και αν ο γιος της φάνηκε τόσο ήρωας εκείνη την ώρα του πόνου να βγάλει αυτά τα λόγια ακριβώς {...} Ναι αλλά δε σημαίνει ότι όλες οι μάνες θα αντιδράσουν έτσι ή πρέπει να αντιδράσουν έτσι’*

Μάλιστα, ο συμμετέχοντας 38 αναφέρθηκε στη συμπεριφορά της θείας του η οποία έχει αγνοούμενο γιο. Στόχος του ήταν να αναδείξει ότι δεν αντιδρούν όλες οι μητέρες όπως παρουσιάζεται να έχει αντιδράσει η μητέρα του Γρηγόρη Αυξεντίου μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος:

1, 294, 296

*‘Κοίταζε δεν είναι όλες οι μάνες έτσι... σε αντίστοιχη περίπτωση της θείας μου που ο γιος της είναι αγνοούμενος καταριέται τον πόλεμο {...} Δε θεωρεί ότι είναι ήρωας’*

Τέλος, ο συμμετέχοντας 31 διερωτήθηκε γιατί μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος προβάλλονται κυρίως μητέρες οι οποίες είναι περήφανες για τη θυσία του γιου τους και δε μετανιώνουν για αυτή και αγνοούνται οι μητέρες οι οποίες μετανιώνουν για αυτή. Όπως φαίνεται στο πιο κάτω απόσπασμα, ο συμμετέχοντας 31 συνέδεσε μάλιστα την επιλεκτικότητα των αναπαραστάσεων του παρελθόντος όσον αφορά στην παρουσίαση της συμπεριφοράς των γυναικών με την εξυπηρέτηση στόχων.

Χαρακτηριστικά είπε:

1, 300, 303

*‘Ναι αλλά γιατί γράφονται και ακούγονται πιο πολλά πράγματα σε σχέση με αυτό (αναφέρεται στις μητέρες οι οποίες είναι περήφανες για τη θυσία του γιου τους και δε μετανιώνουν για αυτή) παρά με αυτό (αναφέρεται στις μητέρες οι οποίες μετανιώνουν για τη θυσία του γιου τους); {...} Είναι επιλογή... γιατί εκείνα εξυπηρετούν τη διαιώνιση αυτής της κατάστασης’*

Μέσα από τα πιο πάνω σχόλια τα οποία έκαναν μερικοί συμμετέχοντες στις ομάδες εστίασης, φαίνεται ότι συνειδητοποιούν ότι παρουσιάζεται επιλεκτικά η συμπεριφορά και οι εμπειρίες των γυναικών στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Ειδικότερα, συνειδητοποιούν ότι η παρουσίαση της μητέρας του Γρηγόρη Αυξεντίου να υιοθετεί την περιγραφόμενη συμπεριφορά μέσα από τις αναπαραστάσεις, και ειδικότερα μέσα το

ποίημα το οποίο παρουσιάστηκε στην ομάδα εστίασης και το οποίο χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της μνήμης της σχετικής εθνικής επετείου, αποτελεί επιλεκτική παρουσίαση της συμπεριφοράς των γυναικών σε ανάλογες περιστάσεις.

#### 4.4.2.1.2. Οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος εξυπηρετούν στόχους

Μόνο κάποιοι συμμετέχοντες αναγνώρισαν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος εξυπηρετείται ο στόχος της συντήρησης του ενός ή και των δυο προτύπων τα οποία προκύπτουν από τη διατομή της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου: του προτύπου του δυνατού άνδρα και του προτύπου της αδύναμης γυναίκας. Ο πίνακας ο οποίος παρατίθεται πιο κάτω (Πίνακας 6) παρουσιάζει τον αριθμό των συμμετεχόντων οι οποίοι αναφέρθηκαν στη συντήρηση του καθενός από αυτά τα δυο πρότυπα ή στη συντήρηση και των δυο προτύπων, έτσι ώστε να δοθεί μια γενική εικόνα για τις αντιλήψεις τους.

Πίνακας 6  
Στόχοι των αναπαραστάσεων του παρελθόντος (έμφυλη πολιτική)

Εξυπηρέτηση έμφυλων στόχων		
Πρότυπο δυνατού άνδρα μόνο	Πρότυπο αδύναμης γυναίκας μόνο	Πρότυπο δυνατού άνδρα και αδύναμης γυναίκας
18	-	8
26		

Όπως φαίνεται από τον πιο πάνω πίνακα, οι συμμετέχοντες μπορούν να διακριθούν σε δύο ομάδες με βάση τους έμφυλους στόχους των αναπαραστάσεων του παρελθόντος τους οποίους επεσήμαναν. Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονται 18 συμμετέχοντες οι οποίοι επεσήμαναν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος εξυπηρετείται μόνο ο στόχος της συντήρησης του προτύπου του δυνατού άνδρα. Στη δεύτερη ομάδα περιλαμβάνονται 8 συμμετέχοντες οι οποίοι επεσήμαναν ότι εξυπηρετείται τόσο ο στόχος της συντήρησης του προτύπου του δυνατού άνδρα όσο και του προτύπου της αδύναμης γυναίκας. Κανένας συμμετέχοντας δεν επεσήμανε ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος εξυπηρετείται μόνο ο στόχος της συντήρησης του προτύπου της αδύναμης γυναίκας.

Με βάση τα πιο πάνω, μόνο 8 συμμετέχοντες, ή μόνο το 20% των συμμετεχόντων, αναγνωρίζουν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος εξυπηρετείται ο στόχος της συντήρησης και των δυο αναφερόμενων προτύπων. Από την άλλη, 14 (40 – 26) συμμετέχοντες δεν αναγνωρίζουν ούτε ότι εξυπηρετείται ο στόχος της συντήρησης του προτύπου του δυνατού άνδρα ούτε ότι εξυπηρετείται ο στόχος της συντήρησης του προτύπου της αδύναμης γυναίκας. Δηλαδή, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων είτε δεν αναγνωρίζουν καθόλου (δεν επισημαίνουν τη συντήρηση κανενός προτύπου) είτε αναγνωρίζουν μερικώς (επισημαίνουν τη συντήρηση μόνο του ενός προτύπου) ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος εξυπηρετούνται έμφυλοι στόχοι. Οι σχετικές θέσεις των συμμετεχόντων προέκυψαν έπειτα από ερωτήσεις οι οποίες έγιναν σε αυτούς και οι οποίες αφορούσαν κυρίως στο γιατί προβάλλονται επίμονα εικόνες ανδρών στρατιωτών και γυναικών να μαυροφορούν και να κλαίνε μέσα από τις ελληνοκυπριακές αναπαραστάσεις του παρελθόντος.

Από τη μια, με βάση τα δεδομένα στον Πίνακα 6, 26 συμμετέχοντες (18+8), δηλαδή το 65% των συμμετεχόντων, φαίνεται να συνειδητοποιούν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος εξυπηρετείται (και) ο στόχος της συντήρησης του προτύπου του δυνατού άνδρα. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες αυτοί αναγνώρισαν ότι εξυπηρετείται ο στόχος αυτός, και ειδικότερα ο στόχος της συντήρησης του προτύπου του άνδρα στρατιώτη, μέσα από την επίμονη προβολή των ανδρών ως στρατιωτών ή ηρώων πολέμου ή ευρύτερα μέσα από την προβολή τους ως συναισθηματικά ή/και σωματικά δυνατών. Στο ακόλουθο απόσπασμα η συμμετέχουσα 10 υπογραμμίζει την εξυπηρέτηση του αναφερόμενου στόχου.

10, 9-10, 202, 224

*Σ {...} είναι από τους πιο πάνω, εννοώ από την κυβέρ... για κάθε χώρα μιλώ τώρα, από την κυβέρνηση για παράδειγμα ότι ο άντρας είναι εκείνος ας πούμε που θα κρατήσει την ελευθερία και την πατρίδα {...} Εεε μπορεί τούτο... να τους ενθαρρύνει να πάνε στο στρατό, ίσως για να προετοιμαστούν σε περίπτωση πολέμου, να είναι έτοιμοι ότι πρέπει να πιάσουν τα όπλα και να πολεμήσουν...*

Χαρακτηριστική είναι επίσης η χρήση του ρήματος ‘εμφυτεύσουμε’ στο πιο κάτω απόσπασμα από τη συνέντευξη του συμμετέχοντα 30 όπου αιτιολογεί την προβολή φωτογραφιών ανδρών στρατιωτών στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση. Όπως φαίνεται, με τη χρήση του ρήματος αυτού προσπαθεί να αποδώσει τη μεγάλη επιρροή των σχετικών

προτύπων τα οποία προωθούνται μέσα από την εκπαίδευση, και ειδικότερα μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος, στα αγόρια.

30, 11-12, 306

*Σ Γιατί είναι εκείνο που προσπαθούμε να κάνουμε. Να... να εμφυτεύσουμε την ιδέα ότι είσαι αγόρι, θα μεγαλώσεις, θα πας στρατό, θα πολεμήσεις αν χρειαστεί (γέλιο). Εκείνα που όλοι ξέρουμε.*

Η συντήρηση του προτύπου του δυνατού άνδρα επισημάνθηκε και στις ομάδες εστίασης από τους συμμετέχοντες ως στόχος ο οποίος εξυπηρετείται μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Συγκεκριμένα, στις ομάδες εστίασης, ορισμένοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι η προβολή των ανδρών ως στρατιωτών ή ως ηρώων οι οποίοι πεθαίνουν πολεμώντας για την πατρίδα τους συμβάλλει στην προώθηση του αναφερόμενου προτύπου για τους άνδρες. Για παράδειγμα, όπως επισημαίνει στο πιο κάτω απόσπασμα ο συμμετέχοντας 31, ο Γρηγόρης Αυξεντίου είναι 'χρήσιμος' εφόσον προβάλλεται μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος για να 'πείσει' για τη σημαντικότητα της συμμετοχής των ανδρών στον αγώνα για την πατρίδα.

1, 287, 289, 291

*'Σίγουρα τον εκμεταλλευόμαστε, διότι εγώ παραδείγματος χάρη που δε συμφωνώ με τον αγώνα του 55' {...} ο Αυξεντίου με πείθει {...} πώς να μην είναι χρήσιμος.'*

Από την άλλη, με βάση τα δεδομένα στον Πίνακα 6, 8 συμμετέχοντες, δηλαδή το 20% των συμμετεχόντων, φαίνεται να συνειδητοποιούν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος εξυπηρετείται και ο στόχος της συντήρησης του προτύπου της αδύναμης γυναίκας. Κανένας συμμετέχοντας δεν επισημαίνει μόνο το στόχο αυτό: και οι 8 συμμετέχοντες επισημαίνουν και το στόχο για συντήρηση του προτύπου του δυνατού άνδρα. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες αυτοί αναγνώρισαν ότι εξυπηρετείται ο στόχος της συντήρησης του προτύπου της αδύναμης γυναίκας, μέσα από την επίμονη προβολή των γυναικών ως (συναισθηματικά) αδύνατων: να είναι μαυροφορεμένες, να κλαίνε, να θρηνούν, να αναζητούν νεκρά ή αγνοούμενα πρόσωπα. Για παράδειγμα, στο ακόλουθο απόσπασμα η συμμετέχουσα 12 σχολιάζει τις φωτογραφίες μαυροφορεμένων γυναικών οι οποίες κλαίνε και θρηνούν:

12, 14-15, 218, 222, 224, 226

*Σ Εντάξει τώρα μου έρχεται αμέσως η αντιπαραβολή βέβαια με την εικόνα που μου έδειξες πριν (αναφέρεται στις φωτογραφίες ανδρών στρατιωτών), το ότι ο ρόλος του άντρα είναι να πολεμά και ο ρόλος της γυναίκας να κλαίει ή να συμπαραστέκεται*

*τέλος πάντων ή να θρηνεί {...} η εικόνα από μόνη της παραπέμπει στη διαφορά {...} είναι πολύ αντιφατικό, ό π η γυναίκα κλαίει ξέρω εγώ απλά πάνω από το μνήμα ή δείχνοντας φωτογραφία ενώ ο άντρας σκοτώθηκε, πολέμησε, ήταν δραστήριος εεε... {...} Εεε το στερεότυπο του ρόλου των δύο φύλων {...} Ο άντρας είναι ενεργητικός ενώ η γυναίκα απλά είναι πιο συναισθηματική, είναι πιο μαζεμένη, είναι πιο παθητική.*

Μάλιστα, μερικοί συμμετέχοντες επεσήμαναν ότι συντηρείται το πρότυπο της αδύναμης γυναίκας μέσα από την απουσία εικόνων οι οποίες προβάλλουν τις γυναίκες σε πιο δυναμικούς ρόλους από αυτούς στους οποίους προβάλλονται συνήθως (να μαυροφορούν και να κλαίνε ή να θρηνούν). Για παράδειγμα, ο συμμετέχοντας 36 αιτιολογεί πιο κάτω τη μη προβολή Ε/Κ γυναικών ως ηρωίδων μέσα από τις αναπαραστάσεις οι οποίες αφορούν στο 1974:

36, 10-11, 152

*Σ ... .. Είναι η... ο σεξισμός που υπάρχει... διότι... πάντα ο άντρας στην κυπριακή κοινωνία προβάλλεται περισσότερο από τη γυναίκα, είναι ένα παραδοσιακό πρότυπο που... εντάζει θέλει τον άντρα να είναι ο ισχυρός, να είναι ο πολεμιστής η γυναίκα να είναι η οικοκυρά, να είναι στο σπίτι, να προσέχει τα παιδιά, ε... άρα και στον πόλεμο θα προβληθεί ο άντρας με σκοπό να ακολουθήσουν και οι υπόλοιποι άντρες όταν μεγαλώσουν. Άρα δεν περιμένουμε κατά κάποιο τρόπο από τις γυναίκες να συμπεριφερθούν το ίδιο ηρωικά όσο οι άντρες ας το πούμε... ή να... κάνουν τις ίδιες πράξεις που κάνουν οι άντρες.*

#### **4.4.2.1.3. Οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος αποδίδουν και την πραγματικότητα**

Η ευαισθησία των συμμετεχόντων για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος η οποία περιγράφηκε πιο πάνω, και ειδικότερα η ανίχνευση της πολιτικής αυτής, συνοδευόταν σε όλες τις περιπτώσεις εκτός από μια, από επιφυλακτικότητα εκ μέρους τους για αυτή. Μάλιστα, σε κάποιες περιπτώσεις οι συμμετέχοντες εξέφρασαν μόνο επιφυλακτικότητα για την πολιτική αυτή χωρίς να την ανιχνεύουν (δηλαδή χωρίς να αναγνωρίζουν το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει). Η επιφυλακτικότητά τους αφορούσε σε δυο σημεία. Πρώτον, αφορούσε στο ότι η προβολή των ανδρών ή/και των γυναικών μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος σε συγκεκριμένους ρόλους στο πλαίσιο της εθνικής σύγκρουσης αντανακλά τους ρόλους τους οποίους υιοθέτησαν στην πραγματικότητα οι Ε/Κ γυναίκες ή/και οι άνδρες το 1974 και μεταγενέστερα. Δεύτερον, αφορούσε στο ό τ δεν είναι σκόπιμη ή εφικτή η



εξυπηρέτηση του στόχου της συντήρησης του προτύπου του δυνατού άνδρα μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος, και ειδικότερα μέσα από τη διαχείρισή τους στην εκπαίδευση. Ο πίνακας ο οποίος παρατίθεται πιο κάτω (Πίνακας 7) παρουσιάζει τον αριθμό των συμμετεχόντων οι οποίοι εξέφρασαν την επιφυλακτικότητά τους αναφερόμενοι στο καθένα από αυτά τα δυο επιχειρήματα ή και στα δυο αυτά επιχειρήματα.

Πίνακας 7

Επιφυλακτικότητα για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος (α)

Αντανάκλαση της πραγματικότητας ή/και μη σκόπιμη ή εφικτή η προώθηση του προτύπου		
Αντανάκλαση της πραγματικότητας μόνο	Μη σκόπιμη ή εφικτή η προώθηση του προτύπου μόνο	Αντανάκλαση της πραγματικότητας και μη σκόπιμη ή εφικτή η προώθηση του προτύπου
24	3	12
39		

Όπως φαίνεται από τον πιο πάνω πίνακα, 39 συμμετέχοντες εξέφρασαν επιφυλακτικότητα για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Αυτοί, μπορούν να διακριθούν σε τρεις ομάδες με βάση τα επιχειρήματα τα οποία ανέφεραν για να δείξουν ότι δεν εξυπηρετείται ο στόχος της συντήρησης των αναφερόμενων προτύπων για τις Ε/Κ γυναίκες και τους Ε/Κ άνδρες μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Στην πρώτη ομάδα περιλαμβάνονται 24 συμμετέχοντες οι οποίοι ανέφεραν μόνο ότι η προβολή των ανδρών ή/και των γυναικών στις αναπαραστάσεις σε συγκεκριμένους ρόλους στο πλαίσιο της εθνικής σύγκρουσης στην Κύπρο αντανάκλα τους ρόλους τους οποίους υιοθέτησαν στην πραγματικότητα το 1974 και μεταγενέστερα. Στη δεύτερη ομάδα περιλαμβάνονται 3 συμμετέχοντες οι οποίοι ανέφεραν μόνο δεν είναι σκόπιμη ή εφικτή η προώθηση του προτύπου του δυνατού άνδρα μέσα από τις αναπαραστάσεις, και κυρίως μέσα από τη διαχείρισή τους στην εκπαίδευση. Τέλος, στην τρίτη ομάδα περιλαμβάνονται 12 συμμετέχοντες οι οποίοι επικαλέστηκαν και τα δυο πιο πάνω επιχειρήματα για να εκφράσουν την επιφυλακτικότητά τους. Δηλαδή, ανέφεραν ότι η προβολή των ανδρών ή και των γυναικών σε συγκεκριμένους ρόλους στο πλαίσιο της εθνικής σύγκρουσης αντανάκλα τους ρόλους τους οποίους υιοθέτησαν στην πραγματικότητα το 1974 και μεταγενέστερα.

Ταυτόχρονα, ανέφεραν ότι δεν είναι σκόπιμη ή εφικτή η προώθηση του προτύπου του δυνατού άνδρα μέσα από τις αναπαραστάσεις αυτές, και κυρίως μέσα από τη διαχείρισή τους στην εκπαίδευση. Η έκφραση της περιγραφόμενης επιφυλακτικότητας εκ μέρους των συμμετεχόντων προέκυψε κυρίως μέσα από ερωτήσεις οι οποίες αφορούσαν στον τρόπο αξιοποίησης των συγκεκριμένων φωτογραφιών των Ε/Κ γυναικών και ανδρών το 1974 στην Κύπρο και κυρίως στην αιτιολόγηση της επίμονης προβολής των εικόνων αυτών στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση.

Με βάση τα δεδομένα στον Πίνακα 7, 39 συμμετέχοντες, δηλαδή όλοι οι συμμετέχοντες εκτός από ένα, εκφράζουν επιφυλακτικότητα για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος επικαλούμενοι ένα ή δυο από τα αναφερόμενα επιχειρήματα (ενώ, όπως προαναφέρθηκε, μόνο μερικοί από αυτούς ανιχνεύουν την πολιτική αυτή). Το κυρίαρχο επιχείρημα στο οποίο θεμελιώθηκε η επιφυλακτικότητα των συμμετεχόντων για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος ήταν ότι οι αναπαραστάσεις αυτές αποδίδουν την πραγματικότητα όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των Ε/Κ γυναικών και ανδρών. Ωστόσο, έχει επισημανθεί μια διαφοροποίηση όσον αφορά στον αριθμό των συμμετεχόντων οι οποίοι αξιοποίησαν το καθένα από τα αναφερόμενα επιχειρήματα για να εκφράσουν την επιφυλακτικότητά τους για την πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος για το καθένα από τα δυο πρότυπα. Τα σχετικά δεδομένα παρουσιάζονται στον πιο κάτω πίνακα (Πίνακας 8).

Πίνακας 8

Επιφυλακτικότητα για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος (β)

Πρότυπο	Αντανάκλαση της πραγματικότητας	Μη σκόπιμη η προώθηση του προτύπου	Μη εφικτή η προώθηση του προτύπου
Δυνατός άνδρας μόνο	3	12	3
Αδύναμη γυναίκα μόνο	17	-	-
Δυνατός άνδρας και αδύναμη γυναίκα	16	-	-
Σύνολο	36	12	3

Από τη μια, με βάση τα δεδομένα στον Πίνακα 8, 19 άτομα (3+16), δηλαδή ποσοστό 47,5% των συμμετεχόντων, ισχυρίστηκαν ότι οι άνδρες απεικονίζονται ως

δυνατοί, ή ειδικότερα ως στρατιώτες, μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος γιατί έτσι ήταν στην πραγματικότητα στο παρελθόν: ήταν στρατιώτες ή αγωνιστές οι οποίοι πολεμούσαν. Στο ακόλουθο απόσπασμα ο συμμετέχοντας 27 ισχυρίζεται ότι η συχνή προβολή εικόνων Ε/Κ ανδρών ως στρατιωτών μέσα από την εκπαίδευση οφείλεται στο ότι οι εικόνες αυτές αποτελούν ‘αντιπροσωπευτική’ εικόνα του τι έγινε στην πραγματικότητα:

27, 10-11, 197

*Σ {...} είναι αντιπροσωπευτική εικόνα για τον πόλεμο, ένας στρατιώτης και... ας πούμε η αιχμαλωσία εδώ, ή οι θάνατοι, οι τραυματισμοί, ξέρω εγώ η ζωή στα βουνά διότι πέρασαν... εντάξει είναι αντιπροσωπευτικά δείγματα του τι συνέβηκε εκείνη την εποχή.*

Μάλιστα, στο ακόλουθο απόσπασμα η συμμετέχουσα 14 δηλώνει ότι δε σκέφτηκε ποτέ ότι η προβολή των Ε/Κ ανδρών ως στρατιωτών μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος έχει κάποια χρησιμότητα. Όπως επισημαίνει, θεωρεί ότι μέσα από τέτοιες φωτογραφίες απλά απεικονίζεται ένα ‘γεγονός’:

14, 6-7, 129, 131

*Σ {...} απλώς εεε υποτίθεται είναι ένα γεγονός. Ταυτόχρονα μαζί με τις άλλες φωτογραφίες που βάζεις όπως βάζεις για τους... εκείνο το παιδάκι που ήταν το κλασικό που είναι τη φωτογραφία των γονιών του ας πούμε βάζεις και αυτό ας πούμε ότι είναι οι αιχμάλωτοι, αιχμάλωτοι πολέμου {...} Ως ένα γεγονός {...}.*

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι συμμετέχοντες επεσήμαναν ότι η συχνή προβολή εικόνων Ε/Κ ανδρών ως στρατιωτών μέσα από την εκπαίδευση σχετίζεται με το ότι στην πραγματικότητα αυτοί έπρεπε να πολεμήσουν πολλές φορές στο παρελθόν επειδή πέρασαν πολλοί κατακτητές από την Κύπρο. Το επιχείρημα αυτό επικαλείται στο ακόλουθο απόσπασμα η συμμετέχουσα 8 σχολιάζοντας την επίμονη προβολή των αναφερόμενων εικόνων:

8, 8-9, 132, 134, 136, 140

*Σ Ε μιλά η ιστορία από μόνη της διότι σαν Κύπρος αν πας πολύ πιο πίσω πάντα η Κύπρος ήταν κάτω από ένα δυνάστη, ένα κατακτητή... {...} οπότε πάντα ο Κύπριος άντρας ήταν εεε... ... στο στρατό {...} πάντα είμαστε σε κατάσταση να αντιμετωπίσουμε κάποιους εχθρούς άρα αναγκαστικά τα πράγματα οδηγούσαν εκεί. {...} είναι κάτι που θα το περάσουν ούτως ή άλλως αυτό (αναφέρεται στην εμπειρία του στρατού) {...} Οπότεν είτε το προωθούμε είτε όχι... η ουσία είναι μια, δε νομίζω ότι προωθούμε μέσα από τις εικόνες, απλά μαθαίνουν στοιχεία.*

Ορισμένοι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι η μη προβολή ανδρών ως συναισθηματικά αδύνατων στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος, και ειδικότερα η μη προβολή ανδρών οι οποίοι κλαίνε επίσης σχετίζεται με το τι έγινε στην πραγματικότητα στο παρελθόν. Όπως ανέφεραν, οι Ε/Κ άνδρες γενικά δεν έκλαιγαν, τα θύματα του πολέμου ή οι στρατιώτες ήταν άνδρες και έτσι έκλαιγαν για αυτούς οι γυναίκες, ή έκλαιγαν μόνο οι γυναίκες εφόσον είναι πιο ευαίσθητες από τους άνδρες. Η συμμετέχουσα 17 επικαλείται και τα τρία αυτά επιχειρήματα στο πιο κάτω απόσπασμα όπου αιτιολογεί τη μη προβολή εικόνων ανδρών οι οποίοι κλαίνε και θρηνούν στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος.

17, 10-11, 226

*Σ {...} Απλά δε βάζουν τόσο πολύ τους άντρες γιατί πολλοί άντρες πέθαναν ούτως ή άλλως πιστεύω, είναι γι' αυτό και επειδή σου είπα πάνω στο πρόσωπο της μάνας απεικονίζεται πιο καλά ο πόνος, οι άντρες συνήθως είναι πιο συγκρατημένοι στον πόνο τους και στηρίζουν πιο πολύ τις γυναίκες παρά η γυναίκα τον άντρα, συνήθως σε χαμό παιδιού. Άρα λοιπόν είναι γι' αυτό.*

Από την άλλη, με βάση τα δεδομένα στον Πίνακα 8, 33 άτομα (17+16), δηλαδή ποσοστό 82,5% των συμμετεχόντων, ισχυρίστηκαν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος οι γυναίκες απεικονίζονται ως αδύναμες, και κυρίως απεικονίζονται να κλαίνε και να θρηνούν, γιατί έτσι είναι στην πραγματικότητα: αυτές, είναι συναισθηματικά αδύναμες ή ευάλωτες. Το επιχειρήμα αυτό επικαλείται στο πιο κάτω απόσπασμα ο συμμετέχοντας 34 όπου αιτιολογεί την επίμονη προβολή μαυροφορεμένων γυναικών να κλαίνε μέσα από τις ελληνοκυπριακές αναπαραστάσεις του παρελθόντος:

34, 11, 156

*Σ {...} σίγουρα η γυναίκα όπως είπαμε και πριν στην αρχή ότι νιώθουν περισσότερο το... το... τις βαρύνει περισσότερο το... τα κακά του πολέμου, ή... είναι πιο έντονα συναισθηματικά φορτισμένες σαν άτομα και τα κακά του πολέμου είτε το χα... έχασαν συγγενείς, είτε που έχασαν τα σπίτια τους κτλ στιγματίζει περισσότερο παρά από τον... τη ζωή των γυναικών παρά των αντρών {...}*

Μάλιστα, μερικοί συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος οι γυναίκες απεικονίζονται ως αδύναμες, και κυρίως απεικονίζονται να κλαίνε και να θρηνούν, γιατί στην πραγματικότητα είναι μητέρες και ως τέτοιες είναι συναισθηματικά αδύναμες. Για παράδειγμα, η μητρότητα επισημαίνεται στο ακόλουθο

απόσπασμα από το συμμετέχοντα 22 ως ο λόγος για τον οποίο προβάλλονται επίμονα οι γυναίκες να μαυροφορούν και να κλαίνε μέσα από τις ελληνοκυπριακές αναπαραστάσεις.

22, 14, 298

*Σ Διότι είναι μάνα, ε και η μάνα πάντα είναι μάνα. Δηλαδή εντάζει είναι και ο πατέρας αλλά η μάνα είναι εκείνη που σε γέννησε, είναι εκείνη που σε θήλασε, είναι παραπάνω. Και πιστεύω, και ο πατέρας για όνομα του Θεού αλλά και η μάνα είναι μάνα. Δηλαδή είναι εκείνη που είναι σαν να χάνει κομμάτι από το... από τη ζωή της, από το κορμί της, από το δικό της εαυτό.*

Η συναισθηματική αδυναμία των γυναικών, και η απεικόνισή τους ως αδύναμων μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος, συνδέθηκε και ειδικότερα με το 'μητρικό ένστικτο'. Η συμμετέχουσα 24 αιτιολόγησε ως εξής την επίμονη προβολή γυναικών να μαυροφορούν και να κλαίνε μέσα από τις ελληνοκυπριακές αναπαραστάσεις του παρελθόντος:

24, 7, 108

*Σ Έχει να κάνει νομίζω με τη μάνα, με το μητρικό ένστικτο, και τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στη μητέρα και το παιδί της.*

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι συμμετέχοντες επεσήμαναν ότι οι γυναίκες προβάλλονται να κλαίνε και να θρηνούν για τα θύματα του πολέμου γιατί στην πραγματικότητα τα 'θύματα' του πολέμου ήταν οι άνδρες και αυτές έκλαιγαν ή θρηνούσαν για τους άνδρες. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 17 στο πιο κάτω απόσπασμα σχολιάζει την επίμονη προβολή γυναικών στους αναφερόμενους ρόλους στις αναπαραστάσεις.

17, 10-11, 222

*Σ Ε διότι είναι εκείνες που έχασαν γιους ή συζύγους. Εντάζει κάποτε βλέπουμε και πατέρες που έχασαν γιους αλλά κυρίως είναι η μάνα, είναι ο πόνος της μάνας που δείχνει πιο έντονα την καταστροφή που νιώθει μέσα της ας πούμε, την... .. την αηδία για τον Τούρκο που της πήρε το γιο ή τον άντρα της. Η μάνα εκφράζεται πιο πολύ πάνω στο πρόσωπο της μάνας γιατί είναι και το μητρικό ένστικτο που είπαμε προηγουμένως, είναι και από τη φύση της πιο συναισθηματική άρα φαίνεται πιο καθαρά ο πόνος της.*

Επίσης, μερικοί συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι η απεικόνιση των γυναικών στους αναφερόμενους ρόλους στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος γίνεται απλά για να διδαχθούν έννοιες οι οποίες απορρέουν από την πραγματικότητα του παρελθόντος και ευρύτερα για να απεικονιστούν τα γεγονότα από την πραγματικότητα αυτή. Όπως

ισχυρίζεται η συμμετέχουσα 4 στο πιο κάτω απόσπασμα, μέσα από φωτογραφίες γυναικών οι οποίες μαυροφορούν, κλαίνε και κρατούν φωτογραφίες αγνοούμενων προσώπων διδάσκεται η έννοια ‘αγνοούμενος’.

4, 11, 172

*Σ {...} Μέσα από τις εικόνες μπορείς να πεις την ιστορία κάποιων πραγμάτων... {...} για παράδειγμα πως έχουμε 1700 ξέρω ‘γω πόσους αγνοούμενους... το να λες τώρα αυτό το πράγμα σε ένα μωρό δε μπορεί να καταλάβει, το να δείχνεις κάποιες εικόνες και να δείχνεις κάποιες μάνες με τις φωτογραφίες που... {...} μπορεί ίσως να καταλάβει καλύτερα την έννοια ότι ας πούμε θέλουμε να μάθουμε πού είναι αυτοί οι αγνοούμενοι μας... οπότε η εικόνα είναι πολύ δυνατή όταν θέλεις να στηρίζεις όλα τα άλλα που τους μαθαίνουμε ως...*

Έτσι, όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, 36 άτομα, δηλαδή ποσοστό 90% των συμμετεχόντων, εξέφρασαν την επιφυλακτικότητά τους για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος επικαλούμενα το πρώτο επιχείρημα. Δηλαδή, ισχυριζόμενοι ότι οι άνδρες ή/και οι γυναίκες απεικονίζονται με τον αναφερόμενο τρόπο στο πλαίσιο της εθνικής σύγκρουσης μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος γιατί έτσι συμπεριφέρθηκαν στην πραγματικότητα στο παρελθόν. Όπως επεσήμαναν, οι άνδρες ήταν στρατιώτες ή αγωνιστές οι οποίοι πολεμούσαν και οι γυναίκες συμπεριφέρονταν ως συναισθηματικά αδύναμες: μαυροφορούσαν, έκλαιγαν και θρηνούσαν.

Με βάση τα δεδομένα στον Πίνακα 8, 15 άτομα (12+3), δηλαδή ποσοστό 37,5% των συμμετεχόντων, ισχυρίστηκαν ότι δεν είναι σκόπιμη ή/και εφικτή η συντήρηση του προτύπου του δυνατού άνδρα (ή του στρατιώτη) μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος και ειδικότερα μέσα από τη διαχείρισή τους στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, 12 συμμετέχοντες αμφισβήτησαν κατά πόσο οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος εξυπηρετούν σκόπιμα το στόχο αυτό. Όπως ισχυρίστηκαν, εάν γίνεται συντήρηση αυτού του προτύπου γίνεται ‘ασυνείδητα’, ‘υποσυνείδητα’, ‘όχι συνειδητά’, ή, όπως αναφέρει πιο κάτω ο συμμετέχοντας 31, στο πλαίσιο του ‘παραπρογράμματος’<sup>55</sup>.

31, 12-13, 164, 166, 168, 170, 172, 174

*Σ Κοίταζε να δεις, δεν πιστεύω ότι πολλά από αυτά τα πράγματα γίνονται συνειδητά. {...} Πιστεύω ότι πολλά από τα στερεότυπα που καλλιεργούμε και μέσα στα βιβλία*

<sup>55</sup> Βέβαια, έστω και αν ισχύει αυτό το οποίο ισχυρίζονται κάποιοι συμμετέχοντες, δηλαδή εάν η συντήρηση κάποιων έμφυλων προτύπων μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση δε γίνεται σκόπιμα, δεν αναιρείται η ανάγκη για προβληματισμό των ατόμων για τη συντήρηση των προτύπων αυτών αλλά και για υπόσκαμή τους.

*και από αυτές τις ιστορίες εεε είναι ασυνείδητα {...} αν παραδείγματος χάρη τώρα πιάσεις και διαβάσεις, έγιναν και έρευνες ας πούμε για τα βιβλία των Ελληνικών τα παλιά, πόσες φορές έλεγαν τα αντρικά ονόματα και πόσες τα γυναικεία τα ονόματα {...} ή πόσες γυναίκες ήταν συυυ... συγγραφείς ή πόσοι άντρες ήταν συγγραφείς, οι πλείστοι ήταν άντρες. Δεν πιστεύω ότι γινόταν συνειδητά, δε σκέφτηκε κάποιος ποτέ δηλαδή ό π ξέρεις θέλω να προβάλω τον άντρα και να το κάμω αυτό το πράγμα. Πιστεύω ότι... ο βασικός λόγος είναι το ασυνείδητο κάποιων επιλογών {...} Μπορεί να υπάρχει αυτό το πράγμα αλλά σου ξαναλέω ότι μέσα στους στόχους του αναλυτικού δεν είναι, οπότε αν γίνεται γίνεται γίνεται... είναι παραπρόγραμμα {...} Δηλαδή έρχεται σε αντίθεση με τους στόχους του αναλυτικού προγράμματος.*

Ορισμένοι συμμετέχοντες, συμπεριλαμβανομένης της συμμετέχουσας 19 από τη συνέντευξη της οποίας παρατίθεται πιο κάτω απόσπασμα, ισχυρίστηκαν ότι δε συντηρείται σκόπιμα το πρότυπο του στρατιώτη μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση. Αιτιολόγησαν τον ισχυρισμό τους επισημαίνοντας ότι ο ρόλος αυτός δε χρειάζεται να συντηρηθεί γιατί η συμμετοχή των ανδρών στον πόλεμο είναι ‘αυθόρμητη’ ή ‘φυσιολογική’ αντίδραση.

19, 8, 178,180

*Σ {...} Αν ένα αγόρι δεν το έχει ήδη από μέσα του ότι εγώ μπορώ να βοηθήσω, να γίνω ένας καλός στρατιώτης κτλ και να του δείξω και χίλιες φωτογραφίες από αυτές (αναφέρεται στις φωτογραφίες ανδρών στρατιωτών) δε θα κάνει τίποτα {...} Δηλαδή εξαρτάται από το ίδιο το αγόρι. Δε θεωρώ αυτοσκοπό αυτές τις φωτογραφίες για το...*

Επιπρόσθετα, 3 συμμετέχοντες αμφισβήτησαν κατά πόσο είναι εφικτό να εξυπηρετήσουν το στόχο της συντήρησης του προτύπου του δυνατού άνδρα οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος στηριζόμενοι σε τρία επιχειρήματα. Πρώτον, ο συμμετέχοντας 22 ισχυρίστηκε ότι η μικρή ηλικία των μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης καθιστά ανέφικτη την κατανόηση εκ μέρους τους της αναγκαιότητας συμμετοχής σε ένα πόλεμο.

22, 11-13, 254, 256

*Σ Δημοτικό δεν πιστεύω να υπάρχει τούτο το πράγμα. Δηλαδή θα πω του μαθητή θα πολεμήσεις θα πολεμήσει σημαίνει; Πέμπτη δημοτικού, έκτη δημοτικού μωρό. {...} Είναι νωρίς αφού ακόμη πιάνουν το πιστολάκι τους από το Jumbo ας πούμε και rrrrrrrr και παίζουν. Εντάξει, δεν έχει την αίσθηση ότι εκείνο το όπλο μπορεί κάποτε να μην είναι παιχνίδι και πρέπει να παίζεις για να μη σε παίζουν.*

Δεύτερον, ο συμμετέχοντας 28 αμφισβήτησε κατά πόσο οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος μπορούν να εξυπηρετήσουν το στόχο της συντήρησης του προτύπου του

στρατιώτη για τα αγόρια εφόσον οι ίδιες αναπαραστάσεις προβάλλονται και στα αγόρια και στα κορίτσια. Αυτός ανέφερε:

28, 6-7, 129

*Σ Εξαρτάται εκείνο που θέλεις να διδάξεις. Σαν πρότυπο εεε... διότι το μάθημα είναι κοινό, γίνεται και σε αγόρια και σε κορίτσια, δε μπορείς να πάρεις σαν πρότυπο ένα πολεμιστή {...}*

Τέλος, ο συμμετέχοντας 21 επεσήμανε ότι η επίδραση άλλων ανδρικών προτύπων τα οποία καλλιεργούνται στην οικογένεια είναι ισχυρότερη από την επίδραση προτύπων τα οποία ενδεχομένως καλλιεργούνται μέσα από την εκπαίδευση, όπως είναι το πρότυπο του στρατιώτη. Συγκεκριμένα ισχυρίστηκε ότι:

21, 22-24, 486

*Σ {...} νομίζω το... το τι σχέση θα αναπτύξει ένα παιδί και ποια θα είναι η γνώμη του για τους ρόλους των δύο φύλων το βλέπει καθημερινά σπίτι του άρα νομίζω, δηλαδή χωρίς να το διδάσκει κανένας, άρα νομίζω θα ήταν άσκοπο και στην ουσία χωρίς πραγματικό νόημα να το μεταφέρω στην εκπαίδευση {...}*

Συνοψίζοντας, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν αναγνωρίζουν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα το παρελθόν όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των Ε/Κ ανδρών και των Ε/Κ γυναικών στο πλαίσιο της σύγκρουσης της οικείας εθνικής ομάδας με την εθνικά άλλη ομάδα στην Κύπρο. Κυρίως, δεν αναγνωρίζουν ότι δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα το παρελθόν όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των Ε/Κ γυναικών. Επίσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν αναγνωρίζουν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις αυτές εξυπηρετείται ο στόχος της συντήρησης των δυο προτύπων τα οποία προκύπτουν από τη διατομή της ταυτότητας του φύλου με την εθνική ταυτότητα: του προτύπου του δυνατού άνδρα και της αδύναμης γυναίκας. Κυρίως, δεν αναγνωρίζουν ότι εξυπηρετείται ο στόχος της συντήρησης του προτύπου της αδύναμης γυναίκας. Από την άλλη, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες, και ειδικότερα όλοι εκτός από ένα, εκφράζουν επιφυλακτικότητα για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος επικαλούμενοι ένα από τα δυο ή και τα δυο επιχειρήματα τα οποία περιγράφηκαν πιο πάνω.

Έτσι, μέσα από την ενότητα αυτή, και ειδικότερα μέσα από την περιγραφή των αποτελεσμάτων τα οποία δείχνουν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν *ανιχνεύουν* την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος και εκφράζουν



επιφυλακτικότητα για την πολιτική αυτή, έχει διαφανεί η απουσία ευαισθησίας ή η μερική ευαισθησία των περισσότερων συμμετεχόντων για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων. Στην επόμενη ενότητα θα περιγραφούν επίσης δεδομένα τα οποία μαρτυρούν την απουσία ευαισθησίας ή τη μερική ευαισθησία των περισσότερων συμμετεχόντων για την πολιτική αυτή. Ειδικότερα, θα περιγραφούν δεδομένα τα οποία μαρτυρούν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις αυτές για να συντηρήσουν τη διαφυλική σχέση, και ειδικότερα τα αναφερόμενα πρότυπα, και κυρίως για να συντηρήσουν το πρότυπο της αδύναμης γυναίκας.

#### **4.4.2.2.Στήριξη της έμφυλης πολιτικής των αναπαραστάσεων του παρελθόντος**

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα, όχι μόνο δεν ανιχνεύουν ή ανιχνεύουν μερικώς την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, αλλά στηρίζουν την πολιτική αυτή μέσα από τις πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων αυτών. Ειδικότερα, αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος για να διαμορφώσουν τη σχέση της Ε/Κ γυναίκας με τον Ε/Κ άνδρα, όπως οι ίδιοι θεωρούν ότι πρέπει να διαμορφωθεί: για να συντηρήσουν κυρίως τη διαφυλική σχέση εξουσίας ανάμεσά τους. Η διαπίστωση αυτή, ότι οι συμμετέχοντες αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις για να διαμορφώσουν την αναφερόμενη σχέση όπως οι ίδιοι θεωρούν ότι πρέπει να διαμορφωθεί, στηρίζεται στην ανίχνευση μιας *συνέπειας* ανάμεσα στις *αντιλήψεις* τους για τη σχέση αυτή, και στις *πρακτικές* τις οποίες εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν για τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από την εκπαίδευση.

Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σχολιάσουν τη σχέση εξουσίας της Ε/Κ γυναίκας με τον Ε/Κ άνδρα και ειδικότερα δυο από τα πρότυπα τα οποία προκύπτουν από τη διατομή της ταυτότητας του φύλου με την εθνική ταυτότητα: το πρότυπο του δυνατού άνδρα και το πρότυπο της αδύναμης γυναίκας. Διαπιστώθηκε ότι όλοι οι συμμετέχοντες, μέσα από τις αντιλήψεις τους, νομιμοποιούν το πρότυπο του δυνατού άνδρα ενώ σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες, μέσα από τις αντιλήψεις τους, αποκαλύπτουν ότι αγνοούν την καταπίεση η οποία προκύπτει από το πρότυπο της αδύναμης γυναίκας. Δηλαδή, κοινό στοιχείο των αντιλήψεων τους για τα δυο πρότυπα,

και κατά συνέπεια για τη διαφυλική σχέση εξουσίας η οποία θεμελιώνεται σε αυτά, είναι η απουσία κριτικής ή δυσαρέσκειας.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν επίσης να αναφερθούν στις πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος τις οποίες εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν στην εκπαίδευση και οι οποίες αφορούν στη διαφυλική σχέση εξουσίας. Διαπιστώθηκε ότι αυτές, συμβαδίζοντας με τη νομιμοποίηση του προτύπου του δυνατού άνδρα στην οποία προβαίνουν αλλά και με τη διαπιστωμένη άγνοιά τους για την καταπίεση η οποία σχετίζεται με το πρότυπο της αδύναμης γυναίκας, στοχεύουν κυρίως στο να συντηρήσουν τα δυο αναφερόμενα πρότυπα, και κατά συνέπεια τη διαφυλική σχέση εξουσίας. Έτσι, φαίνεται ότι υπάρχει συνέπεια ανάμεσα στις αντιλήψεις τους για τη διαφυλική σχέση εξουσίας και στις πρακτικές τους. Στη συνέχεια περιγράφονται οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τα δυο αναφερόμενα πρότυπα και οι συνεπείς με αυτές πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος.

#### **4.4.2.2.1. Αντιλήψεις για το πρότυπο του δυνατού Ε/Κ άνδρα και συνεπείς πρακτικές**

Ένα από τα πρότυπα στα οποία θεμελιώνεται η σχέση εξουσίας της Ε/Κ γυναίκας με τον Ε/Κ άνδρα είναι το πρότυπο του δυνατού άνδρα και ειδικότερα του άνδρα στρατιώτη. Διαπιστώθηκε ότι όλες οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων για αυτό το νομιμοποιούν. Κάποιες αντιλήψεις τους, αν και αρχικά φαίνονται κριτικές για αυτό, εντούτοις, και αυτές το νομιμοποιούν.

Οι συμμετέχοντες νομιμοποίησαν το πρότυπο του δυνατού άνδρα, και ειδικότερα το ρόλο του στρατιώτη για τους άνδρες, επικαλούμενοι ένα ή περισσότερα από τα τρία επιχειρήματα τα οποία περιγράφονται στη συνέχεια. Κοινό στοιχείο τους είναι η απουσία κριτικής ή δυσαρέσκειας για το αναφερόμενο πρότυπο. Το πρώτο επιχειρήμα, η 'δύναμη' των ανδρών, αφορά στον ισχυρισμό ότι όλοι οι άνδρες είναι, ή πρέπει να είναι, δυνατοί. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι ο στρατός είναι χρήσιμος για τους άνδρες γιατί τους κάνει σωματικά ή/και συναισθηματικά δυνατούς. Ενδεικτικό είναι το πιο κάτω απόσπασμα από τη συνέντευξη του συμμετέχοντα 2 όπου σχολιάζει το ενδεχόμενο να μην είχε πάει στρατό:

2, 3-4, 82, 84

*Σ {...} θα αργούσα να γίνω άνδρας, με την έννοια του να αποκτήσω κάποιες πιο δυνατές άμυνες {...} αν δε ζούσα την εμπειρία του στρατού την απογοήτευση {...} δε θα δυνάμωνα νομίζω ως {...} γι' αυτό και κάποιοι που βλέπω ότι πήραν αναστολή δεν έκαναν στρατό για μένα δεν... δεν είναι άντρες ναι.*

Οι συμμετέχοντες επικαλέστηκαν το επιχείρημα της δύναμης και όταν επεσήμαναν με κριτικό ύφος ότι κάποιοι Ε/Κ άνδρες αναστέλλουν την υποχρεωτική στρατολόγησή τους γιατί δε θέλουν ή δε μπορούν να δυναμώσουν σωματικά ή/και συναισθηματικά. Ιδιαίτερα συχνή ήταν η χρήση των όρων 'καλοπέραση', 'καλομαθημένοι' και 'κακομαθημένοι' σε σχέση με αυτούς τους άνδρες. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 3 σχολιάζει ως εξής την ενέργειά τους αυτή:

3, 2, 32

*Σ Εεε... θέλουν να αποφύγουν τις δύσκολες συνθήκες, γιατί είναι τόσο συνηθισμένοι στα εύκολα που δε μπορούν να αντέξουν στα δύσκολα δεν το συνειδητοποιούν ότι αυτή η κατάσταση είναι μια δύσκολη κατάσταση που θα τους βοηθήσει και δε θέλουν να... να την περάσουν, καλοπερασάκηδες τέλος πάντων.*

Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες επικαλέστηκαν το επιχείρημα της δύναμης των ανδρών σχολιάζοντας τη δυνατότητα των ομοφυλόφιλων ανδρών να είναι αποτελεσματικοί στρατιώτες. Κάποιοι ισχυρίστηκαν ότι ένας ομοφυλόφιλος άνδρας μπορεί να είναι ικανός στρατιώτης εφόσον είναι και αυτός σωματικά ή/και συναισθηματικά δυνατός, όπως τους ετεροφυλόφιλους άνδρες. Άλλοι ισχυρίστηκαν ότι ένας ομοφυλόφιλος άνδρας δε μπορεί να είναι ικανός στρατιώτης εφόσον δεν είναι σωματικά ή/και συναισθηματικά δυνατός, όπως τους ετεροφυλόφιλους άνδρες. Και οι δυο αυτοί ισχυρισμοί θεμελιώνονται στην αντίληψη ότι όλοι οι ετεροφυλόφιλοι άνδρες είναι σωματικά ή/και συναισθηματικά δυνατοί. Στο απόσπασμα το οποίο παρατίθεται πιο κάτω, ο συμμετέχοντας 32 απαντά στο ερώτημα κατά πόσο η ομοφυλοφιλία μπορεί να επηρεάσει τον αγώνα των Ε/Κ ενάντια στους Τούρκους:

32, 4-5, 80, 82, 86, 88

*Σ Αν είναι σε μεγάλο βαθμό ναι {...} αν μέσα από από... από το μέγαλωμα, από το ανάθρεμμα ενός παιδιού προκύψουν κάποια... τάσεις ας το πούμε με σκ... με αποτέλεσμα να εξασθενήσει ο ανδρισμός τους με την έννοια κυρίως σωματικής δύναμης και επιβολής κάποιων πραγμάτων ε ναι τότε ίσως να έχουμε πρόβλημα {...} Υπάρχουν ναι που έχουν... που θα 'χουν ναι που δεν κάνουν βασικά {...} Λόγω σωματικής διάπλασης και πλέον εεε ξέρω εγώ... ψυχοσωματικής πλέον κατάστασης παρά καθαρά σωματικής.*

Όπως προαναφέρθηκε, οι συμμετέχοντες διατύπωσαν και αντιλήψεις οι οποίες, αν και ενδεχομένως φαίνεται ότι ανατρέπουν το επιχείρημα της δύναμης, εντούτοις, στηρίζονται σε αυτό και το στηρίζουν. Συγκεκριμένα, εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους για περιστατικά εξάσκησης υπερβολικής σωματικής ή συναισθηματικής πίεσης ή βίας στους στρατιώτες. Ωστόσο, δεν αμφισβήτησαν ότι κάποιος βαθμός πίεσης είναι χρήσιμος για αυτούς ώστε να δυναμώσουν. Επεσήμαναν μόνο ότι, όπως αναφέρει και πιο κάτω η συμμετέχουσα 4, η πίεση δεν πρέπει να ξεφεύγει από τα αποδεκτά 'όρια':

4, 3, 40, 44, 46

*Σ Όταν πηγαίνουν στρατό... πιστεύω ότι είναι μια πολύ σημαντική διαδικασία στη ζωή ενός άντρα όμως πάντα μέσα στα όρια... δηλαδή είναι πολύ σημαντικό... και ειδικά με το πρόβλημά μας... {...} να υπάρχει ο στρατός αλλά μέσα στα όρια τα οποία προσπαθείς να τον κάνεις άντρα {...} να μπορεί να στηριχτεί στα πόδια του και όχι να τον υπονομεύεις και να τον υποτιμάς και κάποια πράγματα που γίνονται στο στρατό.... Θεωρώ ότι είναι μια διαδικασία ωρίμανσης και είναι βοηθητική... {...} ακούγονται διάφορα... ή καψόνια ή διάφορα... παράλογα {...} ακραία, παρανοϊκά πράγματα που γίνονται καμιά φορά... και εντάζει εκεί στέλνεις το παιδί σου εσύ να υπηρετήσει την πατρίδα γιατί είναι πολύ σημαντικό... ξέρεις... παίρνεις και λίγο ταυτότητα μέσω αυτής της κατάστασης... αλλά... μέσα στα όρια του τι πρέπει να γίνεται... {...}*

Όπως φαίνεται από τα πιο πάνω, όλες οι αναφορές των συμμετεχόντων στο επιχείρημα της 'δύναμης', συμπεριλαμβανομένων και κάποιων αναφορών τους οι οποίες φαίνονται κριτικές για το επιχείρημα αυτό, νομιμοποιούν το πρότυπο του δυνατού άνδρα. Μάλιστα, η νομιμοποίηση του προτύπου αυτού με βάση το επιχείρημα της δύναμης – ότι όλοι οι άνδρες είναι, ή πρέπει να είναι, δυνατοί – επισημάνθηκε και στα δεδομένα των ομάδων εστίασης. Κατά το σχολιασμό της καταπίεσης την οποία βιώνουν κάποιοι άνδρες οι οποίοι δεν είναι σωματικά δυνατοί όπως υπαγορεύει το πρότυπο του δυνατού άνδρα, ο συμμετέχοντας 31 αποκάλυψε πόσο 'αστείο' θεωρεί ένα τέτοιο ενδεχόμενο. Συγκεκριμένα, επεσήμανε γελώντας ότι τέτοιοι άνδρες – σωματικά αδύναμοι – είναι ο ίδιος και ένας άλλος συμμετέχοντας ενώ στην πραγματικότητα και οι δυο άνδρες είναι ιδιαίτερα ψηλοί και σωματώδεις. Τότε, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες γέλασαν έντονα, προφανώς γνωρίζοντας ότι το σχόλιο του συμμετέχοντα 31 δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Επίσης, ο ίδιος συμμετέχοντας σχολίασε κοροϊδευτικά ένα άνδρα ο οποίος δεν πάει να πολεμήσει γιατί φοβάται. Όπως ανέφερε: 'Θα κάνει πάνω του και θα φύγει (γέλιο)' [1, 90]. Τέλος, όπως φαίνεται και στο πιο κάτω απόσπασμα από μια ομάδα

εστίασης, ο ίδιος συμμετέχοντας ισχυρίστηκε επίμονα ότι το πρότυπο του δυνατού άνδρα, και ειδικότερα ο ρόλος του στρατιώτη, πηγάζει αναπόφευκτα από τα βιολογικά χαρακτηριστικά του άνδρα:

1, 38

*‘αυτά όλα χτίστηκαν και μέσα από τη βιολογία, δηλαδή μια γυναίκα που γεννά δε μπορεί να πάει να πολεμήσει, είναι αυτονόητο, δηλαδή {...} υπάρχουν και κάποιες πραγματικότητες της ζωής που καθιστούν επιτακτικές ως πούμε αυτές τις αντιλήψεις, {...} υπάρχει αυτός ο διαχωρισμός ότι είναι ο άντρας που θα πάει να πιάσει τα όπλα’*

Προσπαθώντας να αποδείξει ότι ο ρόλος του στρατιώτη πηγάζει αναπόφευκτα από τα βιολογικά χαρακτηριστικά του άνδρα, ο συμμετέχοντας 31 ισχυρίστηκε μάλιστα ότι ακόμη και αν καταργηθεί ο πόλεμος και ο εθνικισμός θα εξακολουθήσει να υπάρχει το πρότυπο του δυνατού άνδρα. Συγκεκριμένα είπε:

1, 499, 501

*‘δε σημαίνει ότι σταματάμε τα εθνικιστικά αλλάζουν οι ρόλοι {...} Η δε σημαίνει ότι αλλάζουν οι ρόλοι παύουν να ισχύουν ότι ίσχυε στα εθνικιστικά διότι θέλουμε δε θέλουμε σωματικά ο άντρας εντάξει με τον παραδοσιακό τον πόλεμο ήταν πιο δυνατός για να συμμετέχει και να είχαμε μια ίση κοινωνία σε όλα τα άλλα το πιο πιθανό ήταν να πολεμούσαν οι άντρες’*

Η νομιμοποίηση του προτύπου του δυνατού άνδρα με βάση το επιχείρημα της δύναμης επισημάνθηκε στα δεδομένα των ομάδων εστίασης και μέσα από αναφορές οι οποίες έγιναν στους ομοφυλόφιλους άνδρες. Συγκεκριμένα, ο συμμετέχοντας 32 ισχυρίστηκε ότι ο ‘αφοπλισμός της αρρενωπότητας’ τον οποίο εισηγούνται τα μέλη της γυναικείας φεμινιστικής αντιπολεμικής οργάνωσης *Women in Black* θα οδηγήσει στο να γίνουν όλοι οι άνδρες ομοφυλόφιλοι. Χαρακτηριστικά ανέφερε: *‘Ε καλά να τους κάνουμε όλους γκέι’* [1, 384]. Μάλιστα, όταν ο συμμετέχοντας 31 επεσήμανε ότι κάποιοι θεωρούν ότι *‘το αντίθετο του αρρενωπού και του δυνατού είναι το γκέι’* [1, 389] και ότι στο μυαλό τους δεν υπάρχει άλλη επιλογή για τους άνδρες πέρα από την αρρενωπότητα ή την ομοφυλοφιλία [1, 391], ο συμμετέχοντας 32 επιβεβαίωσε την αντίληψη αυτή ρωτώντας: *‘Καλά στο δικό σου μυαλό υπάρχει δηλαδή ρε κουμπάρε;’* [1, 387]. Ο συμμετέχοντας 32 ισχυρίστηκε μάλιστα γελώντας ότι μόνο ‘οι γκέι’ άνδρες θα συμμετείχαν στις αντιπολεμικές εκδηλώσεις των *Women in Black* [1, 441].

Το δεύτερο επιχείρημα με βάση το οποίο οι συμμετέχοντες νομιμοποίησαν το πρότυπο του δυνατού άνδρα, η ‘ευθύνη’ των ανδρών, αφορά στον ισχυρισμό ότι αυτοί

έχουν ευθύνη να είναι στρατιωτικά ικανοί και πρόθυμοι να συμμετέχουν σε ενδεχόμενο πόλεμο. Συγκεκριμένα, ισχυρίστηκαν ότι ο στρατός είναι χρήσιμος για τους άνδρες εφόσον μέσα από αυτόν επιτελούν το 'χρέος' τους προς την πατρίδα, αναπτύσσουν τον 'πατριωτισμό' τους και κυρίως αποκτούν στρατιωτικές γνώσεις και πολεμική ετοιμότητα. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 19 ανέφερε:

19, 2, 38-40

*Σ {...} θεωρώ ότι επειδή είμαστε και έτσι ένας... ένα νησί που χρειάζεται στρατό θεωρώ ότι είναι απαραίτητο να πηγαίνει στρατό κάποιος {...} είναι απαραίτητο και αναγκαίο να ξέρεις κάποια πράγματα για τα όπλα και για τον τρόπο που θα πολεμήσεις.*

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι συμμετέχοντες, επικαλούμενοι το επιχείρημα της ευθύνης των ανδρών, επεσήμαναν με κριτικό ύφος ότι κάποιοι άνδρες αναστέλλουν ή αποφεύγουν την υποχρεωτική στρατολόγησή τους γιατί δε θέλουν να αναλάβουν τις ευθύνες τους. Όπως επεσήμαναν, δε θέλουν να επιτελέσουν το 'χρέος' ή το 'καθήκον' τους προς την πατρίδα, να αναπτύξουν τον 'πατριωτισμό' τους ή να αποκτήσουν στρατιωτικές γνώσεις και πολεμική ετοιμότητα. Ο συμμετέχοντας 31 ανέφερε:

31, 3-4, 34

*Σ Βλέπεις τώρα τον τελευταίο καιρό έχουμε αυτό το πρόβλημα της φυγοστρατίας δηλαδή κανένας από τους άντρες δε θεωρεί ότι το καθήκον του είναι να πάει να χάσει δυο χρόνια από τη ζωή του για να υπερασπιστεί την πατρίδα.*

Μάλιστα, μερικοί συμμετέχοντες, επίσης επικαλούμενοι το επιχείρημα της ευθύνης των ανδρών, επεσήμαναν με κριτικό ύφος ότι κάποιοι άνδρες αναστέλλουν ή αποφεύγουν την υποχρεωτική στρατολόγησή τους γιατί δεν τιμωρούνται όπως θα έπρεπε να γίνεται. Όπως ανέφεραν, αυτοί θα πρέπει να στερούνται τη δυνατότητα εργοδότησης στο δημόσιο τομέα, να εργάζονται σε κάποιο 'κοινωνικό' ίδρυμα για χρονικό διάστημα μεγαλύτερο από τη διάρκεια της υποχρεωτικής στρατιωτικής θητείας, ή, όπως αναφέρει στο απόσπασμα το οποίο παρατίθεται πιο κάτω ο συμμετέχοντας 22, να στερούνται τη δυνατότητα απόκτησης άδειας οδηγού ή άδειας κυνηγιού:

22, 4-5, 78

*Σ {...} φίλε μου θέλεις να μην πας στρατό, δεν πας στρατό αλλά να στερηθείς και την άδεια οδηγού, να στερηθείς και την κυβερνητική την δουλειά, να στερηθείς και την άδεια του όπλου και όλα.*

Όπως προαναφέρθηκε, οι συμμετέχοντες διατύπωσαν και αντιλήψεις οι οποίες, αν και ενδεχομένως φαίνεται ότι ανατρέπουν το επιχείρημα της ευθύνης, εντούτοις, στηρίζονται σε αυτό και το στηρίζουν. Συγκεκριμένα, εισηγήθηκαν τη μείωση της διάρκειας της υποχρεωτικής στρατιωτικής θητείας, επισημαίνοντας ότι οι απαραίτητες στρατιωτικές γνώσεις μπορούν να αποκτηθούν και σε μικρότερο χρονικό διάστημα. Δηλαδή, δεν ανέτρεψαν το επιχείρημα της ευθύνης ισχυριζόμενοι ότι οι στρατιωτικές γνώσεις δεν είναι χρήσιμες για τους άνδρες, ή ότι αυτοί δεν έχουν ευθύνη να έχουν τέτοιες γνώσεις και να τις αξιοποιήσουν εάν χρειαστεί. Ισχυρίστηκαν μόνο ότι οι γνώσεις αυτές μπορούν να αποκτηθούν σε χρονικό διάστημα μικρότερο των 26 μηνών. Η συμμετέχουσα 25 ανέφερε σχετικά:

25, 3, 70

*Σ {...} Νομίζω ένας χρόνος είναι αρκετός για να μάθουν τα όπλα, να μάθουν κάποια σχέδια, να τους εκπαιδεύσουν, πραγματική εκπαίδευση σωματική, για τον οπλισμό, νομίζω είναι αρκετό, νομίζω τον υπόλοιπο καιρό έτσι και αλλιώς απλά περνά ο καιρός δεν κάνουν τίποτα. Δηλαδή πιστεύω η ουσία δε νομίζω να είναι πάνω από ένα χρόνο.*

Άλλοι συμμετέχοντες εισηγήθηκαν την πλήρη κατάργηση της υποχρεωτικής στρατιωτικής θητείας. Ωστόσο, η εισήγησή τους δεν πήγαζε από κριτική στάση απέναντι στο θεσμό αυτό ή ειδικότερα απέναντι στο επιχείρημα της ευθύνης των ανδρών να εκπαιδεύονται στρατιωτικά και να πολεμούν εάν χρειαστεί. Πήγαζε από το ότι, όπως ισχυρίστηκαν, δεν υπάρχει πλέον πιθανότητα πολέμου στην Κύπρο. Πήγαζε επίσης από το ότι, όπως ισχυρίζεται και πιο κάτω η συμμετέχουσα 11, οι άνδρες δε λαμβάνουν την ‘εκπαίδευση’ την οποία θα έπρεπε να λαμβάνουν κατά τη διάρκεια της θητείας τους ώστε να μπορούν να πολεμήσουν εάν χρειαστεί.

11, 2-3, 56, 58

*Σ ... .. Πιστεύω πρέπει να καταργηθεί ο στρατός {...} Στην Κύπρο. Εεε είναι πάρα πολύς ο χρόνος, άσκοπο, εεε δεν προσφέρει κάτι νομίζω στα παιδιά σήμερα, δεν ξέρω στις προηγούμενες γενιές τι εκπαίδευση έκαναν αλλά από εμπειρίες που είχα και με τον αδερφό μου και με τους συγγενείς νομίζω δεν προσφέρει κάτι μόνο είναι η οικονομική επιβάρυνση της κυπριακής... στην κυπριακή δημοκρατία...*

Επιπρόσθετα, αρκετά συχνά οι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι πολλοί Ε/Κ άνδρες θεωρούν τη στρατιωτική θητεία ‘χάσιμο χρόνου’. Ωστόσο, όπως φάνηκε μέσα από τις δηλώσεις τους, δεν ισχυρίζονται ότι οι άνδρες αυτοί τη θεωρούν ως τέτοια επειδή

πιστεύουν ότι οι στρατιωτικές γνώσεις δεν είναι χρήσιμες για αυτοίς αλλά επειδή η στρατιωτική θητεία δεν τους παρέχει επαρκείς στρατιωτικές γνώσεις. Η αντίληψη αυτή φαίνεται στο πιο κάτω απόσπασμα από τη συνέντευξη του συμμετέχοντα 23.

23, 3, 34

*Σ {...} ο στρατός όπως είναι αυτή τη στιγμή διαμορφωμένος δεν είναι τόσο χρήσιμος για το σκοπό που πας, υπάρχουν στιγμές που νιώθεις άχρηστος εκεί, ότι χάνεις μόνο το χρόνο σου {...} εγώ ας πούμε στον τομέα που ήμουν στο στρατό όταν πήγα για εκπαίδευση μετά στην παρέλαση δεν εκπαιδεύτηκα καν και ήμουν υπεύθυνος να βλέπω για οκτώ ώρες και δέκα ώρες την ημέρα εκεί το όπλο το αντιαεροπορικό χωρίς να ξέρω τη λειτουργία του {...} δηλαδή ήξερα ότι αν ερχόταν εχθρός δε θα ήξερα να το χρησιμοποιήσω {...} βλέπεις ό τ κάπο υ δε θα χρησιμεύσει αυτό το πράγμα που ονομάζεται στρατός, είναι αλλού οι κατευθύνσεις, οι... το πώς το βλέπουν και νιώθουν οι νέοι ότι χάνουν δύο χρόνια από τη ζωή τους {...}.*

Όπως φαίνεται, όλες οι πιο πάνω αντιλήψεις των συμμετεχόντων, αν και ενδεχομένως να φαίνονται κριτικές για το επιχείρημα της ευθύνης, δηλαδή για το επιχείρημα ότι, εάν οι συνθήκες του πλαισίου το απαιτούν οι άνδρες έχουν ευθύνη να είναι στρατιωτικά ικανοί και πρόθυμοι να συμμετέχουν σε ενδεχόμενο πόλεμο, εντούτοις, στηρίζονται σε αυτό και το στηρίζουν. Άρα, όλες οι αναφορές των συμμετεχόντων στο επιχείρημα της 'ευθύνης' νομιμοποιούν το σχετικό πρότυπο.

Η νομιμοποίηση του προτύπου του δυνατού άνδρα με βάση το επιχείρημα της ευθύνης επισημάνθηκε και στα δεδομένα των ομάδων εστίασης. Συγκεκριμένα, σε αυτές φάνηκε πόσο σημαντικές θεωρούν τις στρατιωτικές γνώσεις για τους άνδρες ορισμένοι συμμετέχοντες. Για παράδειγμα, ο συμμετέχοντας 32 επεσήμανε κριτικά ότι στο στρατό 'έχει και πολλούς που πάνε και απλώς κάνουν διακοπές' [1, 71] ενώ ο συμμετέχοντας 22 εξέφρασε την ακόλουθη επιθυμία:

2, 85

*'να πήγαινα στρατό και να μάθαινα πέντε πράγματα {...} και τώρα που πάμε έφεδροι παρά να κοιμόμαστε κάτω από τις χαρουπιές'*

Η συμμετέχουσα 11 εξέφρασε την κριτική και την απογοήτευσή της για το ότι οι Ε/Κ άνδρες δε στρατολογούνται με τη θέλησή τους αλλά υποχρεώνονται να το κάνουν:

2, 82, 84

*'έρα από την υποκρισία τι κάνουμε; Εγώ βρίσκω ότι είναι υποκρισία αυτό το πράγμα {...} ο στρατός είναι μια υποκρισία αφού κανένας δε θέλει να πάει στην πραγματικότητα και τους στέλνουμε με τη βία'*



Ένα θέμα το οποίο συζητήθηκε στις ομάδες εστίασης, ήταν κατά πόσο είναι σημαντικότερη η συλλογική υποχρέωση των ανδρών να στρατολογούνται και εάν χρειαστεί να πολεμήσουν (η αναφερόμενη 'ευθύνη' των ανδρών δηλαδή) ή το ατομικό τους δικαίωμα στη ζωή και στην ασφάλεια. Στο πλαίσιο της συζήτησης αυτής, κάποιιοι συμμετέχοντες, ισχυριζόμενοι ότι η αναφερόμενη συλλογική υποχρέωση είναι σημαντικότερη από το αναφερόμενο ατομικό δικαίωμα, επίσης διατύπωσαν απόψεις οι οποίες νομιμοποιούν το πρότυπο του δυνατού άνδρα με βάση το επιχείρημα της ευθύνης. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 4 επεσήμανε ότι:

2, 45, 247

*‘αναγκαστικά κάποια δικαιώματα (αναφέρεται στο ατομικό δικαίωμα στη ζωή και στην ασφάλεια) τα αφήνεις πίσω γιατί πρέπει να υπηρετήσεις κάποιες αξίες {...} και δεν είναι ατομικό δικαίωμα όμως πιο πάνω έρχεται το σύνολο’*

Ο συμμετέχοντας 22 ισχυρίστηκε ότι: *‘Δεν είναι θέμα αν ε... αν θέλω να πάω (αναφέρεται στο στρατό), είναι θέμα υποχρέωσης’* [2, 79] ενώ ο συμμετέχοντας 31 ανέφερε ότι:

1, 61

*‘είναι τόσο εσωτερικευμένο αυτό το θέμα ειδικά με τις γενιές τις δικές μας με το στρατό που όντως το θεωρούμε καθήκον, δηλαδή... είναι δη... δηλαδή τώρα αν με ξαναρωτούσες εμένα θα σου έλεγα ότι θα ένιωθα άσχημα να μην πάω στρατό {...} θα ένιωθα άσχημα, θα ένιωθα λίγο λιγότερος...’*

Η έντονη επίδραση του επιχειρήματος της ευθύνης στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων και η νομιμοποίηση του προτύπου του δυνατού άνδρα με βάση το επιχείρημα αυτό επισημάνθηκε στις ομάδες εστίασης και μέσα από ένα άλλο σημείο. Αυτό αφορούσε στη δυσκολία την οποία φάνηκε ότι συνάντησαν κάποιοι από αυτούς προσπαθώντας να αποφανθούν εάν είναι σημαντικότερη η αναφερόμενη συλλογική υποχρέωση ή το αναφερόμενο ατομικό δικαίωμα. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 3 δήλωσε:

1, 58

*‘Νο μίζω είναι μεγάλο δίλημμα αυτό που έθιζες για κάποιο άνθρωπο να βρεθεί... σίγουρα να είμαστε υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, από την άλλη δε θέλεις να στιγματιστείς και να ‘σαι ο ένας που λέει όχι έχω το δικαίωμα να ζήσω και να ‘μαι ασφαλής και όλοι να σε βλέπουν κάπως ως πούμε δεξ τον τι λέει, οπότε για κάποιον άντρα νομίζω θα είναι μεγάλο δίλημμα αυτό το πράγμα’*

Τέλος, η νομιμοποίηση του προτύπου του δυνατού άνδρα με βάση το επιχείρημα της ευθύνης επισημάνθηκε στις ομάδες εστίασης και μέσα από το θαυμασμό τον οποίο εξέφρασαν οι συμμετέχοντες για την αφοσίωση την οποία επέδειξε ο Γρηγόρης Αυξεντίου όσον αφορά στην εκπλήρωση της εθνικής του ευθύνης. Ορισμένοι από αυτούς εξέφρασαν έντονα το θαυμασμό τους για την ‘επιλογή’ του Γρηγόρη Αυξεντίου να πεθάνει ή να ‘θυσιαστεί’ πολεμώντας τους Άγγλους. Άλλοι, ισχυρίστηκαν επίμονα ότι ο Γρηγόρης Αυξεντίου είναι ένας ‘ξεχωριστός’ ήρωας σε σχέση με τους υπόλοιπους ήρωες λόγω αυτής της ‘επιλογής’ του ή της εκούσιας θυσίας του. Η συμμετέχουσα 1 ανέφερε:

1, 221

*‘Ε φυσικά μιλάμε και για μια... μια ιδιαίτερη περίπτωση ήρωα, δεν είναι οποιοσδήποτε ήρωας, ήταν επιλογή του εγώ νομίζω είναι ξεκάθαρο αυτό, και να μείνει μέσα ήταν επιλογή του και νομίζω του άξιζαν αυτά που του λέει η μάνα του, δεν είναι οποιοσδήποτε’*

Επίσης, ο συμμετέχοντας 32 ανέφερε:

1, 252, 276

*‘Ήταν ήταν καθαρά θέμα εκείνης της ώρας το πώς ένιωθε το συγκεκριμένο άτομο σε εκείνη τη συγκεκριμένη κατάσταση και το ότι... είπε πρέπει να πεθάνω, για την πατρίδα {...} Κοίταξε είναι ιδιαίτερη περίπτωση γιατί ο Αυξεντίου είχε ήταν πλέον καθαρά προσωπική επιλογή μεταξύ ζωής ή θανάτου’*

Το τρίτο επιχείρημα με βάση το οποίο οι συμμετέχοντες νομιμοποίησαν το πρότυπο του δυνατού άνδρα, η ταυτότητα του ανδρικού φύλου, αφορά στον ισχυρισμό ότι μόνο οι άνδρες μπορούν να είναι ικανοί στρατιώτες. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι ένας ομοφυλόφιλος άνδρας δε μπορεί να είναι ικανός στρατιώτης γιατί ‘δεν είναι άνδρας’ ή υστερεί σε ‘ανδρισμό’ ή γιατί μοιάζει με γυναίκα ή είναι ‘θηλυπρεπής’. Άλλοι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι ένας ομοφυλόφιλος άνδρας μπορεί να είναι ικανός στρατιώτης γιατί ‘είναι άνδρας’ ή δεν υστερεί σε ‘ανδρισμό’ ή γιατί δε μοιάζει με γυναίκα ή δεν είναι ‘θηλυπρεπής’. Άρα, όλες οι αναφορές των συμμετεχόντων στο επιχείρημα της ‘ταυτότητας του ανδρικού φύλου’ νομιμοποιούν το πρότυπο του δυνατού άνδρα εφόσον θεμελιώνονται στο επιχείρημα ότι μόνο εάν ένα άτομο είναι άνδρας ή έχει ανδρισμό μπορεί να είναι ικανός στρατιώτης. Στο ακόλουθο απόσπασμα ο συμμετέχοντας 22 σχολιάζει τη δυνατότητα ενός ομοφυλόφιλου άνδρα να είναι καλός στρατιώτης:

22, 6-7, 120, 122, 123, 124

*Σ ... από την προσωπική μου εμπειρία όσους γνώρισα, ομοφυλόφιλους {...} δεν ήταν άντρες {...} Δηλαδή ήταν {...} και μη μου άπτου, και Παναγία μου, και ούφου ξενύχτησα και θα σηκωθώ πρωί να πάω πανεπιστήμιο. Ε όταν δηλαδή θα σηκωθώ η ώρα 7 και είναι πρωί για σένα και θα πας πανεπιστήμιο ε όταν μένεις 48 ώρες άγρυπνος {...} εγώ πιστεύω ένας ομοφυλόφιλος με βάση εκείνους που είδα εγώ στη ζωή μου και που γνώρισα ε δεν κάνουν. {...}*

*Ε Σε τι υστερεί δηλαδή;*

*Σ Στον ανδρισμό. Κουνιέται. (γέλια) {...} ... Δεν κάνουν, δεν κάνουν.*

Όπως φάνηκε πιο πάνω, κοινό στοιχείο των τριών επιχειρημάτων τα οποία αξιοποίησαν οι συμμετέχοντες στις συνεντεύξεις για να νομιμοποιήσουν το πρότυπο του δυνατού άνδρα, είναι η ευρύτερη απουσία κριτικής ή δυσaráσκειας για το πρότυπο αυτό. Το στοιχείο αυτό επισημάνθηκε και στις ομάδες εστίασης μέσα από τον ισχυρισμό κάποιων συμμετεχόντων ότι η συμμετοχή των ανδρών στον πόλεμο είναι ‘(ελεύθερη) επιλογή’ τους. Ο συμμετέχοντας 31 ανέφερε χαρακτηριστικά:

1, 59

*‘Για μένα ας πούμε πώς θα το νομιμοποιούσα μέσα μου; Το ότι όταν επιλέγω να πάω να πολεμήσω προστατεύω και την οικογένεια μου παράλληλα και το επιλέγω ελεύθερα να πάω να πολεμήσω’*

Ο ίδιος συμμετέχοντας, σχολιάζοντας τον ήρωα του παραμυθιού ‘Ο μικρός στρατιώτης’ ο οποίος παρουσιάζεται ως να αναγκάστηκε να πολεμήσει, επεσήμανε ‘ιστορικά παραδείγματα’ για να δείξει ότι οι άνδρες δεν αναγκάζονται να πολεμήσουν αλλά επιλέγουν να το κάνουν. Χαρακτηριστικό είναι βέβαια το ότι, όπως ο ίδιος ανέφερε, αυτή η ‘επιλογή’ είχε ως συνέπεια τη δολοφονία τους.

1, 124, 126, 128

*‘υπάρχουν ιστορικά παραδείγματα, πραξικόπημα στην Κύπρο, γιατί δολοφονήθηκαν πολλοί λοκατζήδες που είπανε δεν πάω να ανατρέψω το Μακάριο και τους σκότωσαν επί τόπου; Διότι αποφάσισαν συνειδητά να μη συμμετέχουν, οπότε αυτό το πιονίστικο εγώ εξακολουθώ να μην το δέχομαι’*

Γενικά, η απουσία κριτικής ή δυσaráσκειας για το αναφερόμενο ανδρικό πρότυπο επισημάνθηκε στις ομάδες εστίασης και μέσα από την κριτική την οποία διατύπωσαν κάποιοι συμμετέχοντες για την υποχρέωση των ανδρών να συμμετέχουν στον πόλεμο. Η κριτική αυτή, δεν εστιάστηκε στο ότι η υποχρέωση των ανδρών να συμμετέχουν σε ένα πόλεμο υπονομεύει το ατομικό δικαίωμά τους στη ζωή και στην ασφάλεια (όπως

άλλωστε στόχευε να αναδείξει η δραστηριότητα της ομάδας εστίασης). Εστιάστηκε στο ότι η συμμετοχή τους στον πόλεμο δεν εξυπηρετεί τελικά το σκοπό τον οποίο θα έπρεπε να εξυπηρετεί, δηλαδή 'το καλό της πατρίδας'. Μια τέτοια θέση υπονοεί ότι εάν ο πόλεμος εξυπηρετούσε αυτό το σκοπό τότε οι συμμετέχοντες δε θα ήταν κριτικοί απέναντι στην υποχρέωση των ανδρών να πολεμήσουν. Με άλλα λόγια, η κριτική των συμμετεχόντων για την υποχρέωση των ανδρών να συμμετέχουν σε ένα πόλεμο εστιάζει στην αποτυχία εξυπηρέτησης των εθνικών στόχων και όχι στην καταπίεση (στέρξη των ατομικών δικαιωμάτων) των Ε/Κ ανδρών. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 16 ανέφερε τα ακόλουθα όσον αφορά στους πολέμους οι οποίοι γίνονται σήμερα:

1, 73

*'πλέον γίνεται κάτι... το οποίο... θα χαθούν άδικα, δηλαδή θα πας να υπερασπιστείς την πατρίδα αλλά θα πολεμάς άδικα... στο τέλος'*

Επίσης, ο συμμετέχοντας 32 κατέκρινε την υποχρέωση των ανδρών να πολεμήσουν επισημαίνοντας ότι οι πόλεμοι δεν εξυπηρετούν το σκοπό τον οποίο θα έπρεπε να εξυπηρετούν αλλά εξυπηρετούν οικονομικά συμφέροντα. Όπως ανέφερε:

1, 71

*'αν δούμε λίγο τους πολέμους που έγιναν τα τελευταία 15 20 χρόνια είναι τα πάντα τα πάντα τα πάντα υπέρ του χρήματος {...} και στην Κύπρο {...} θα πάει ο κόσμος άδικα, δε λέω πώς δε θα πάω εγώ, αλλά αν ήταν στο χέρι μου θα το σκεφτόμουν να πάω, θα πάει ο κόσμος άδικα, γιατί; Γιατί κάποιος θέλουνε να δώσουνε μια λύση που θέλουν και θα εξυπηρετήσουν τα συμφέροντα τους μέσα από αυτή την εμπόλεμη κατάσταση των δύο τριών βδομάδων, θα χαθούν αρκετοί αθώοι'*

Η περιγραφόμενη αποκλειστική διατύπωση αντιλήψεων οι οποίες νομιμοποιούν το πρότυπο του δυνατού άνδρα εκ μέρους των συμμετεχόντων είναι συνεπής με την εφαρμογή πρακτικών διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος από αυτούς οι οποίες συντηρούν κυρίως το πρότυπο αυτό παρά το υπονομεύουν. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να περιγράψουν τις πρακτικές τις οποίες εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν σε τρεις περιπτώσεις. Πρώτον, για τη διαχείριση φωτογραφιών Ε/Κ ανδρών στρατιωτών από το 1974 οι οποίες προβλήθηκαν κατά τη συνέντευξη. Δεύτερον, για τη διαχείριση μιας υποθετικής φωτογραφίας ενός άνδρα ο οποίος κλαίει για τις συνέπειες του πολέμου το 1974. Τρίτον, για τη διαχείριση μιας υποθετικής αναφοράς ενός μαθητή στο πλαίσιο του μαθήματος σε ένα συγγενικό άνδρα ο οποίος δεν πήγε να πολεμήσει το

1974 γιατί φοβήθηκε. Ο πίνακας ο οποίος παρατίθεται πιο κάτω (Πίνακας 9) παρουσιάζει τον αριθμό των συμμετεχόντων οι οποίοι αναφέρθηκαν σε πρακτικές οι οποίες στοχεύουν στη συντήρηση του προτύπου του δυνατού άνδρα ή στην υπονόμευσή του για την καθεμιά από τις περιγραφόμενες τρεις περιπτώσεις, έτσι ώστε να δοθεί μια γενική εικόνα για τις αντιλήψεις τους.

Πίνακας 9

Στόχοι των πρακτικών διαχείρισης φωτογραφιών Ε/Κ ανδρών ή αναφορών σε αυτούς

Στόχος πρακτικών	Φωτογραφία ανδρών στρατιωτών	Φωτογραφία άνδρα ο οποίος κλαίει	Αναφορά σε άνδρα ο οποίος φοβήθηκε να πολεμήσει
Συντήρηση προτύπου μόνο	23	20	38
Υπονόμευση προτύπου μόνο	3	2	14

Με βάση τα δεδομένα στον πιο πάνω πίνακα, ο κυρίαρχος στόχος των πρακτικών των συμμετεχόντων, τόσο για τη διαχείριση φωτογραφιών ανδρών στρατιωτών και της φωτογραφίας ενός άνδρα ο οποίος κλαίει, όσο και για τη διαχείριση της αναφοράς σε ένα άνδρα ο οποίος φοβήθηκε να πολεμήσει, είναι η συντήρηση του προτύπου του δυνατού άνδρα. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 9, 23 συμμετέχοντες εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν πρακτικές διαχείρισης της φωτογραφίας ανδρών στρατιωτών μέσα από τις οποίες εξυπηρετείται ο στόχος της συντήρησης του προτύπου του δυνατού άνδρα. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες αυτοί θα προέβαλλαν τη συγκεκριμένη φωτογραφία για να επισημάνουν τον αγώνα τον οποίο διεξήγαγαν οι Ε/Κ άνδρες πρόγονοι εναντίον των εχθρών ή για να διδάξουν στα αγόρια τις (στρατιωτικές) ευθύνες τους απέναντι στην πατρίδα τους. Για παράδειγμα, στο απόσπασμα το οποίο παρατίθεται πιο κάτω, ο συμμετέχοντας 2 δηλώνει ότι με τη φωτογραφία αυτή θα δίδασκε στα αγόρια την ευθύνη τους να πολεμήσουν. Ο ίδιος, σε απόσπασμα το οποίο παρατέθηκε πιο πάνω, διατύπωσε συνεπείς με αυτή την πρακτική αντιλήψεις: νομιμοποίησε το πρότυπο του δυνατού άνδρα με βάση το επιχείρημα της δύναμης.

2, 11, 217

*Σ Κατ' αρχήν τα αγόρια οφείλουνε όπως και στις φωτογραφίες να υπηρετούν την πατρίδα τους {...} οι άντρες αν τους χρειαστούν στον πόλεμο, πρέπει να 'ναι... να υποστηρίζουν την πατρίδα με τα όπλα {...} να δείξουμε ότι στον πόλεμο θα αντισταθεί παρ' όλες τις δυσκολίες, παρ' όλα, πολεμήσαμε προσπαθήσαμε, κάναμε ό,τι μπορούσαμε, σημαίνει φανήκαμε φανήκαμε άντρες τη συγκεκριμένη στιγμή...*

Από την άλλη, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 9, 3 συμμετέχοντες εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν πρακτικές διαχείρισης της φωτογραφίας ανδρών στρατιωτών μέσα από τις οποίες εξυπηρετείται ο στόχος της υπονόμησης, ή τουλάχιστον της μη συντήρησης, του προτύπου του δυνατού άνδρα. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες αυτοί δήλωσαν ότι δε θα προέβαλλαν φωτογραφίες ανδρών στρατιωτών γιατί είναι κριτικοί όσον αφορά στη σύνδεση της ταυτότητας του ανδρικού φύλου με το милитарισμό και ευρύτερα με τη σωματική και τη συναισθηματική δύναμη. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 10, αν και διατύπωσε αντιλήψεις οι οποίες νομιμοποιούν το πρότυπο του δυνατού άνδρα, εντούτοις, ανέφερε τα ακόλουθα όσον αφορά στην αξιοποίηση φωτογραφιών ανδρών στρατιωτών:

10, 9-10, 220

*Σ Δε συμφωνώ προσωπικά με αυτό το θέμα {...} Εεε δίνεται ένα μήνυμα βίας να το πω, ότι πρέπει οπωσδήποτε να φανώ άγριος γιατί πρέπει να φανώ άντρας.*

Με βάση τα δεδομένα στον Πίνακα 9, 20 συμμετέχοντες εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν πρακτικές διαχείρισης της φωτογραφίας ενός άνδρα ο οποίος κλαίει μέσα από τις οποίες εξυπηρετείται ο στόχος της συντήρησης του προτύπου του δυνατού άνδρα. Συγκεκριμένα, ορισμένοι από τους συμμετέχοντες αυτούς δήλωσαν ότι δε θα προέβαλλαν φωτογραφία ενός άνδρα ο οποίος κλαίει γιατί θεωρούν ότι θα υπονόμει το πρότυπο του άνδρα στρατιώτη. Αυτό δηλώνει και ο συμμετέχοντας 22 στο πιο κάτω απόσπασμα. Ο ίδιος, σε απόσπασμα το οποίο παρατέθηκε πιο πάνω, διατύπωσε συνεπείς με αυτή την πρακτική αντιλήψεις: νομιμοποίησε το πρότυπο του δυνατού άνδρα με βάση το επιχείρημα της ταυτότητας του ανδρικού φύλου.

22, 14-15, 310

*Σ Εντάξει τώρα αν έβαζα ένα στρατιώτη να κλαίει δε θα το έβαζα {...} Ακριβώς γιατί εκεί είναι στρατιώτης {...} Πρέπει να δείξεις και το θάρρος, ότι ναι πάμε είμαστε περήφανοι ας πούμε, πάμε να πολεμήσουμε για την πατρίδα μας. {...} Ή όπως τον Ευαγόρα Παλλικαρίδη που θα απαγχονιζόταν {...} Και μάνα μη με κλάψεις να... κάτι... ή όταν γελούσε, την ώρα που θα απαγχονιζόταν {...} Δε θα έβαζα ένα στρατιώτη να κλαίει. Χάνεται το θάρρος.*

Η συμμετέχουσα 19 δήλωσε χαρακτηριστικά ότι δε θα προέβαλλε τη φωτογραφία ενός άνδρα ο οποίος κλαίει το 1974 γιατί θεωρεί ότι κακώς θα ενίσχυε την ‘υπερβολική’ ευαισθησία κάποιων αγοριών, τα οποία, όπως ισχυρίζεται, ‘τείνουν’ προς την ομοφυλοφιλία. Η ίδια, σε απόσπασμα το οποίο παρατέθηκε πιο πάνω, διατύπωσε

συνεπείς με αυτή την πρακτική αντιλήψεις: νομιμοποίησε το πρότυπο του δυνατού άνδρα με βάση το επιχείρημα της ευθύνης.

19, 10-11, 229, 233, 235

*Σ {...} δε θα το χρησιμοποιούσα τόσο πολύ σε κάποιους... σε κάποια άλλα αγόρια που τείνουν προς ας το πούμε ομοφυλόφιλοι, που είναι ήδη πολύ συναισθηματικοί {...} Εεε όπως σου είπα {...} δυστυχώς μέσα στις τάξεις αντιμετωπίζουμε και τέτοια φαινόμενα... {...} που να κλαίνε συνέχεια τα αγόρια και είναι πολύ συναισθηματικά, α δε θα την έδειχνα αυτή την εικόνα γιατί θα γίνονταν ακόμη πιο συναισθηματικά, α και αυτός έκλαψε άρα καλά κάνω και κλαίω...*

Επίσης, άλλοι συμμετέχοντες, όπως ο συμμετέχοντας 34 από τη συνέντευξη του οποίου παρατίθεται πιο κάτω απόσπασμα, δήλωσαν ότι θα προέβαλλαν τη φωτογραφία ενός άνδρα ο οποίος κλαίει το 1974 εφόσον θεωρούν ότι η πρακτική αυτή δε θα υπονόμει, ή είναι συμβατή με, το πρότυπο του δυνατού άνδρα. Ο στόχος των συμμετεχόντων αυτών είναι δηλαδή η συντήρηση, ή τουλάχιστον η μη υπονόμηση, του αναφερόμενου προτύπου.

34, 11, 157, 158

*Σ Εντάξει σίγουρα δε θα ήταν κακό να χρησιμοποιήσεις αυτή την εικόνα διότι και ο άντρας είναι άνθρωπος, και η γυναίκα είναι άνθρωπος, εεε και είναι λογικό να νιώθει τραγικά συναισθήματα του χαμού ας πούμε ή του πολέμου, της καταστροφής του πολέμου, της φρίκης του πολέμου, εεε και αυτό δε σημαίνει όμως ότι είναι δειλός, ότι δεν είναι περήφανος ή ότι άμα χρειαστεί να 'ρθει εκείνη η ώρα πάλι να πολεμήσει... να... να... να... για την πατρίδα του.*

Από την άλλη, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 9, 2 συμμετέχοντες εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν πρακτικές διαχείρισης της φωτογραφίας ενός άνδρα ο οποίος κλαίει μέσα από τις οποίες εξυπηρετείται ο στόχος της υπονόμησης του προτύπου του δυνατού άνδρα. Ειδικότερα, δήλωσαν ότι θα προέβαλλαν τη φωτογραφία αυτή ώστε να δείξουν ότι είναι φυσιολογικό και για τους άνδρες να κλαίνε σε ένα πόλεμο γιατί 'φοβούνται' ή 'πονάνε'. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 3, αν και σε απόσπασμα το οποίο παρατέθηκε πιο πάνω διατύπωσε αντιλήψεις οι οποίες νομιμοποιούν το πρότυπο του δυνατού άνδρα με βάση το επιχείρημα της δύναμης, εντούτοις, σχολίασε ως εξής το ενδεχόμενο προβολής τέτοιας φωτογραφίας:

3, 9, 136

*Σ {...} για μένα θα ήταν θετικό γιατί φεύγεις από το πρότυπο ο άντρας πολεμά, στρατιωτικά ρούχα {...} είναι καταπιεστικό για κάποιους γιατί κάποιιοι μπορεί να μη νιώθουν έτοιμοι, μπορεί να έχουν λιγότερη ψυχική δύναμη, λιγότερη σωματική*

*δύναμη για να πάνε να πολεμήσουν, μπορεί μια γυναίκα να φοβηθεί, και ένας άντρας, δηλαδή... δεν το θεωρώ απόλυτο με αυτή την έννοια, δε μου αρέσει να διαχωρίζονται τόσο πολύ...*

Τέλος, με βάση τα δεδομένα στον Πίνακα 9, 38 συμμετέχοντες εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν πρακτικές διαχείρισης της αναφοράς ενός παιδιού στην τάξη σε ένα συγγενικό άνδρα ο οποίος φοβήθηκε να πάει να πολεμήσει, μέσα από τις οποίες εξυπηρετείται ο στόχος της συντήρησης του προτύπου του δυνατού άνδρα. Συγκεκριμένα, ορισμένοι από αυτούς δήλωσαν ότι θα παρουσίαζαν τη συμπεριφορά του συγκεκριμένου άνδρα ως εξαίρεση από τη νόρμα – την οποία συγκροτούν οι υπόλοιποι άνδρες οι οποίοι δε φοβούνται να πολεμήσουν – ή ειδικότερα, ως αποτέλεσμα ‘φοβίας’ ή ιδιαίτερης ‘αδυναμίας’. Δηλαδή, θα συντηρούσαν το πρότυπο του δυνατού άνδρα μέσα από τη συντήρηση της αντίληψης ότι οι περισσότεροι ή σχεδόν όλοι οι άνδρες είναι σωματικά και συναισθηματικά δυνατοί και δε φοβούνται να πολεμήσουν όπως φοβάται ο άνδρας στον οποίο αναφέρθηκε το παιδί στην τάξη. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 9, όπως φαίνεται στο πιο κάτω απόσπασμα, θα επεσήμανε με κριτικό ύφος ό τ η συμπεριφορά του άνδρα αυτού αποτελεί εξαίρεση από τη νόρμα και ειδικότερα θα έλεγε ότι ‘κάποιοι’ άνθρωποι έχουν ‘αδυναμίες’:

9, 9, 184

*Σ Εεε... ότι κάποιοι άνθρωποι έχουν κάποιες αδυναμίες και δε μπορούν να τις αντιμετωπίσουν, ε ο φόβος νίκησε την ανάγκη του για να αγωνιστεί για την πατρίδα και αλλά δε θα έλεγα ότι είναι αυτό το σωστό, δε θα έμενα εκεί.*

Άλλοι συμμετέχοντες θα συντηρούσαν το πρότυπο του δυνατού άνδρα μέσα από την κριτική της συμπεριφοράς του άνδρα ο οποίος φοβήθηκε να πάει να πολεμήσει ή μέσα από την υποβάθμιση ή αγνόηση της αναφοράς σε αυτόν (εφόσον τον θεωρούν παράδειγμα προς αποφυγή). Στο απόσπασμα το οποίο ακολουθεί από τη συνέντευξη της συμμετέχουσας 19 αυτή δηλώνει ότι θα κατέκρινε τη συμπεριφορά του άνδρα αυτού. Η ίδια, σε απόσπασμα το οποίο παρατέθηκε πιο πάνω, διατύπωσε συνεπείς με αυτή την πρακτική αντιλήψεις: νομιμοποίησε το πρότυπο του δυνατού με βάση το επιχείρημα της ευθύνης των ανδρών.

19, 9, 185, 187, 193

*Σ {...} δε θα έλεγα πρώτα - πρώτα την άποψη μου αμέσως {...} Εεε αλλά μέσα από συζήτηση, θα έθετα το θέμα σε συζήτηση στην τάξη, να ακούσω τις απόψεις των*



*μαρών {...} Θα καθοδηγούσα εεε με τρόπο που θα επέβαλλα... {...} ότι τούτο το πρ...  
τούτο το πράγμα που έκανε ο θεός σου είναι λανθασμένο {...}*

Ορισμένοι συμμετέχοντες, δήλωσαν ότι σε ενδεχόμενη αναφορά ενός παιδιού στην τάξη σε ένα άνδρα ο οποίος φοβήθηκε να πάει να πολεμήσει θα επικεντρώνονταν στους άνδρες οι οποίοι δε φοβήθηκαν να πολεμήσουν και οι οποίοι, όπως ισχυρίζονται, αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση. Άλλοι, θα επικεντρώνονταν στην ευρύτερη ‘υποχρέωση’ των ανδρών να πολεμήσουν. Για παράδειγμα, ο συμμετέχοντας 6 θα αναφερόταν στο παράδειγμα του πατέρα του:

6,8-9, 204

*Σ Θα έλεγα κατευθείαν την περίπτωση του πατέρα μου ο οποίος ήταν έφεδρος μεν αλλά πήγε και πολέμησε και μάλιστα ήταν και αιχμάλωτος που είχε πάει στην Τουρκία ως αιχμάλωτος, ναι και θα παρουσίαζα το παράδειγμα του πατέρα μου, έτυχε και κάποιοι θείοι μου να το κάνουν αυτό το πράγμα και είμαι πολύ περήφανος για τον πατέρα μου που εκείνη την ώρα έδειξε αυτή την αγωνιστικότητα {...}*

Τέλος, κάποιοι συμμετέχοντες θα συντηρούσαν το πρότυπο του δυνατού άνδρα αποκλείοντας το φόβο – τη συναισθηματική αδυναμία – ως λόγο για τον οποίο δεν πάει ένας άνδρας να πολεμήσει. Θα επεσήμαναν ότι ο αναφερόμενος άνδρας δεν πήγε να πολεμήσει για κάποιο άλλο λόγο και όχι από φόβο. Για παράδειγμα, θα επεσήμαναν ότι ήθελε να ‘προστατέψει’ την οικογένεια του, ότι αντιμετώπιζε κάποιο άλλο ‘πρόβλημα’, ή, όπως αναφέρει πιο κάτω η συμμετέχουσα 16, ότι είχε κάποιο άλλο ακαθόριστο λόγο<sup>56</sup>.

16, 9, 174,176

*Σ Εεεεμ σίγουρα θα το παρουσίαζα εγώ με άλλο τρόπο να του έλεγα ας πούμε ότι μπορεί να υπήρχε κάποιος άλλος λόγος που δεν πήγε να πολεμήσει, μπορεί να ήταν οι συνθήκες εεεμ θα έβρισκα κάποιο ελαφρυντικό {...} Και να το θέσω, να το παρουσιάσω ως πρότυπο αποφυγής.*

Μάλιστα, η περιγραφόμενη προσπάθεια κάποιων συμμετεχόντων να συντηρήσουν το πρότυπο του δυνατού άνδρα μέσα από τον αποκλεισμό του φόβου – της συναισθηματικής αδυναμίας – ως λόγου για τον οποίο δεν πάει ένας άνδρας να

---

<sup>56</sup> Οι συμμετέχοντες αυτοί αγνόησαν όμως το ότι το υποθετικό σενάριο το οποίο έπρεπε να σχολιάσουν αφορούσε στην αναφορά ενός μαθητή σε συγγενικό πρόσωπο το οποίο δεν πήγε να πολεμήσει το 1974 γιατί φοβήθηκε και όχι για οποιοδήποτε άλλο λόγο. Συγκεκριμένα, η ερώτηση την οποία έπρεπε να απαντήσουν ήταν η εξής: ‘Πώς θα αντιδρούσες εάν ένας μαθητής σου ανέφερε στην τάξη ότι κάποιος συγγενής του το 1974 δεν πήγε να πολεμήσει επειδή φοβήθηκε;’

πολεμήσει επισημάνθηκε και σε μια ομάδα εστίασης. Σε αυτή, ο συμμετέχοντας 38 ισχυρίστηκε τα ακόλουθα όσον αφορά σε ένα άνδρα ο οποίος δεν πάει να πολεμήσει:

1, 91

*‘μπορεί ο ίδιος, το προσωπικό τον ίδιο δε θα τον σκέφτεται, μπορεί να σκέφτεται την οικογένεια του’*

Από την άλλη, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 9, 14 συμμετέχοντες εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν πρακτικές διαχείρισης της αναφοράς σε ένα άνδρα ο οποίος φοβήθηκε να πολεμήσει μέσα από τις οποίες εξυπηρετείται (και) ο στόχος της υπονόμησης του προτύπου του δυνατού άνδρα. Αυτοί, θα επεσήμαναν ότι ο φόβος είναι φυσιολογικό ή αναμενόμενο συναίσθημα για τους άνδρες σε ένα πόλεμο. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 12, αν και διατύπωσε αντιλήψεις οι οποίες νομιμοποιούν το πρότυπο του δυνατού άνδρα, εντούτοις, δήλωσε ότι θα αντιδρούσε με τον ακόλουθο τρόπο κατά την αναφορά ενός μαθητή σε συγγενικό πρόσωπο το οποίο φοβήθηκε να πολεμήσει:

12, 14, 212

*Σ {...} θα του έλεγα ότι είναι λογικό, όλοι έχουν το δικαίωμα να φοβούνται {...} ότι κάποιες φορές δεν είναι κακό να εκφράζεις το φόβο σου ας πούμε γιατί θα του έλεγα εσύ ας πούμε σκέψου τώρα να βρ... να βρισκόσουν σε αυτή την κατάσταση, το πρώτο πράγμα που θα σκεφτόσουν δεν είναι ο φόβος;*

Στο σημείο αυτό έχει ολοκληρωθεί η περιγραφή της συνέπειας ανάμεσα στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για ένα από τα πρότυπα στα οποία θεμελιώνεται η διαφυλική σχέση εξουσίας – το πρότυπο του δυνατού άνδρα – και στις πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος τις οποίες εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν. Όπως προαναφέρθηκε, η συνέπεια αυτή μαρτυρεί ότι οι συμμετέχοντες αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος για να διαμορφώσουν τη διαφυλική σχέση εξουσίας όπως θεωρούν ότι πρέπει να διαμορφωθεί. Στη συνέχεια, θα περιγραφεί η συνέπεια ανάμεσα στις αντιλήψεις τους για το δεύτερο πρότυπο στο οποίο θεμελιώνεται η σχέση αυτή – το πρότυπο της αδύναμης γυναίκας – και στις πρακτικές τους.

#### 4.4.2.2. Αντιλήψεις για το πρότυπο της αδύναμης E/K γυναίκας και συνεπείς πρακτικές

Το δεύτερο πρότυπο στο οποίο θεμελιώνεται η σχέση εξουσίας της E/K γυναίκας με τον E/K άνδρα είναι το πρότυπο της αδύναμης γυναίκας. Διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων για αυτό, και συγκεκριμένα 36 συμμετεχόντων, μαρτυρούν την άγνοιά τους για την καταπίεση η οποία προκύπτει από αυτό και ευρύτερα από τη διατομή της ταυτότητας του (γυναικείου) φύλου με την εθνική ταυτότητα. Οι αντιλήψεις 4 συμμετεχόντων μαρτυρούν και επίγνωση της καταπίεσης αυτής.

Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να σχολιάσουν το γεγονός ότι κάποιες γυναικείες οργανώσεις αγωνίζονται για την επικράτηση της διεθνικής ειρήνης. Οι γυναίκες οι οποίες συμμετέχουν σε αυτές, όπως δηλώνουν μέσα από τις ιστοσελίδες των σχετικών οργανώσεων (π.χ. *Women in Black*), θεωρούν ότι η καταπίεση την οποία βιώνουν λόγω της ταυτότητας του φύλου τους (διαφυλικές σχέσεις εξουσίας) είναι αλληλένδετη με την καταπίεση η οποία προκύπτει από την εθνική τους ταυτότητα (συγκρουσιακές διομαδικές ή διεθνικές σχέσεις, εθνικισμός, милитарισμός, πόλεμος)<sup>57</sup>. Όμως, οι αντιλήψεις τις οποίες εξέφρασε η πλειοψηφία των συμμετεχόντων για το θέμα αυτό, μαρτυρούσαν την άγνοιά τους για την καταπίεση η οποία προκύπτει από τη διατομή της ταυτότητας του γυναικείου φύλου με την εθνική ταυτότητα. Όπως θα περιγραφεί πιο κάτω, η ερμηνεία την οποία παρείχαν σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες για το γεγονός ότι κάποιες γυναίκες αγωνίζονται για την επικράτηση της διεθνικής ειρήνης θεμελιωνόταν αποκλειστικά στη μειωμένη σωματική ή/και συναισθηματική δύναμη των γυναικών σε σχέση με τους άνδρες.

Συγκεκριμένα, ορισμένοι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι κάποιες γυναίκες διεκδικούν τη διεθνική ειρήνη γιατί δεν έχουν τη σωματική δύναμη να πολεμήσουν όπως οι άνδρες. Όπως ισχυρίζεται και πιο κάτω η συμμετέχουσα 35, η μη δυνατότητα των γυναικών να πολεμήσουν τις 'αναγκάζει' να είναι υπέρ της ειρήνης.

---

<sup>57</sup> Η θέση τους αυτή συνάδει με τη θέση των γυναικών (κυρίως συγγραφέων) οι οποίες αναφέρθηκαν στο δεύτερο κεφάλαιο και οι οποίες τοποθετούνται θετικά απέναντι στις εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος λόγω του ότι συνειδητοποιούν ότι η καταπίεσή τους απορρέει και από τη διατομή της ταυτότητας του φύλου με την εθνική ταυτότητα.

35, 4-5, 81

*Σ {...} παλαιότερα κιόλας οι άντρες ήταν... είχαν πολύ πιο μεγάλη σωματική δύναμη απ' ότι οι γυναίκες. Οι γυναίκες δεν τις έπαιρνε να πολεμήσουν, δε μπορούσαν και να ήθελαν. Οπότε αναγκαστικά ήταν υπέρ της ειρήνης. Οι άντρες είχαν τη σωματική δύναμη, πίστευαν ό π μπο ρίσαν να νικήσω τον άλλο με τη δύναμη τους, με τη δύναμη του σώματος τους άρα τους έπαιρνε, μπορούσαν να πολεμήσουν, το έκαναν.*

Από την άλλη, κάποιιοι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι οι άνδρες δε χρειάζονται και δε διεκδικούν τη διεθνική ειρήνη στο βαθμό που το κάνουν οι γυναίκες λόγω της σωματικής ή/και συναισθηματικής δύναμής τους η οποία τους επιτρέπει να πολεμούν. Ο συμμετέχοντας 23 δήλωσε:

23, 4-5, 56

*Σ {...} δηλαδή... αυτή η διαφορά που είπαμε μεταξύ μυϊκής μάζας, πιο δυνατός, κάνει τον άνδρα να νιώθει... να πιστεύει περισσότερο στις δυνάμεις του και να είναι εκ φύσεως πιο επιθετικός, να θέλει να δείξει τη δύναμη του κτλ {...}*

Ορισμένοι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι κάποιες γυναίκες διεκδικούν τη διεθνική ειρήνη γιατί είναι συναισθηματικά αδύναμες ή ευάλωτες: γενικά έχουν ή εκφράζουν περισσότερο συναισθήματα. Ο συμμετέχοντας 2 ανέφερε τα εξής:

2, 6-7, 133

*Σ {...} ως άτομα πιο συναισθηματικά κάνουν και κάποιες κινήσεις πιο εκδηλωτικές.*

Άλλοι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι κάποιες γυναίκες διεκδικούν τη διεθνική ειρήνη γιατί, ως συναισθηματικά αδύναμες ή ευάλωτες, επηρεάζονται συναισθηματικά από τον πόλεμο περισσότερο από ότι οι άνδρες. Η συμμετέχουσα 13 ανέφερε:

13, 5, 90, 92, 94

*Σ Θεωρώ ότι περισσότερο απ' όλους ακόμα και από τους στρατιώτες που πολεμούν οι ίδιοι οι γυναίκες είναι εκείνες που βιώνουν τα αποτελέσματα του πολέμου, δηλαδή το θάνατο, τον πόνο κτλ. Οπότε ένας στρατιώτης μπορεί να πάει να πεθάνει, πέθανε ας πούμε τέλειωσε αλλά πίσω του πάντα θα υπάρχει μια γυναίκα, μια σύζυγος μια μάνα, μια αδερφή η οποία αυτό το πράγμα θα επηρεάσει ολόκληρη τη ζωή της. {...} Οι άντρες είναι και λίγο επιπόλαιοι πάνω στον πόλεμο {...} ίσως να θεωρούν ότι τι να κάνουμε ας πούμε θα πολεμήσουμε χωρίς να υπολογίζουν τις συνέπειες πολλές φορές.*

Τέλος, οι συμμετέχοντες σε ορισμένες περιπτώσεις ισχυρίστηκαν ότι η διεκδίκηση της διεθνικής ειρήνης εκ μέρους κάποιων γυναικών οφείλεται στο ότι αυτές, ως συναισθηματικά αδύναμες ή ευάλωτες, αισθάνονται 'φόβο' ή 'ανασφάλεια' για τον

πόλεμο ή χρειάζονται την ‘ασφάλεια’ την οποία βιώνουν σε ειρηνικές περιόδους. Μάλιστα, ο συμμετέχοντας 26 αναφέρθηκε ειδικότερα στην ‘ασφάλεια’ την οποία παρέχουν οι άνδρες στις γυναίκες σε περιόδους ειρήνης.

26, 6, 104

*Σ Ε κατ’ αρχήν είναι θέμα ασφάλειας, δηλαδή η γυναίκα ας πούμε... είναι αυτό που μπορεί να επιζητεί και από ένα άντρα να της παρέχει την ασφάλεια, να νιώθει ότι με τούτο τον άντρα είναι ασφαλής, δηλαδή όχι ότι θα έρθει κάποιος ας πούμε και θα τη σκοτώσει αλλά ότι θα νιώθει ότι ξέρεις ε... αν συμβεί ας πούμε κάτι λίγο ανάποδο θα έχω ένα στήριγμα να με βοηθήσει να κάνω {...}*

Μια άλλη ερμηνεία την οποία παρείχαν οι συμμετέχοντες για τη διεκδίκηση της διεθνικής ειρήνης εκ μέρους κάποιων γυναικείων οργανώσεων αφορούσε στη μητρότητα. Όπως ισχυρίστηκαν, οι γυναίκες χρειάζονται την ειρήνη επειδή είναι μητέρες και ‘πονάνε’ για την απώλεια των παιδιών τους ή ‘φοβούνται’ για ενδεχόμενη απώλεια τους στον πόλεμο. Στις πλείστες περιπτώσεις επεσήμαναν μάλιστα ότι αυτές, ως μητέρες, ‘πονάνε’ ή ‘φοβούνται’ περισσότερο για τις επιπτώσεις του πολέμου στα παιδιά τους απ’ ότι οι άνδρες, ως πατέρες. Άρα, και αυτή η ερμηνεία θεμελιώνεται στο επιχείρημα της συναισθηματικής αδυναμίας ή τρωτότητας των γυναικών, ή ειδικότερα, της μεγαλύτερης συναισθηματικής αδυναμίας ή τρωτότητάς τους σε σχέση με τους άνδρες. Ο συμμετέχοντας 5 αιτιολόγησε ως εξής τη διεκδίκηση της διεθνικής ειρήνης εκ μέρους κάποιων γυναικείων οργανώσεων:

5, 7-8, 148, 150, 152

*Σ {...} γιατί μπορεί να έχουν παιδιά που μπορεί να πάνε στον πόλεμο {...} σίγουρα ο πόνος μιας μάνας όταν χαθεί ένα μωρό, ένα παιδί της οικογένειας συνήθως είναι πιο μεγάλος {...} Ο πατέρας μπορεί να πονάει περισσότερο αλλά συνήθως μπορεί να το ξεπεράσει πιο εύκολα απ’ ότι η μάνα, πιστεύω. Μπορεί να είναι λόγω ανατροφής, μπορεί λόγω μητρικού ενστίκτου, δεν ξέρω.*

Τέλος, σε μερικές περιπτώσεις οι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι κάποιες γυναίκες διεκδικούν τη διεθνική ειρήνη γιατί, ως γυναίκες, είναι ‘ειρηνόφιλες’ εκ φύσεως (π.χ. λόγω της μητρότητας) ή λόγω της έμφυλης κοινωνικοποίησής τους. Αντίθετα, όπως επεσήμαναν, οι άνδρες δε χρειάζονται και δε διεκδικούν τη διεθνική ειρήνη στο βαθμό που το κάνουν οι γυναίκες επειδή είναι ‘επιθετικοί’ ή πολεμοχαρείς’ είτε εκ φύσεως, είτε λόγω της κοινωνικοποίησής τους, είτε λόγω της ‘περηφάνιας’ ή της

‘ικανοποίησης’ την οποία τους προσφέρει η συμμετοχή στον πόλεμο. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα από τη συνέντευξη του συμμετέχοντα 23:

23, 4-5, 55-56

*Σ Ε... πιστεύω ίσως η γυναίκα εκ φύσεως είναι πιο ειρηνικό πλάσμα από τον άντρα {...} (ο άνδρας) είναι εκ φύσεως πιο επιθετικός, να θέλει να δείξει τη δύναμη του κτλ, ενώ οι γυναίκες είναι πιο του διαλόγου, πιο ειρηνικές σαν όντα, και αυτό πιστεύω ότι... περισσότερο δε θέλουν να περισσότερο να βλέπουν αυτούς τους πολέμους, να έχουν σχέση με όπλα, με θάνατο {...}*

Η άγνοια της καταπίεσης η οποία προκύπτει από το πρότυπο της αδύναμης γυναίκας και ευρύτερα από τη διατομή της ταυτότητας του (γυναικείου) φύλου με την εθνική ταυτότητα μαρτυριέται και στο ακόλουθο απόσπασμα από τη συνέντευξη του συμμετέχοντα 21. Σε αυτό, αμφισβητεί τη σημαντικότητα ή την αναγκαιότητα ενασχόλησης των εκπαιδευτικών με τον τρόπο απεικόνισης των δυο φύλων μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας και ευρύτερα μέσα από τις εικόνες οι οποίες προβάλλονται στην εκπαίδευση για το εθνικό παρελθόν. Έτσι, δεν ‘αποκαλύπτει’ μόνο την άγνοιά του για την αναφερόμενη καταπίεση αλλά εκφράζει και την ‘περιφρόνησή’ του για την καταπίεση αυτή. Ισχυρίζεται ότι δεν έχει ‘νόημα’ να ασχολείται κανείς με αυτά τα ζητήματα και ότι υπάρχουν πολύ πιο ‘σοβαρές ανισότητες’ με τις οποίες πρέπει να ασχοληθούν οι εκπαιδευτικοί.

21, 22-24, 472, 482, 486, 488, 489, 490, 496, 498

*Σ Θεωρώ ό π γίνεται πολύς λόγος για τα δύο φύλα και τη σχέση ανάμεσα στα δύο φύλα και το ρόλο των δύο φύλων {...} θεωρώ ό τ αυτά τα πράγματα όσο λιγότερο τα σχολιάζουμε εεε και όσο λιγότερο γίνεται αναφορά στον ρόλο άντρα και στον ρόλο γυναίκα νομίζω αμέσως τόσο πιο πολύ εξισορροπούμε τα δύο φύλα {...} Δεν έχει ιδιαίτερο νόημα να τα σχολιάζουμε, καθόλου, κανένα νόημα να τα σχολιάζουμε... {...} Εξάλλου νομίζω το... το τι σχέση θα αναπτύξει ένα παιδί και ποια θα είναι η γνώμη του για τους ρόλους των δύο φύλων το βλέπει καθημερινά σπίτι του άρα νομίζω, δηλαδή χωρίς να το διδάσκει κανένας, άρα νομίζω θα ήταν άσκοπο και στην ουσία χωρίς πραγματικό νόημα να το μεταφέρω στην εκπαίδευση {...} θεωρώ ότι υπάρχουν πολύ πιο σοβαρές ανισότητες από τη μια φωτογραφία που θα μπει αντί άντρας η γυναίκα σε ένα βιβλίο της ιστορίας ή σε οποιοδήποτε άλλο βιβλίο {...}*

*Ε Εννοείς ότι τα εγχειρίδια τα σχολικά δεν είναι τόσο καθοριστικά για το...*

*Σ Όχι καθόλου. Δεν προωθεί τη διαφοροποίηση των δύο φύλων, όχι, καθόλου, είναι πάρα πολύ μικρή, πάρα πολύ μικρές οι... δηλαδή νομίζω είναι τόσο μικρές και ασήμαντες... {...} Αυτά τα πράγματα είναι καθημερινά πράγματα και βιώνονται μέσα στην οικογένεια και μέσα στις σχέσεις των παιδιών και της κοινωνίας. Δεν είναι πράγμα που μπορεί να προαχθεί πολύ καλά μέσα στο σχολείο διότι το σχολείο πόσα*

*πράγματα να προάγει; {...} θεωρώ ότι είναι ένα από τα 200, 300 που μπαίνουν οι στόχοι και συζητούνται {...}*

Η διατύπωση αντιλήψεων οι οποίες μαρτυρούν την άγνοια των συμμετεχόντων για την καταπίεση η οποία προκύπτει από τη διατομή της ταυτότητας του γυναικείου φύλου με την εθνική ταυτότητα για τις γυναίκες, αλλά και αδιαφορία ή ‘περιφρόνηση’ εκ μέρους τους για την καταπίεση αυτή, επισημάνθηκε και στις δυο ομάδες εστίασης. Σε αυτές, οι συμμετέχοντες επεσήμαναν ιδιαίτερα έντονα ότι η διεθνική ειρήνη και οι διεθνικές σχέσεις είναι πιο σημαντικές από τη διαφυλική ισότητα και τις διαφυλικές σχέσεις. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 1 δήλωσε ότι *‘η ειρήνη είναι κάτι πιο σημαντικό από τα στερεότυπα των φύλων’* [1, 346] ενώ στο έντυπο αξιολόγησης έγραψε:

*‘Η απελευθέρωση της γυναίκας και η προσπάθεια της για ισότητα σε συνδυασμό με τη σύγχρονη κοινωνία προκαλεί σύγχυση στο ρόλο των δυο φύλων. Ζούμε σε μια κοινωνία που ούτε οι άντρες ούτε οι γυναίκες γνωρίζουν ξεκάθαρα τι αναμένεται από αυτούς, ποιος είναι ο ρόλος τους!’.*

Στο πιο πάνω απόσπασμα η συμμετέχουσα 1 φαίνεται να εκφράζει την κριτική ή τη διαφωνία της σε σχέση με τα μηνύματα τα οποία αναδύονταν από τις ερωτήσεις των ομάδων εστίασης. Δηλαδή, φαίνεται να θεωρεί ότι η προώθηση του προβληματισμού ή της ευαισθητοποίησης των συμμετεχόντων μέσα από τις ομάδες εστίασης για την ταυτότητα του φύλου και των σχετικών προτύπων τα οποία προκύπτουν από τη διατομή της με την εθνική ταυτότητα – και η έμμεση ενθάρρυνσή τους να αντιστέκονται σε αυτά – συνδέονται με την περιγραφόμενη ‘σύγχυση’ των ανδρών και των γυναικών. Επίσης, φαίνεται να θεωρεί χρήσιμο και όχι καταπιεστικό το να γνωρίζουν ‘ξεκάθαρα’ οι άνδρες και οι γυναίκες τι ‘αναμένεται’ από αυτούς. Ο συμμετέχοντας 31 εξέφρασε την αδιαφορία ή την ‘περιφρόνησή’ του για την καταπίεση η οποία προκύπτει από τη διατομή των αναφερόμενων ταυτοτήτων ισχυριζόμενος ότι:

1, 330

*‘είναι το ελάχιστο ας πούμε τμήμα αυτής της ιστορίας το τι θεωρείται ρόλος της γυναίκας και ρόλος του άντρα {...} δηλαδή εγώ θα το έβλεπα όπ να θέλωμε την ειρήνη είναι το υπέρτατο και μπορεί να εξυπηρετεί... και αυτό που λέμε (αναφέρεται στη διαφυλική ισότητα)’*

Ενδεικτικό της περιγραφόμενης αδιαφορίας ή περιφρόνησης των συμμετεχόντων για την καταπίεση η οποία προκύπτει από την αναφερόμενη διατομή ήταν επίσης το ότι,

όταν επεσήμανα ότι *‘υπάρχει η ιδέα στην Κύπρο {...} ότι είναι πολύ πιο σημαντικό να λύσουμε τις εθνικές μας διαφορές παρά τις διαφορές των φύλων’* [1, 349], ο συμμετέχοντας 32 επιβεβαίωσε την αντίληψη αυτή λέγοντας: *‘Εννοείται’* [1, 350].

Τέλος, στις ομάδες εστίασης επισημάνθηκε η άγνοια των συμμετεχόντων για την αναφερόμενη διατομή και την καταπίεση η οποία προκύπτει από αυτή, ειδικότερα για τις γυναίκες, μέσα από ένα άλλο σημείο. Αυτό ήταν η έντονη δυσκολία την οποία διαπιστώθηκε ότι συνάντησαν στο να κατανοήσουν τη φιλοσοφία και τη χρησιμότητα του γυναικείου αντιπολεμικού δικτύου *Women in Black*. Για παράδειγμα, κατά τη διάρκεια μιας ομάδας εστίασης, επεσήμανα ότι οι γυναίκες μέλη του δικτύου αυτού θεωρούν ότι υπάρχει σχέση *‘αλληλοστήριξης’* ανάμεσα στις διαφυλικές και στις διαεθνικές σχέσεις εξουσίας. Τότε, ο συμμετέχοντας 32 είπε κοροϊδευτικά για τις γυναίκες αυτές ότι *‘Έχουν πρόβλημα με παιδιά με λίγα λόγια οι κοπέλες (γέλιο) προσωπικά έτσι το βλέπω’* [1, 333].

Επίσης, η συμμετέχουσα 12 εξέφρασε έντονη κριτική για το ότι στο δίκτυο αυτό συμμετέχουν αποκλειστικά γυναίκες αποκαλύπτοντας ότι δεν κατανόησε τον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο οι εθνικές σχέσεις εξουσίας επηρεάζουν ή καταπιέζουν τις γυναίκες. Συγκεκριμένα, ανέφερε ότι:

2, 383, 423, 425

*‘μαζεύονται όλο γυναίκες να διαμαρτυρηθούν για την άνιση θέση τους {...} με το να βγουν όλο μόνο γυναίκες να το κάνουν αυτό πάλι είναι σαν να υποβαθμίζουν τη θέση τους {...} Να σου πω κάτι; Μου θυμίζει όμως όταν γιορτάζουμε τη γιορτή της γυναίκας και είναι η μόνη ευκαιρία να δηλώσουμε μέσα από αυτό το να βγω ως πούμε και να πω μια μέρα ότι είναι η γιορτή μου, δε θα δείξω πιο πολύ ότι είμαι άνιση αν το κάνω αυτό το πράγμα;’*

Μέσα από τα δεδομένα των ομάδων εστίασης δεν επισημάνθηκε μόνο η άγνοια των συμμετεχόντων για την καταπίεση η οποία προκύπτει από το πρότυπο της αδύναμης γυναίκας. Επισημάνθηκε και η άγνοιά τους για τον ευρύτερο (καταπιεστικό) ρόλο της διατομής της ταυτότητας του φύλου με την εθνική ταυτότητα στη ζωή τους. Συγκεκριμένα, έντεκα από τους δώδεκα συμμετέχοντες στις ομάδες εστίασης, είτε κατά τη διάρκειά τους είτε στα έντυπα τα οποία συμπλήρωσαν στο τέλος, *‘παραδέχτηκαν’* αυτή την *‘άγνοιά’* τους ή/και αναφέρθηκαν στη συμβολή των ομάδων εστίασης στην ευαισθητοποίησή τους. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 3 έγραψε:



*‘Νιώθω πως μέσα από αυτά τα θέματα διαφωτίζονται / προβληματίζονται οι εκπαιδευτικοί για πτυχές που ίσως να αγνοούν ή να μην είχαν την ευκαιρία να ξανακούσουν. Πραγματικά πιστεύω ότι θα ήταν καλό να γίνει τέτοια συζήτηση σε ευρεία κλίμακα δασκάλων (βλέπε π.χ. σύλλογος δασκάλων Χ σχολείου) (αναφέρεται στο σχολείο στο οποίο εργάζεται)’*

Η συμμετέχουσα 7 έγραψε στο αναφερόμενο έντυπο τα εξής:

*‘Πολύ εποικοδομητικό το σημερινό εργαστήρι. Φαίνεται ξεκάθαρα ότι ποτέ δεν είχαμε συνδέσει την ταυτότητα του φύλου με την εθνική ταυτότητα. Όσον αφορά την εκπαίδευση νομίζω το σημερινό εργαστήρι μας θύμισε ότι πολλές φορές υπερτονίζουμε την εθνική μας ταυτότητα και παραβλέπουμε τις συνέπειες που μπορεί να υπάρξουν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας όπως την πίεση που επιβάλλεται στο μαθητή για την ταυτότητα του φύλου του’.*

Επίσης, η συμμετέχουσα 12 ανέφερε κατά τη διάρκεια της ομάδας εστίασης:

2, 516, 519, 521

*‘Μας έχεις προβληματίσει πάντως {...} δεν είχα σκεφτεί ποτέ να... ότι η ταυτότητα του φύλου μέσα από την εθνική ταυτότητα επηρεάζονται αυτά τα δύο, τα είχα ξεχωριστά στο μυαλό μου και ότι αναπτύσσονται ξεχωριστά {...} Οπότε για πρώτη φορά έκανα αυτό το... προβληματίστηκα, το διαχωρισμό και τη σύνδεση’*

Η ίδια συμμετέχουσα έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη θεωρία της διατομής. Συγκεκριμένα, υπέβαλε αρκετές διευκρινιστικές ερωτήσεις για τη θεωρία αυτή κατά τη διάρκεια της ομάδας εστίασης. Στο έντυπο αξιολόγησης αναφέρθηκε στα ‘αντι – στερεότυπα’, μαρτυρώντας ότι συνειδητοποιεί πως τα άτομα έχουν τη δυνατότητα αντίστασης στα στερεότυπα και στην καταπίεση η οποία προκύπτει από τις διάφορες ταυτότητες και τη διατομή τους. Αυτή, έγραψε τα εξής:

*‘Για πρώτη φορά έκανα σύνδεση ως προς την ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου με την ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας. Δεν είχα σκεφτεί πριν την επίδραση ειδικά της δεύτερης ως προς την ανάπτυξη της πρώτης. Επίσης μέσω της σημερινής συνάντησης προβληματίστηκα ως προς τα δικά μου στερεότυπα και αντιλήψεις για διάφορα ‘επικίνδυνα’ για τη δική μας χώρα – κοινωνία δηλαδή: το στρατό, την ‘ηρωικότητα’, το ρόλο των δυο φύλων στον πόλεμο και ως προς τα αντι - στερεότυπα’.*

Ωστόσο, αν και διαπιστώθηκε ότι υπάρχει άγνοια εκ μέρους 36 συμμετεχόντων για την καταπίεση η οποία προκύπτει από το πρότυπο της αδύναμης γυναίκας ή/και για τον ευρύτερο (καταπιεστικό) ρόλο της διατομής της ταυτότητας του φύλου με την εθνική ταυτότητα στη ζωή τους, εντούτοις, διαφορετική διαπίστωση έγινε σε σχέση με 4

συμμετέχοντες. Αυτοί, ερμήνευσαν τη διεκδίκηση της διεθνικής ειρήνης από κάποιες γυναικείες οργανώσεις αναφερόμενοι στη διατομή της ταυτότητας του φύλου με την εθνική ταυτότητα. Οι αντιλήψεις αυτές εκφράζουν δηλαδή κάποια επίγνωση εκ μέρους τους για το πώς η διατομή των αναφερόμενων ταυτοτήτων καταπιέζει τις γυναίκες ωθώντας μερικές από αυτές να διεκδικήσουν τη διεθνική ειρήνη. Συγκεκριμένα, ο συμμετέχοντας 38, από τη συνέντευξη του οποίου παρατίθεται πιο κάτω απόσπασμα, συνέδεσε σε ένα γενικό επίπεδο τη διεθνική ειρήνη με την ειρήνη ή την καταπίεση 'στο σπίτι'.

38, 4-5, 74, 76

*Σ {...} η ειρήνη μπορεί να είναι οτιδήποτε, φυσικά αλλά εδώ μιλάμε για ειρήνη μεταξύ κρατών, όταν λέμε ειρήνη μπορεί να είναι και ειρήνη στο σπίτι σου, δηλαδή η συμφιλίωση, η καταπίεση με άλλα λόγια {...} μια γυναίκα ίσως νιώθει εκείνη την... ίσως την καταπίεση στο σπίτι ίσως είναι ένας παράγοντας που να την οδηγήσει σε μια φάση της ζωής της όταν νιώθει πιο έτοιμη να διεκδικήσει κάποια πράγματα {...}*

Επίσης, ο πιο πάνω συμμετέχοντας καθώς και άλλοι 3 συμμετέχοντες, ερμήνευσαν τη διεκδίκηση της διεθνικής ειρήνης από κάποιες γυναικείες οργανώσεις αναφερόμενοι στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο θυματοποιούνται οι γυναίκες στο πλαίσιο εθνικών συγκρούσεων. Αναφέρθηκαν ειδικότερα στους βιασμούς ή στις δυσμενείς συνθήκες επιβίωσής τους στον πόλεμο ή μετά τον πόλεμο. Ενδεικτικό είναι το πιο κάτω απόσπασμα από τη συνέντευξη της συμμετέχουσας 9:

9,5, 90, 92, 94

*Σ Ε σίγουρα υπάρχουν κάποια πράγματα που συμβαίνουν στον πόλεμο που επηρεάζουν τις γυναίκες ανεπανόρθωτα {...} Όπως οι βιασμοί για παράδειγμα. {...} Εεε... αυτό είναι... σίγουρα θα ένωνε τις γυναίκες μεταξύ τους για να αγωνιστούν για αυτό το πράγμα.*

Η περιγραφόμενη σχεδόν αποκλειστική διατύπωση αντιλήψεων από τους συμμετέχοντες οι οποίες μαρτυρούν άγνοια της καταπίεσης η οποία προκύπτει από τη διατομή της ταυτότητας του φύλου με την εθνική ταυτότητα είναι συνεπής με την εφαρμογή πρακτικών διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος εκ μέρους τους οι οποίες συντηρούν κυρίως το πρότυπο της αδύναμης γυναίκας παρά το υπονομεύουν. Το πρότυπο αυτό, στηρίζεται στην αναφερόμενη διατομή και τη στηρίζει. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να περιγράψουν τις πρακτικές τις οποίες εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν για τη διαχείριση φωτογραφιών μαυροφορεμένων γυναικών οι οποίες κλαίνε

ή κρατάνε φωτογραφίες αγνοούμενων προσώπων. Ο πίνακας ο οποίος παρατίθεται πιο κάτω (Πίνακας 10) παρουσιάζει τον αριθμό των συμμετεχόντων οι οποίοι αναφέρθηκαν σε πρακτικές οι οποίες στοχεύουν στη συντήρηση του προτύπου της αδύναμης γυναίκας ή στην υπονόμευσή του, έτσι ώστε να δοθεί μια γενική εικόνα για τις αντιλήψεις τους.

Πίνακας 10  
Στόχοι των πρακτικών διαχείρισης φωτογραφιών Ε/Κ γυναικών

Στόχος πρακτικών	Φωτογραφίες μαυροφορεμένων γυναικών οι οποίες κλαίνε ή κρατάνε φωτογραφίες αγνοούμενων προσώπων
Συντήρηση προτύπου	36
Υπονόμηση προτύπου	3

Με βάση τα δεδομένα στον πιο πάνω πίνακα, ο κυρίαρχος στόχος των πρακτικών των συμμετεχόντων για τη διαχείριση φωτογραφιών μαυροφορεμένων γυναικών οι οποίες κλαίνε ή κρατάνε φωτογραφίες αγνοούμενων προσώπων είναι η συντήρηση του προτύπου της αδύναμης γυναίκας. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τον Πίνακα 10, 36 συμμετέχοντες εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν πρακτικές διαχείρισης των αναφερόμενων φωτογραφιών μέσα από τις οποίες εξυπηρετείται ο στόχος της συντήρησης του προτύπου αυτού. Όπως δήλωσαν κάποιοι από αυτούς, θα αξιοποιούσαν τις φωτογραφίες για να προβάλλουν τη συναισθηματική αδυναμία της γυναίκας ή της μητέρας, και ειδικότερα τον 'πόνο' της για κάποιο νεκρό ή αγνοούμενο συγγενή ή παιδί. Μερικοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην επίτευξη των στόχων αυτών μέσα από την προβολή φωτογραφιών μιας συγκεκριμένης Ε/Κ γυναίκας, της Χαρίτας Μάντολες. Αυτή, έχει πολλά αγνοούμενα παιδιά και συγγενικά πρόσωπα. Για παράδειγμα, σε απόσπασμα το οποίο παρατέθηκε πιο πάνω, ο συμμετέχοντας 2 διατύπωσε αντιλήψεις οι οποίες μαρτυρούν την άγνοιά του για την καταπίεση η οποία προκύπτει από τη διατομή της ταυτότητας του γυναικείου φύλου με την εθνική ταυτότητα: ισχυρίστηκε ότι κάποιες γυναίκες διεκδικούν την ειρήνη γιατί είναι 'ευαίσθητες'. Στο πιο κάτω απόσπασμα περιγράφει τα συνεπή με αυτές τις αντιλήψεις μηνύματα τα οποία θα μετέφερε μέσα από τις αναφερόμενες φωτογραφίες.

2, 10 – 12, 245

*Σ Εεε... .. τι μηνύματα... ε ότι δεν πρόκειται ποτέ να ξεχαστούν κάποια πράγματα από τη μεριά της μάνας, δεν πρόκειται να ξεχαστεί ο πόνος είναι πόνος δεν πρόκειται να ξεχάσει ότι έχασε μωρά, έχασε τον άντρα της έχασε θείο υ της, με αυτή την έννοια, ο άντρας νομίζω είναι πιο... δε θα δείξει, μπορεί να έχασε το θείο, μπορεί να*

*έχασε τον παπά... αλλά δε θα φανεί στο πρόσωπο του, θα τους δεις πιο... άντρες, γιατί από τη στιγμή που παίρνεις όπλα και πας και πολεμάς τότε γίνεσαι πιο... δεν καταλαβαίνεις τίποτα...*

Ορισμένοι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι μέσα από τις φωτογραφίες μαυροφορεμένων γυναικών οι οποίες κλαίνε ή κρατάνε φωτογραφίες αγνοούμενων προσώπων θα αναδείκνυαν τη συμβολή των γυναικών στον πόλεμο του 1974. Ωστόσο, η συμβολή των γυναικών στην οποία αναφέρονται είναι εμφανώς λιγότερο ‘δυναμική’ και πρωταγωνιστική σε σχέση με τη συμβολή των ανδρών στις εθνικές συγκρούσεις: αυτές, διατηρούν ζωντανή τη μνήμη ενός νεκρού ή αγνοούμενου προσώπου ή παιδιού κρατώντας τη φωτογραφία του ή γεννούν και να ανατρέφουν αγωνιστές. Στο ακόλουθο απόσπασμα από τη συνέντευξη του συμμετέχοντα 23, αυτός αναφέρει ότι θα αξιοποιούσε τέτοιες φωτογραφίες για να προβάλει τη ‘σημαντική θέση’ της γυναίκας στον ‘αγώνα’, καθώς και το ότι αυτή ‘υπέφερε’. Σε απόσπασμα το οποίο παρατέθηκε πιο πάνω διατύπωσε αντιλήψεις οι οποίες μαρτυρούν την άγνοιά του για την καταπίεση η οποία προκύπτει από τη διατομή της ταυτότητας του γυναικείου φύλου με την εθνική ταυτότητα: ισχυρίστηκε ότι κάποιες γυναίκες διεκδικούν την ειρήνη γιατί δεν είναι σωματικά δυνατές όπως οι άνδρες.

23, 9, 113-116

*Ε {...} με αυτές τις φωτογραφίες τι θα συζητούσες;*

*Σ Τη θέση της γυναίκας σε αυτό τον αγώνα, βλέπουμε παντού άντρες να πολεμούν, η γυναίκα τι έκανε; Ήταν μια χαρά στην τηλεόραση σπίτι και περνούσε ωραία; Η γυναίκα η... μεγάλωνε την οικογένεια μόνη της ήταν και άντρας και γυναίκα στο σπίτι, υπέφερε, ακόμα μέχρι τώρα περιμένουν καρτερικά μετά από τόσα χρόνια τα παιδιά τους, τα αδέρφια τους, τους συζύγους τους, ε... ότι είναι ιδιαίτερα σημαντική η θέση της Κύπριας γυναίκας {...} ένας ήρωας πάντα έχει μια γυναίκα πίσω του να τον στηρίζει να τον μεγαλώσει να του δώσει τα ιδανικά για να γίνει αυτός που έγινε {...} Είναι από τη μάνα περισσότερο...*

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 10, 3 συμμετέχοντες εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν πρακτικές διαχείρισης των αναφερόμενων φωτογραφιών γυναικών μέσα από τις οποίες εξυπηρετείται ο στόχος της υπονόμησης του προτύπου της αδύναμης γυναίκας. Ειδικότερα, αυτοί άσκησαν κριτική στην πρακτική προβολής των αναφερόμενων φωτογραφιών γιατί, όπως επεσήμαναν, τέτοιες φωτογραφίες απεικονίζουν τη γυναίκα ως ‘παθητική’, ‘μη αγωνιστική’ ή γενικά ως άβουλη. Χαρακτηριστικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα από τη συνέντευξη του συμμετέχοντα 6:

6, 9, 262, 264, 266

*Σ Νομίζω ότι είναι παθητικότητα αυτό δε νομίζω για μένα είναι αγωνιστικότητα. Ας πούμε εγώ δε μου αρέσει τόσο αυτός ο ρόλος. {...} Είναι λίγο έτσι μιζέρια για μένα. {...} Να το προβάλλεις συνέχεια αυτό το πράγμα λες και είναι το μόνο πράγμα που μπορεί να κάνει η γυναίκα. Να κλάψει για κάποιον που έχασε και να μη ξεχνά.*

Μάλιστα, η συμμετέχουσα 19 επεσήμανε την ανάγκη προβολής φωτογραφιών οι οποίες απεικονίζουν τις γυναίκες σε άλλους ρόλους, πέρα από το να μαυροφορούν και να κλαίνε. Αυτή ανέφερε:

19, 9-11, 205, 207, 209, 247, 249, 251

*Σ {...} θα προτιμούσα να... έτσι να δείχναμε και κάποιες εικόνες για το πώς βοήθ... για το πώς μπορεί να βοηθήσει μια γυναίκα. {...} Ας πούμε μια γυναίκα ξέρω εγώ να δουλεύει στα πλαίσια του Ερυθρού Σταυρού {...} είναι κάπως υπόδουλη και αφήνεται στη μοίρα της και απλά κλαίει, μαυροφορεμένη και περιμένει το γιο της ή τον άντρα της χωρίς να κάνει τίποτα (αναφέρεται στο πώς απεικονίζεται η γυναίκα στις προβαλλόμενες φωτογραφίες). Δεν είναι αυτό, αυτή η πραγματικότητα, δηλαδή εκείνη η γυναίκα που βλέπω να κλαίει σίγουρα δεν έμεινε με σταυρωμένα τα χέρια, κάτι άλλο έκανε. {...} Ενώ κάποιες άλλες γυναίκες θα μπορούσαν... ίσως δούλεψαν με το δικό τους τρόπο. {...} νομίζω ότι η κάθε γυναίκα που έκανε κάτι εκείνο τον καιρό, δηλαδή και το γεγονός ότι έτρεξες να σώσεις την οικογένεια σου... {...} Ή μια γυναίκα που ήταν νοσοκόμα... {...} Δυστυχώς δεν τις προβάλλουμε αυτές.*

Στο σημείο αυτό έχει ολοκληρωθεί η περιγραφή της συνέπειας ανάμεσα στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τα δυο αναφερόμενα πρότυπα στα οποία θεμελιώνεται η διαφυλική σχέση εξουσίας και στις πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος τις οποίες εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν. Όπως προαναφέρθηκε, η συνέπεια αυτή μαρτυρεί ότι αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος για να διαμορφώσουν τη διαφυλική σχέση εξουσίας – και ειδικότερα τα δυο αναφερόμενα πρότυπα – όπως θεωρούν ότι πρέπει να διαμορφωθεί. Ωστόσο, όπως προαναφέρθηκε, δεν έχει εντοπιστεί ο ίδιος βαθμός συνέπειας σε όλους τους συμμετέχοντες αλλά έχει εντοπιστεί μια διαφοροποίησή τους όσον αφορά στο βαθμό συνέπειας των αντιλήψεων και των πρακτικών τους: η συνέπεια είναι ‘απόλυτη’ ή ‘μερική’. Η διαφοροποίηση αυτή απεικονίζεται στον πιο κάτω πίνακα (Πίνακας 11).

Πίνακας 11  
Συνέπεια αντιλήψεων για τη διατομή και πρακτικών

Το πρότυπο του δυνατού άνδρα		Το πρότυπο της αδύναμης γυναίκας	
Απόλυτη συνέπεια	Μερική συνέπεια	Απόλυτη συνέπεια	Μερική συνέπεια
23	17	32	5

Η συνέπεια η οποία εντοπίστηκε στους συμμετέχοντες θεωρήθηκε ‘απόλυτη’ όταν αυτοί ανέφεραν ότι εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος ώστε να διαμορφώσουν τα δυο πρότυπα στα οποία θεμελιώνεται η διαφυλική σχέση εξουσίας ακριβώς όπως τοποθετήθηκαν απέναντι σε αυτά μιλώντας για αυτά. Δηλαδή, όταν οι πρακτικές τις οποίες ανέφεραν ότι εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν, και οι οποίες συμβάλλουν στη συντήρηση ή στην υπονόμηση των αναφερόμενων προτύπων, ήταν απόλυτα συνεπείς με τις αντιλήψεις τους για τα πρότυπα αυτά. Με βάση τα δεδομένα στον Πίνακα 11, απόλυτη συνέπεια εντοπίστηκε σε 23 συμμετέχοντες των οποίων οι αντιλήψεις για το πρότυπο του δυνατού άνδρα νομιμοποιούν το πρότυπο αυτό και οι πρακτικές τους στοχεύουν αποκλειστικά στη συντήρησή του. Εντοπίστηκε επίσης σε 32 συμμετέχοντες των οποίων οι αντιλήψεις για το πρότυπο της αδύναμης γυναίκας μαρτυρούν αποκλειστικά την άγνοιά τους για την καταπίεση η οποία προκύπτει από αυτό και οι πρακτικές τους στοχεύουν αποκλειστικά στη συντήρησή του.

Η συνέπεια η οποία εντοπίστηκε στους συμμετέχοντες θεωρήθηκε ‘μερική’ όταν αυτοί ανέφεραν ότι εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος ώστε να διαμορφώσουν τα δυο πρότυπα στα οποία θεμελιώνεται η διαφυλική σχέση εξουσίας με τρόπο ο οποίος *εν μέρει* αντανάκλα το πώς τοποθετήθηκαν απέναντι σε αυτά. Δηλαδή, όταν οι πρακτικές τις οποίες ανέφεραν ότι εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν, και οι οποίες συμβάλλουν στη συντήρηση ή στην υπονόμηση των αναφερόμενων προτύπων, ήταν μερικώς συνεπείς με τις αντιλήψεις τους για τα πρότυπα αυτά. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 11, μερική συνέπεια εντοπίστηκε σε 17 συμμετέχοντες των οποίων οι αντιλήψεις για το πρότυπο του δυνατού άνδρα νομιμοποιούν το πρότυπο αυτό ενώ οι πρακτικές τους στοχεύουν τόσο στη συντήρηση όσο και στην υπονόμηση του. Εντοπίστηκε επίσης σε 5 συμμετέχοντες όσον αφορά στο πρότυπο της αδύναμης γυναίκας. Τρεις από αυτούς διατύπωσαν αντιλήψεις για το

πρότυπο της αδύναμης γυναίκας οι οποίες μαρτυρούν αποκλειστικά την άγνοιά τους για την καταπίεση η οποία προκύπτει από αυτό ενώ οι πρακτικές τους στοχεύουν τόσο στη συντήρηση όσο και στην υπονόμευσή του (2 συμμετέχοντες), ή αποκλειστικά στην υπονόμευσή του (1 συμμετέχουσα). Δυο από αυτούς διατύπωσαν αντιλήψεις για το πρότυπο της αδύναμης γυναίκας οι οποίες μαρτυρούν τόσο την άγνοιά τους για την αναφερόμενη καταπίεση όσο και επίγνωσή της ενώ οι πρακτικές τους στοχεύουν αποκλειστικά στη συντήρηση του προτύπου. Τρεις συμμετέχοντες δεν αναφέρθηκαν σε πρακτικές οι οποίες αφορούν στο πρότυπο της αδύναμης γυναίκας και έτσι δε μπορεί να καθοριστεί εάν παρουσιάζουν απόλυτη ή μερική συνέπεια αντιλήψεων και πρακτικών.

Όπως φαίνεται από τον πιο πάνω πίνακα, στην πλειοψηφία των συμμετεχόντων έχει εντοπιστεί απόλυτη συνέπεια αντιλήψεων και πρακτικών. Ειδικότερα, έχει εντοπιστεί απόλυτη συνέπεια αντιλήψεων και πρακτικών όσον αφορά στο πρότυπο του δυνατού άνδρα (23 συμμετέχοντες) αλλά και όσον αφορά στο πρότυπο της αδύναμης γυναίκας (32 συμμετέχοντες). Οι συμμετέχοντες αυτοί εφαρμόζουν πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος καθοδηγούμενοι αποκλειστικά και καθολικά από τις αντιλήψεις τους όσον αφορά στη διαφυλική σχέση εξουσίας (τα δυο αναφερόμενα πρότυπα). Γενικά όμως, όλοι οι συμμετέχοντες αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος για να διαμορφώσουν τη διαφυλική σχέση εξουσίας με τρόπο μερικώς ή απόλυτα συνεπή με τις αντιλήψεις τους για αυτή.

Ένα άλλο χρήσιμο σημείο το οποίο θα πρέπει να επισημανθεί είναι το ότι ο κυρίαρχος στόχος των πρακτικών τις οποίες εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν οι συμμετέχοντες είναι η συντήρηση του προτύπου του δυνατού άνδρα και κυρίως της αδύναμης γυναίκας και, κατ' επέκταση, η συντήρηση της διαφυλικής σχέσης εξουσίας της Ε/Κ γυναίκας με τον Ε/Κ άνδρα. Ενδεικτικό είναι το ότι 23 συμμετέχοντες εφαρμόζουν αποκλειστικά πρακτικές συντήρησης του προτύπου του δυνατού άνδρα και 34 συμμετέχοντες εφαρμόζουν αποκλειστικά πρακτικές συντήρησης του προτύπου της αδύναμης γυναίκας. Γενικά, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες, και συγκεκριμένα 36 από τους 40 συμμετέχοντες, αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος για να συντηρήσουν αποκλειστικά ή κυρίως τη διαφυλική σχέση εξουσίας: 22 από αυτούς αξιοποιούν πρακτικές οι οποίες συντηρούν και τα δυο πρότυπα στα οποία θεμελιώνεται

και 14 από αυτούς αξιοποιούν πρακτικές οι οποίες συντηρούν το πρότυπο της αδύναμης γυναίκας και διαπραγματεύονται το πρότυπο του δυνατού άνδρα.

Συνοψίζοντας, οι συμμετέχοντες αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος για να διαμορφώσουν τη σχέση εξουσίας ανάμεσα στην Ε/Κ γυναίκα και στον Ε/Κ άνδρα, όπως οι ίδιοι θεωρούν ότι πρέπει να διαμορφωθεί: κυρίως, για να συντηρήσουν τόσο το πρότυπο του δυνατού άνδρα όσο και το πρότυπο της αδύναμης γυναίκας. Σε μικρότερο βαθμό αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις αυτές για να διαπραγματευτούν – να συντηρήσουν και να υπονομεύσουν ταυτόχρονα – το πρότυπο του δυνατού άνδρα. Έτσι, μέσα από την ενότητα αυτή, έχει διαφανεί η απουσία ευαισθησίας ή η μερική *ευαισθησία* εκ μέρους των περισσότερων συμμετεχόντων για την πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος η οποία αφορά στη διαφυλική σχέση. Η ευαισθησία αυτή έχει διαφανεί μέσα από την περιγραφή των αποτελεσμάτων τα οποία δείχνουν ειδικότερα ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων *στηρίζουν* την πολιτική αυτή.

Στο σημείο αυτό έχει ολοκληρωθεί η περιγραφή των δεδομένων τα οποία μαρτυρούν ότι υπάρχει *διαφοροποίηση στο επίπεδο 'ευαισθησίας'* το οποίο επιδεικνύουν οι συμμετέχοντες όσον αφορά στην πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος για τη διομαδική σχέση στην Κύπρο και στην πολιτική τους για τη διαφυλική σχέση στην Κύπρο. Ειδικότερα, μέσα από την πιο πάνω περιγραφή των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας έχει διαφανεί ότι υπάρχει *ευαισθησία* εκ μέρους όλων των συμμετεχόντων για την πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος η οποία αφορά στη διομαδική σχέση. Έχει διαφανεί επίσης ότι υπάρχει *απουσία ευαισθησίας* ή *μερική ευαισθησία* εκ μέρους της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων για την πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος η οποία αφορά στη διαφυλική σχέση στην Κύπρο. Στη συνέχεια, θα περιγραφούν τα δεδομένα τα οποία μαρτυρούν ότι οι συμμετέχοντες, και ειδικότερα οι αντιλήψεις τις οποίες αυτοί διατύπωσαν, επηρεάζονται από συγκεκριμένες συνθήκες οι οποίες επικρατούν στο παρόν χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου και αφορούν στη διομαδική σχέση.

#### **4.4.3. Συνθήκες οι οποίες επικρατούν στο χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου**

Η περιγραφόμενη ευαισθησία όλων των συμμετεχόντων για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, σε αντίθεση με την απουσία ευαισθησίας ή τη



μερική ευαισθησία της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων αυτών, φαίνεται να σχετίζεται με συγκεκριμένες συνθήκες οι οποίες επικρατούν στο παρόν χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου και αφορούν στη διομαδική σχέση. Φαίνεται επίσης να σχετίζεται με προσωπικές εμπειρίες τις οποίες έχουν βιώσει κάποιοι συμμετέχοντες στο πλαίσιο των συνθηκών αυτών. Τις συνθήκες ή τις εμπειρίες αυτές τις επικαλούνται οι ίδιοι οι συμμετέχοντες για να αιτιολογήσουν τις αντιλήψεις τους<sup>58</sup>.

Οι αναφερόμενες συνθήκες ή εμπειρίες εκλαμβάνονται από τους συμμετέχοντες ως δυο αντίρροπες δυνάμεις οι οποίες τους σπρώχνουν προς δυο αντίθετες κατευθύνσεις όσον αφορά στη διομαδική σχέση. Από τη μια, αναφέρονται σε συνθήκες οι οποίες αφορούν ευρύτερα στην ύπαρξη διομαδικής σύγκρουσης στην Κύπρο και σε σχετικές προσωπικές εμπειρίες τις οποίες έχουν βιώσει. Εκλαμβάνουν τις συνθήκες ή τις εμπειρίες αυτές ως να δημιουργούν την ανάγκη συντήρησης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης. Από την άλλη, αναφέρονται σε συνθήκες οι οποίες αφορούν στην άμβλυνση της διομαδικής σύγκρουσης στην Κύπρο και σε προσωπικές εμπειρίες τις οποίες έχουν βιώσει. Τις συνθήκες ή τις εμπειρίες αυτές τις εκλαμβάνουν ως να δημιουργούν την ανάγκη υπονόμησης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι ίδιοι συμμετέχοντες αναφέρονται τόσο σε συνθήκες οι οποίες αφορούν στην ύπαρξη συγκρουσιακής κατάστασης όσο και σε συνθήκες οι οποίες αφορούν στην άμβλυνση της κατάστασης αυτής. Ο πιο κάτω πίνακας (Πίνακας 12) παρουσιάζει τον αριθμό των συμμετεχόντων οι οποίοι αναφέρθηκαν στην καθεμιά από τις δυο αναφερόμενες κατηγορίες συνθηκών ή εμπειριών ή και στις δυο κατηγορίες<sup>59</sup>.

---

<sup>58</sup> Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η αναφορά των συμμετεχόντων στις συνθήκες αυτές, και η ευρύτερη ανάλυση του ρόλου τον οποίο έχει διαδραματίσει το παρόν χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας η οποία παρατίθεται εδώ, αποτελεί ένδειξη ικανοποίησης ενός από τα κριτήρια αξιολόγησής της τα οποία έχουν τεθεί, και ειδικότερα της 'προνοητικής αφομοίωσης'. Αυτή, αφορά στο ότι η έρευνα πρέπει να είναι ιστορικά τοποθετημένη, δηλαδή να λαμβάνει υπόψη τα κοινωνικά, πολιτικά, οικονομικά, πολιτισμικά, εθνικά και διαφυλικά δεδομένα της κατάστασης την οποία μελετά (Guba & Lincoln, 1994).

<sup>59</sup> Ο πίνακας αυτός, και γενικά τα δεδομένα τα οποία περιγράφονται στην ενότητα αυτή, αφορούν σε αναφορές των ίδιων των συμμετεχόντων στο πώς συγκεκριμένες συνθήκες οι οποίες επικρατούν στο παρόν χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου ή συγκεκριμένες προσωπικές εμπειρίες τους βιώνονται ή εκλαμβάνονται από αυτούς ως να δημιουργούν την ανάγκη συντήρησης ή υπονόμησης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης. Όμως, όπως θα φανεί πιο κάτω, δε συνδέουν όλοι οι συμμετέχοντες τις συγκεκριμένες συνθήκες ή προσωπικές εμπειρίες τους με τις αντιλήψεις τους. Ωστόσο, αυτό δεν αποτελεί ένδειξη ότι οι αντιλήψεις των υπόλοιπων συμμετεχόντων, οι οποίοι δεν κάνουν αυτή τη σύνδεση στο πλαίσιο των συνεντεύξεων ή των ομάδων εστίασης, δεν έχουν επηρεαστεί από τις συνθήκες αυτές ή από σχετικές εμπειρίες. Άλλωστε,

Πίνακας 12  
 Συνθήκες οι οποίες επικρατούν στο παρόν χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου  
 και προσωπικές εμπειρίες των συμμετεχόντων

Συνθήκες ή εμπειρίες που επιβάλλουν συντήρηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης <i>μόνο</i>	Συνθήκες ή εμπειρίες που επιβάλλουν υπονόμηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης <i>μόνο</i>	Συνθήκες ή εμπειρίες που επιβάλλουν συντήρηση <i>και</i> υπονόμηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης
15	6	15
36		

Με βάση τα δεδομένα στον πιο πάνω πίνακα, 15 συμμετέχοντες αναφέρθηκαν μόνο σε συνθήκες ή/και εμπειρίες οι οποίες ‘επιβάλλουν’ τη συντήρηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης στην Κύπρο. Άλλοι 6 συμμετέχοντες αναφέρθηκαν μόνο σε συνθήκες ή/και εμπειρίες οι οποίες ‘επιβάλλουν’ την υπονόμηση της σχέσης αυτής. Τέλος, 15 συμμετέχοντες αναφέρθηκαν ταυτόχρονα σε συνθήκες ή/και εμπειρίες οι οποίες ‘επιβάλλουν’ τη συντήρηση και σε συνθήκες οι οποίες ‘επιβάλλουν’ την υπονόμηση της σχέσης αυτής. Συνολικά, 36 συμμετέχοντες επεσήμαναν συνθήκες οι οποίες επικρατούν στο παρόν χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου ή σχετικές προσωπικές εμπειρίες τους. Ισχυρίστηκαν ότι οι συνθήκες ή οι εμπειρίες αυτές επιβάλλουν τη συντήρηση ή/και την υπονόμηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης στην Κύπρο.

Η αναφορά της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων, και ειδικότερα ποσοστού 90% των συμμετεχόντων, στις αναφερόμενες συνθήκες ή εμπειρίες φαίνεται να σχετίζεται με τρεις διαπιστώσεις οι οποίες έχουν αναλυθεί σε προγενέστερες ενότητες του κεφαλαίου αυτού. Πρώτον, το γεγονός ότι επισημαίνουν μόνο συνθήκες ή εμπειρίες οι οποίες εκλαμβάνονται ως να ‘επιβάλλουν’ τη διαπραγμάτευση της διομαδικής σχέσης και όχι της διαφυλικής σχέσης εξηγεί γιατί αυτοί επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθησία για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος παρά για την έμφυλη πολιτική

---

όπως έχει φανεί μέσα από το κεφάλαιο αυτό, δυο διαπιστώσεις της παρούσας έρευνας μαρτυρούν ότι οι αντιλήψεις σχεδόν όλων των συμμετεχόντων επηρεάζονται από δυο αντίρροπες δυνάμεις. Πρώτον, 38 από τους 40 συμμετέχοντες στοχεύουν ταυτόχρονα στη συντήρηση και στην υπονόμηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος και οι εναπομείναντες 2 στοχεύουν μόνο στην υπονόμηση της. Δεύτερο, 29 από τους 40 συμμετέχοντες εκφράζουν τόσο την αποδοχή τους για τη σχέση αυτή όσο και τη δυσαρέσκεία τους για αυτή. Άρα, μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, έχει διαφανεί ότι όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι στο παρόν χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου ‘επιβάλλεται’ η αποκλειστική υπονόμηση ή η ταυτόχρονη υπονόμηση και συντήρηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης.

τους. Δηλαδή, όπως φαίνεται, οι συνθήκες του πλαισίου, ή οι σχετικές προσωπικές εμπειρίες τους, αποτελούν μοχλούς πίεσης ή κίνητρα για τους συμμετέχοντες ώστε να αναστοχαστούν για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην Κύπρο αλλά όχι για την έμφυλη πολιτική τους.

Δεύτερον, η ευαισθητοποίηση των συμμετεχόντων για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, η οποία 'υποκινείται' από τις αναφερόμενες συνθήκες ή εμπειρίες, φαίνεται να καθιστά ευκολότερο για αυτούς να ανιχνεύσουν – και κατ' επέκταση να διαπραγματευτούν – την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων αυτών η οποία αφορά ειδικότερα στο πρότυπο του δυνατού άνδρα (του στρατιώτη), παρά στο πρότυπο της αδύναμης γυναίκας. Όπως φαίνεται, είναι εύκολο για αυτούς να αντιληφθούν ότι το πρότυπο του δυνατού άνδρα, και ειδικότερα ο ρόλος του στρατιώτη, συνδέεται με τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση εφόσον ο ρόλος αυτός συνδέεται άμεσα και εμφανώς με αυτή. Αντίθετα, δεν είναι εύκολο για αυτούς να αντιληφθούν ότι το πρότυπο της αδύναμης γυναίκας, η οποία μαυροφορεί και κλαίει ή αναζητεί αγνοούμενα πρόσωπα, συνδέεται με τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση. Άλλωστε, όπως θα φανεί και πιο κάτω, οι ίδιοι οι συμμετέχοντες συνέδεσαν σε ορισμένες περιπτώσεις τις αναφερόμενες συνθήκες ή τις σχετικές προσωπικές εμπειρίες τους με τις αντιλήψεις τους για το πρότυπο του δυνατού άνδρα – και ειδικότερα για το ρόλο του στρατιώτη – αλλά όχι με τις αντιλήψεις τους για το πρότυπο της αδύναμης γυναίκας.

Τρίτον, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, οι συμμετέχοντες εκλαμβάνουν τις πιο πάνω συνθήκες ή εμπειρίες ως δυο αντίρροπες δυνάμεις, οι οποίες δημιουργούν τις 'αντιφατικές' ανάγκες για συντήρηση και υπονόμηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης. Αυτό, εξηγεί γιατί προσπαθούν ταυτόχρονα να συντηρήσουν και να υπονομεύσουν τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Όπως φαίνεται, προσπαθούν να ανταποκριθούν στις αναφερόμενες αντιφατικές ανάγκες του πλαισίου. Ακολούθως, περιγράφονται τα δεδομένα τα οποία αφορούν στις συγκεκριμένες συνθήκες οι οποίες επικρατούν στο παρόν χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου και τις οποίες επικαλούνται οι συμμετέχοντες για να αιτιολογήσουν τις αντιλήψεις τους.

#### 4.4.3.1. Συνθήκες ή εμπειρίες οι οποίες ‘επιβάλλουν’ συντήρηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης

Οι συμμετέχοντες συνέδεσαν τις αντιλήψεις τους με συνθήκες οι οποίες αφορούν στην ύπαρξη συγκρουσιακής κατάστασης στην Κύπρο: τη συνέχιση της παρουσίας τούρκικων στρατιωτικών δυνάμεων, το φόβο τους για νέα στρατιωτική επίθεση και απώλεια κεκτημένων εδαφών και την ανάγκη διεξαγωγής αγώνα για διεκδίκηση των απολεσθέντων εδαφών. Τις συνέδεσαν επίσης με προσωπικές εμπειρίες τις οποίες έχουν βιώσει ή βιώνουν στο πλαίσιο των συνθηκών αυτών: την προσωπική βίωση της προσφυγιάς και την ύπαρξη μελών της οικογένειάς τους τα οποία πολέμησαν, αγνοούνταν ή αγνοούνται, ή είναι εγκλωβισμένα. Ειδικότερα, συνέδεσαν τις συνθήκες ή τις εμπειρίες αυτές με τις αντιλήψεις τους οι οποίες αφορούν στην ανάγκη συντήρησης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης στην Κύπρο. Αναφέρθηκαν στην αναγκαιότητα αντίληψης της εθνικά άλλης ομάδας ως εχθρικής και στην αναγκαιότητα ανάληψης ευθυνών εκ μέρους του ατόμου για αντιμετώπιση της εθνικά άλλης ομάδας. Αναφέρθηκαν επίσης στην αναγκαιότητα στρατολόγησης των ανδρών και συμμετοχής σε ενδεχόμενο πόλεμο και στην αναγκαιότητα εφαρμογής πρακτικών διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος οι οποίες συντηρούν τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση.

Συγκεκριμένα, κάποιοι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι λόγω των συνθηκών οι οποίες αφορούν στην ύπαρξη συγκρουσιακής κατάστασης στην Κύπρο, είναι αναπόφευκτο τα άτομα να έχουν ευθύνες για αντιμετώπιση της εχθρικής εθνικά άλλης ομάδας. Στο ακόλουθο απόσπασμα ο συμμετέχοντας 23 επικαλείται ειδικότερα την παρουσία τούρκικων στρατιωτικών δυνάμεων στην Κύπρο:

23, 5, 68, 74

*Σ Νιώθω... ξέρω, ξέρω την ευθύνη μου και όταν... όταν παραστεί ανάγκη θα το εκπληρώσω το χρέος μου, δεν αποποιούμαι το χρέος μου ας πούμε για την πατρίδα μου... το ξέρω, νομίζω λόγω της πράσινης γραμμής ότι είμαστε ακόμα... υπό κατοχή, ημικατεχόμενη πατρίδα γεννιόμαστε και μας γίνεται βίωμα, και από το σχολείο, ότι κάποτε μπορεί να κληθούμε να πολεμήσουμε για την πατρίδα μας, δεν είμαστε σε μια ελεύθερη χώρα που απλά αποτελεί ιστορία παλιά, είναι... το ζούμε και τώρα, όταν πας στην Λευκωσία και βλέπεις ότι υπάρχει η πράσινη γραμμή... άρα σκέφτεσαι ότι κάποτε μπορεί να χρειαστεί να πολεμήσεις {...} Ένας Ελβετός νομίζω... δε νομίζω να έχει να γεννιέται και να μεγαλώνει με αυτή την ιδέα γιατί για αυτόν η διαφύλαξη της πατρίδας είναι κάτι σίγουρο, δε χρειάζεται να το κάνει ο ίδιος...*

Μερικοί συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι η ύπαρξη συγκρουσιακής κατάστασης στην Κύπρο καθιστά χρήσιμη ή αναπόφευκτη τη στρατολόγηση των Ε/Κ ανδρών. Για παράδειγμα, ο συμμετέχοντας 21, επικαλούμενος την παρουσία τούρκικων στρατιωτικών δυνάμεων στην Κύπρο, ανέφερε τα ακόλουθα όσον αφορά στο στρατό:

21, 4-5, 88, 96, 156, 158, 160, 162

*Σ Αλίμονο αν στην Κύπρο δεν υπάρχει τότε πού να υπάρχει; {...} Είναι χρέος του πολίτη απέναντι στην πατρίδα του, δυστυχώς μακάρι να μην υπήρχε αλλά είναι τέτοιες οι συνθήκες που αναγκαστικά στην Κύπρο ιδιαίτερα πρέπει ο κάθε πολίτης να υπηρετεί την πατρίδα του {...} Είμαστε μία χώρα υπό κατοχή {...} Είμαστε οι λίγοι, έχουμε σαράντα χιλιάδες Τούρκους στρατιώτες πάνοπλους {...} Έχουμε μια Τουρκία που από στιγμή σε στιγμή μπορεί να μεταφέρει πάρα πολύ στρατό, πάρα πολλά στρατεύματα στην Κύπρο και θεωρώ ότι δεν έχουμε την πολυτέλεια εάν πραγματικά θέλουμε να υπάρχει άμυνα {...} να χάνουμε ανθρώπους και να μην τους αξιοποιούμε για την εθνική μας ασφάλεια.*

Η σύνδεση της συγκρουσιακής κατάστασης η οποία υπάρχει στην Κύπρο, και ειδικότερα της παρουσίας τούρκικων στρατιωτικών δυνάμεων, με την αναγκαιότητα στρατολόγησης των Ε/Κ ανδρών, και ευρύτερα με την ύπαρξη του προτύπου του δυνατού άνδρα, επισημάνθηκε και στα δεδομένα των ομάδων εστίασης. Όπως φαίνεται στο πιο κάτω απόσπασμα, ο συμμετέχοντας 32 επικαλέστηκε τον κίνδυνο δημιουργίας ‘εμπόλεμης κατάστασης’:

1, 33

*‘Ε κοιτάξε είμαστε ένα κατεχόμενο νησί, με την έννοια ότι... είναι ορατός ο κίνδυνος για εμπόλεμη κατάσταση, σίγουρα το 99% του στρατού αποτελείται από άντρες άρα ίσως οι γενικότερες συνθήκες καθορίζουν τη θέση... έτσι όπως την ανέφερες, δηλαδή του δυνατού άνδρα...’*

Η συμμετέχουσα 4 επεσήμανε ότι η ύπαρξη του προτύπου του δυνατού άνδρα, και ειδικότερα του ρόλου του στρατιώτη στην Κύπρο, δε συνδέεται μόνο με την παρούσα συγκρουσιακή κατάσταση η οποία υπάρχει. Όπως ισχυρίστηκε, συνδέεται και με όλους τους πολέμους οι οποίοι έγιναν στην Κύπρο ιστορικά:

2, 15, 17, 19, 60, 62

*‘Εντάξει είναι η ιστορία όμως έτσι δεν είναι; Αναγκαστικά μέσα από την ιστορία διαμορφώνεται και ο τρόπος... που αντιλαμβάνεσαι τα πράγματα {...} όταν δεις τη σύγχρονη ιστορία είχαμε πολέμους, είχαμε διαμάχες άρα ποιος έπρεπε να πάει στον πόλεμο; Ο άντρας, ποιος έπρεπε να είναι ο δυνατός που θα στηρίζει την οικογένεια; ο άντρας {...} Πάντα συνδέεται με την Κύπρο, γιατί αν μου πεις τώρα είμαι στην Αμερική και θα πάω να πολεμήσω ξέρω ‘γω στο Αφγανιστάν ή οτιδήποτε... δεν*

*υπάρχει ουσία γιατί εκεί {...} Ναι αλλά εδώ είσαι υποτίθεται σε πιο κατάσταση άμυνας να το πω;'*

Τέλος, σε κάποιες περιπτώσεις οι συμμετέχοντες συνέδεσαν την ύπαρξη συγκρουσιακής κατάστασης στην Κύπρο με την αναγκαιότητα αξιοποίησης πρακτικών διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος των οποίων στόχος είναι η συντήρηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης μέσα από την προβολή της εθνικά άλλης ομάδας ως εχθρικής. Όπως ισχυρίστηκαν, η ύπαρξη της πιο πάνω κατάστασης καθιστά αναγκαίο το να προβάλλονται, κυρίως ή αποκλειστικά, τα δεινά τα οποία προκάλεσε η εθνικά άλλη ομάδα στην οικεία ομάδα και, όπως ισχυρίζεται και ο συμμετέχοντας 21 στο πιο κάτω απόσπασμα, το να παραγνωρίζονται τα δεινά τα οποία προκάλεσε η οικεία εθνική ομάδα στην άλλη ομάδα.

21, 19-20, 426, 428, 432, 434

*Σ {...} Δεν είναι οι συνθήκες κατάλληλες σήμερα, το 2009, υπό τις συνθήκες της Κύπρου να γράψουμε αντικειμενική ιστορία {...} Η δε μπορώ, είμαι σε μισή Κύπρο σκλαβωμένη, είμαι ο αδύνατος να μου υ κάνω η εισβολή και να εξισώσω τις αθλιότητες τις δικές μας με τους Τούρκους και να πω κοιτάζετε μωρά κάναμε και εμείς, κάναμε και εμείς, δε θα το πω στα μωρά διότι ήταν πολύ πιο λίγα πρώτο, και οι συνέπειες ήταν πολύ πιο λίγες {...} αναλόγως υπό τις συνθήκες που ζούμε είναι πολύ - πολύ αντικειμενική η ιστορία μας {...} Ούτε οδηγεί στο φανατισμό τα παιδιά, ούτε νομίζω τους εεε... ούτε νομίζω τους αποπλανεί, ούτε τους παραπλανεί {...}*

Επίσης, οι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν σε κάποιες περιπτώσεις ότι η ύπαρξη συγκρουσιακής κατάστασης στην Κύπρο καθιστά αναγκαία την εφαρμογή πρακτικών διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από τις οποίες να καλλιεργείται αρνητική στάση προς την άλλη ομάδα. Χαρακτηριστικό είναι το πιο κάτω απόσπασμα από τη συνέντευξη της συμμετέχουσας 19. Αυτή, επικαλείται την παρουσία τούρκικων στρατιωτικών δυνάμεων στην Κύπρο για να αιτιολογήσει τον ισχυρισμό της.

19, 12-13, 291, 295

*Σ {...} Μέχρι τώρα {...} διδάσκαμε ιστορία της Κύπρου και προσπαθούσαμε να διαμορφώσουμε τα μωρά, να τα κάνουμε ρατσιστές απέναντι στους Τούρκους... {...} είναι αναπόφευκτο γιατί σηκώνομαι το πρωί και βλέπω τον Πενταδάκτυλο απέναντι μου ή σηκώνομαι το πρωί και βλέπω... ... δηλαδή και μέσα από όλα αυτά που βιώνουμε καθημερινά δημιουργείται... δημιουργήθηκε το εκπαιδευτικό σύστημα το να μας κάνει ρατσιστές απέναντι στους Τούρκους... ... δηλαδή έτσι μεγαλώσαμε και εμείς.*

Μερικοί συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι η ύπαρξη συγκρουσιακής κατάστασης στην Κύπρο καθιστά αναγκαία την εφαρμογή πρακτικών διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από τις οποίες να αναδεικνύονται οι ευθύνες του ατόμου για αντιμετώπιση της εχθρικής εθνικά άλλης ομάδας. Αναφέρθηκαν στην αναγκαιότητα ανάδειξης των ευθυνών του ατόμου για συμμετοχή σε ενδεχόμενο αγώνα διεκδίκησης των απολεσθέντων ή, όπως αναφέρει και πιο κάτω ο συμμετέχοντας 21, για συμμετοχή σε αγώνα υπεράσπισης των κεκτημένων σε ενδεχόμενη επίθεση από την άλλη ομάδα.

21, 9-10, 187, 190, 192,194, 210

*Ε {...} Πώς θα αξιοποιούσες αυτό το ποίημα στο πλαίσιο του Γνωρίζω, Δεν ξεχνώ και Αγωνίζομαι;*

*Σ Η κεντρική ιδέα είναι ότι... ... υπάρχει κίνδυνος και τώρα και ότι δεν ήταν απλά μια ιστορία που τέλειωσε και σήμερα είμαστε 60, 70 χρόνια μακριά και ανήκει στο παρελθόν. {...} τούτο το μήνυμα που δίνει το έπος του 40 είναι επίκαιρο {...} Δηλαδή ισχύει στις μέρες μας, υπάρχει πάλι μία πολύ μεγάλη δύναμη απέναντι μας, έχει επεκτατικά σχέδια και πρέπει να είμαστε πάντα έτοιμοι να την αντιμετωπίσουμε {...} πάντα στο πίσω μέρος του μυαλού ότι τούτη την στιγμή είμαστε μια κατεχόμενη χώρα {...} υπάρχει ένας στρατός απέναντι μας πάνοπλος, πολύ καταρτισμένος στρατιωτικά και δεν έχουμε περιθώρια για επαν... δεν έχουμε περιθώρια για να επαναπαυτούμε {...} το μήνυμα του χρέους, της υπεράσπισης των εδαφών της πατρίδας μας διότι ναι υπάρχει κίνδυνος.*

Τέλος, κάποιοι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι η ύπαρξη συγκρουσιακής κατάστασης δεν επιτρέπει την υπονόμηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης, και ειδικότερα την προώθηση της διομαδικής συμφιλίωσης, μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος και ευρύτερα μέσα από την εκπαίδευση, πριν την επίτευξη πολιτικής επίλυσης της σύγκρουσης. Στο ακόλουθο απόσπασμα η συμμετέχουσα 1 υπογραμμίζει το σημείο αυτό:

1, 7, 170, 178

*Σ Επειδή θεωρώ ότι οι Τούρκοι είναι εχθροί μας και μας έκαναν πολλά κακά και ότι με το να τα βρούμε εμείς δε θα λυθεί το πρόβλημα, δεν είναι ο κόσμος ο απλός που πρέπει να τα βρει, είναι άλλα πράγματα μεγάλα που πρέπει να γίνουν {...} Ε μεταξύ των κρατών, σε πολιτικό επίπεδο, δεν είναι ο κόσμος που θα τα αποφασίσει, τώρα που λέμε για την εκπαίδευση να... να κάνουμε δραστηριότητες στο σχολείο, να έρθουμε πιο κοντά, να αποκτήσουν μια άλλη άποψη οι μαθητές κ.τ.λ. θεωρώ ότι είναι λάθος αυτό το πράγμα, δε μπορεί να γίνει τίποτα με αυτό τον τρόπο {...}.*

Όπως προαναφέρθηκε, οι συμμετέχοντες, πέρα από το ότι συνέδεσαν τις αντιλήψεις τους με τις ευρύτερες συνθήκες σύγκρουσης οι οποίες επικρατούν στο παρόν χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου, τις συνέδεσαν και με προσωπικές εμπειρίες τους οι οποίες σχετίζονται με την ύπαρξη συγκρουσιακής κατάστασης. Συγκεκριμένα, 9 από τους 20 πρόσφυγες οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα αυτή, συνέδεσαν τον ισχυρισμό τους ότι είναι αναγκαία η συντήρηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης στην Κύπρο με εμπειρίες τις οποίες έχουν βιώσει ως πρόσφυγες (με την προσφυγική τους ταυτότητα)<sup>60</sup>. Για παράδειγμα, στο απόσπασμα το οποίο ακολουθεί, η συμμετέχουσα 13 συνδέει την αποδόξη της αντίληψης ότι η εθνικά άλλη ομάδα είναι εχθρός με την εμπειρία της προσφυγιάς και με το συναίσθημα του 'θυμού' το οποίο βιώνει λόγω των δυσκολιών που αντιμετώπισε ως μέλος οικογένειας προσφύγων.

13, 1-2, 16, 18, 20, 32

*Σ {...} είμαι και πρόσφυγας οπότε νιώθω και πιο έντονα το συναίσθημα της κυπριακής ταυτότητας {...} έχει φορές που νιώθω ακόμη και θυμό {...} Εεε γιατί ίσως αν ήμουν από οποιοδήποτε άλλο μέρος της Ελλάδας ίσως η ζωή μου να ήταν διαφορετική, η ζωή των γονιών μου να ήταν πιο εύκολη, εεε... {...} θυμάμαι όταν ήμουν μικρή πηγαίναμε κάθε χρόνο στην πορεία της Μόρφου. Κάθε χρόνο, κάθε Οκτώβρη διοργανώνεται μία πορεία, μαζεύονται όλοι οι Μορφίτες και πηγαίνουν στο οδόφραγμα {...} για να διαδηλώσουμε, και θυμούμαι ότι εγώ σαν μικρούλα ας πούμε πήγα να εκεί και φώναζα με το μεγάλο και παρόλο που ήμουν πολύ μικρή θυμάμαι ότι είχα έντονο ας πούμε αυτό το αίσθημα... ότι ναι ας πούμε εγώ είμαι κάτι διαφορετικό, είμαι κάτι ξεχωριστό, δεν είμαι απλά μια Ελληνίδα και δεν είμαι απλά μια Κύπρια, είμαι μια Ελληνοκύπρια {...}*

<sup>60</sup> Στην ενότητα αυτή δεν εξετάζεται το πώς επηρεάζει η προσφυγική ταυτότητα, ως ανεξάρτητη μεταβλητή ή ως δημογραφικό χαρακτηριστικό των συμμετεχόντων, τις αντιλήψεις τους. Άλλωστε, όπως αναφέρθηκε κατά την περιγραφή της χρησιμοποιούμενης μεθοδολογίας στο προηγούμενο κεφάλαιο, η θεωρία της διατομής, η οποία περιλαμβάνεται στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας, υπαγορεύει ότι οι ταυτότητες δε θεωρούνται ανεξάρτητες μεταβλητές οι οποίες περιγράφουν τους συμμετέχοντες (π.χ. καθορισμός του εάν το άτομο είναι πρόσφυγας ή όχι). Αντίθετα, θεωρούνται μεταβλητές οι οποίες συλλαμβάνουν εμπειρίες, συμπεριφορές και στάσεις. Στο πλαίσιο αυτό, περιγράφονται πιο πάνω δεδομένα τα οποία αφορούν στο πώς οι συμμετέχοντες βιώνουν την προσφυγική ταυτότητά τους και ειδικότερα οι συγκεκριμένες εμπειρίες με τις οποίες τη συνδέουν (Cole, 2008· Warner, 2008). Αυτός είναι μάλιστα και ο λόγος για τον οποίο, παρόλο που στην παρούσα έρευνα διερευνώνται θέματα τα οποία σχετίζονται με την ταυτότητα του φύλου, και παρόλο οι συμμετέχοντες ανήκουν σε δυο διαφορετικές ομάδες με βάση το φύλο, εντούτοις, δεν εξετάζεται κατά πόσο το βιολογικό φύλο, ως δημογραφικό χαρακτηριστικό τους, διαδραματίζει κάποιο ρόλο στις αντιλήψεις τους. Όπως έχει φανεί, και σε σχέση με την ταυτότητα του φύλου, εξετάστηκε μόνο το πώς σχετίζεται με τις αντιλήψεις τους ο τρόπος με τον οποίο βιώνουν την ταυτότητα αυτή.



Στο ακόλουθο απόσπασμα ο συμμετέχοντας 28 επίσης επικαλείται τα προσωπικά του βιώματα ως πρόσφυγας. Συνδέει τα βιώματα αυτά με τον ισχυρισμό ότι ο στρατός είναι χρήσιμος για τους Ε/Κ άνδρες.

28, 3, 49

*Σ {...} εγώ για παράδειγμα έζησα την προ φυγιά και είδα πό ω υπέφεραν ο ι άνθρωποι που ήρθαν από τα κατεχόμενα ενώ αυτοί (αναφέρεται στους μη πρόσφυγες) ας πούμε μεγάλωσαν και ήξεραν ότι εεε... το μόνο που γνώρισαν ας πούμε είναι μέσω της τηλεόρασης αν είδαν κάτι και αν το πρόσεξαν, ενώ εγώ επειδή έζησα την προσφυγιά και είδα πόσο υπόφεραν αυτοί οι άνθρωποι ένιωθα ότι ο στρατός θα με βοηθούσε.*

Σε κάποιες περιπτώσεις οι συμμετέχοντες συνέδεσαν την εμπειρία της προσφυγιάς με την αναγκαιότητα εφαρμογής πρακτικών διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος των οποίων στόχος είναι η συντήρηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης. Στο απόσπασμα το οποίο παρατίθεται πιο κάτω, η συμμετέχουσα 10 ισχυρίζεται ότι είναι σημαντικό να διατηρηθεί η μνήμη των δεινών της οικείας εθνικής ομάδας, και ειδικότερα η μνήμη των ελληνοκυπριακών κατεχομένων εδαφών. Στηρίζει τον ισχυρισμό της αυτό στο γεγονός ότι από αυτά τα εδάφη κατάγονται κάποιοι Ε/Κ ή σε αυτά είναι θαμμένοι οι πρόσφυγες πρόγονοι κάποιων Ε/Κ, όπως και οι δικοί της.

10, 7, 143, 144, 145, 148, 150, 152

*Ε {...} Έχω εδώ μια φωτογραφία η οποία αφορά στο 74, πώς θα την αξιοποιούσες ως εκπαιδευτικός;*

*Σ {...} τίποτα δεν ξεχνιέται, κανένας δεν ξεχνά. Εντάξει θα γινόταν μία αναφορά, ιστορική αναφορά για το 1974, εεε ίσως με τους μαθητές να βγάζαμε γιατί γράφουν, γιατί υπάρχει αυτό το σύνθημα, τι εννοεί, γιατί δεν πρέπει να ξεχάσουμε, τι δεν πρέπει να ξεχάσουμε, πώς είναι το σωστό να προχωρήσουμε.*

*Ε Πώς θα τα απαντούσατε αυτά που είπες, ας πούμε γιατί δεν πρέπει να ξεχάσουμε;*

*Σ {...} Εντάξει είναι οι ρίζες μας, σίγουρα ο παππούς μου, η γιαγιά μου είναι από τα κατεχόμενα άρα έχω ρίζες απ' εκεί {...} Οι τό π ι μας ναι, ή ας πο ύμε εμένα ο παππούς μου πέθανε και θάφτηκε απ' εκεί για παράδειγμα. {...} Δεν πήγα ποτέ στον τάφο του. Ε δε μπορείς να πεις ότι τα ξεχνάς αυτά τα πράματα.*

Πέρα από την εμπειρία της προσφυγιάς, κάποιοι συμμετέχοντες συνέδεσαν και άλλες προσωπικές εμπειρίες τους οι οποίες σχετίζονται με την ύπαρξη συγκρουσιακής κατάστασης στην Κύπρο με τον ισχυρισμό τους ότι είναι αναγκαία η συντήρηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης. Συγκεκριμένα, ισχυρίστηκαν ότι είναι σημαντικό να προβάλλονται συγκεκριμένα δεινά τα οποία προκάλεσε η εθνικά άλλη ομάδα στην οικεία εθνική ομάδα μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος, και ειδικότερα τα

αγνοούμενα ή τα εγκλωβισμένα άτομα, επειδή μέλη της οικογένειάς τους βίωσαν ή βιώνουν τα δεινά αυτά. Πιο κάτω, παρατίθεται σχετικό απόσπασμα από τη συνέντευξη του συμμετέχοντα 40:

40, 12, 254, 256, 258

*Σ Θεωρώ ότι έπρεπε να προβάλλονται οι εγκλωβισμένοι οι οποίοι ας πούμε έμειναν στα χωριά τους παρά τις αντίξοες συνθήκες {...} σου μιλώ από προσωπική πείρα, ο παππούς μου και η γιαγιά μου είναι εγκλωβισμένοι {...} Στο Ριζοκάρπασο. Δηλαδή εκείνοι οι άνθρωποι ας πούμε στις αρχές ειδικά της... μετά την εισβολή από το 74 μέχρι το 85 περίπου δηλαδή είχαν τραβήξει τα πάνδεινα.*

Επίσης, ο συμμετέχοντας 6 δήλωσε ότι θα αξιοποιούσε την αναφορά ενός παιδιού σε ένα άνδρα ο οποίος φοβήθηκε να πολεμήσει το 1974 με τρόπο ο οποίος συντηρεί το πρότυπο του δυνατού άνδρα. Ειδικότερα, θα αντιπαρέθετε το παράδειγμα του πατέρα του ο οποίος δε φοβήθηκε να πολεμήσει.

6, 8-9, 203-204

*Ε {...} Πώς θα αντιδρούσες αν ένας μαθητής σου σου ανέφερε στην τάξη ότι κάποιος συγγενής του το 74 δεν πήγε να πολεμήσει επειδή φοβήθηκε;*  
*Σ Θα έλεγα κατευθείαν την περίπτωση του παπά μου ο οποίος ήταν έφεδρος μεν αλλά πήγε και πολέμησε και μάλιστα ήταν και αιχμάλωτος που είχε πάει στην Τουρκία ως αιχμάλωτος, ναι και θα παρουσίαζα το παράδειγμα του πατέρα μου, έτυχε και κάποιοι θείοι μου να το κάνουν αυτό το πράγμα και είμαι πολύ περήφανος για τον πατέρα μου που εκείνη την ώρα έδειξε αυτή την αγωνιστικότητα {...}*

Τέλος, στο απόσπασμα το οποίο παρατίθεται πιο κάτω από τη συνέντευξη του συμμετέχοντα 20, αυτός, σχολιάζοντας την προθυμία των Ε/Κ εκπαιδευτικών να προβάλουν τα δεινά της άλλης ομάδας μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος, επιβεβαιώνει τη διαπίστωση η οποία έχει περιγραφεί πιο πάνω και η οποία έχει αναδυθεί μέσα από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, ισχυρίζεται ότι γενικά οι αντιλήψεις των ατόμων, ή ειδικότερα των Ε/Κ εκπαιδευτικών, σχετίζονται με τις συγκεκριμένες εμπειρίες τις οποίες έχουν βιώσει κατά τη διάρκεια της ζωής τους και οι οποίες αφορούν στην ύπαρξη συγκρουσιακής κατάστασης στην Κύπρο.

20, 14-15, 354, 356

*Σ {...} λίγοι είναι οι προσκολλημένοι καθαρά εθνικιστές, οι καθαρά βλέπουν τα πράγματα πώς ήταν παλιά, ναι θα πολεμήσομε θα κάνομε. Ως συνήθως είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ή έχουν συγγενείς αγνοούμενους ή συγγενείς πρόσφυγες ή οι ίδιοι είναι πρόσφυγες {...} Εντάζει, σίγουρα είναι διαφορετικά τα πράγματα, δεν τους αδικώ. Χάθηκε η περιουσία μου, ξέρω ότι εεε... τώρα χρησιμοποιείται από άλλους ή*

*καταχράστηκε από άλλους ή και δε μπορώ να την αξιοποιήσω διότι χάθηκαν τα αγαπημένα μου πρόσωπα σε ένα πόλεμο, είναι πολύ διαφορετικό.*

Στο σημείο αυτό έχει ολοκληρωθεί η περιγραφή των δεδομένων μέσα από τα οποία φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες συνδέουν τις αντιλήψεις τους οι οποίες αφορούν στην ανάγκη συντήρησης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης στην Κύπρο με συγκεκριμένες συνθήκες ή προσωπικές εμπειρίες οι οποίες σχετίζονται με την ύπαρξη συγκρουσιακής κατάστασης. Στη συνέχεια θα περιγραφούν τα δεδομένα μέσα από τα οποία φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες συνδέουν τις αντιλήψεις τους οι οποίες αφορούν στην ανάγκη υπονόμησης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης με συγκεκριμένες συνθήκες οι οποίες αφορούν στην άμβλυνση της συγκρουσιακής κατάστασης ή με προσωπικές εμπειρίες τους.

#### **4.4.3.2. Συνθήκες ή εμπειρίες οι οποίες ‘επιβάλλουν’ υπονόμηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης**

Οι συμμετέχοντες συνέδεσαν τις αντιλήψεις τους με συνθήκες οι οποίες αφορούν στην άμβλυνση της συγκρουσιακής κατάστασης στην Κύπρο. Αναφέρθηκαν στις αυξημένες προσπάθειες και πιθανότητες επίλυσης του κυπριακού προβλήματος, στις αυξημένες επαφές μεταξύ των δυο εθνικών ομάδων, στη μειωμένη πιθανότητα να υπάρξει πόλεμος στην Κύπρο ή τούρκικη στρατιωτική επίθεση, πρωτίστως λόγω της ένταξης της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, και στον εκπαιδευτικό στόχο για προώθηση ειρηνικής συμβίωσης Ε/Κ και Τ/Κ τον οποίο έθεσε το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού τη σχολική χρονιά 2008 - 2009. Ένας συμμετέχοντας συνέδεσε επίσης τις αντιλήψεις του με μια προσωπική εμπειρία την οποία έχει βιώσει στο πλαίσιο της συγκρουσιακής κατάστασης στην Κύπρο: με το ότι ο πατέρας του υπήρξε αιχμάλωτος πολέμου. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες αυτοί συνέδεσαν τις συνθήκες αυτές ή την αναφερόμενη εμπειρία με τις αντιλήψεις τους οι οποίες αφορούν στην ανάγκη υπονόμησης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης στην Κύπρο. Τις συνέδεσαν με τη μη αναγκαιότητα στρατολόγησης των Ε/Κ ανδρών και με την αναγκαιότητα εφαρμογής πρακτικών διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος οι οποίες υπονομεύουν τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση.

Συγκεκριμένα, ορισμένοι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι λόγω των συνθηκών οι οποίες αφορούν στην άμβλυνση της συγκρουσιακής κατάστασης, δεν είναι πλέον αναγκαία η στρατολόγηση των Ε/Κ ανδρών. Στο ακόλουθο απόσπασμα ο συμμετέχοντας 27 επικαλείται τις αυξημένες επαφές μεταξύ των δυο εθνικών ομάδων λόγω του διανοίγματος των οδοφραγμάτων και τη μειωμένη πιθανότητα να υπάρξει πόλεμος ή τούρκικη στρατιωτική επίθεση λόγω της ένταξης της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση:

27, 3, 43-44

*Ε Ναι. Πολλά αγόρια σήμερα παίρνουν αναστολή από το στρατό, γιατί νομίζεις το κάνουν αυτό;*

*Σ Επειδή μπορεί να συνειδητοποιήσαν ότι είναι δυο χρόνια χαμένα και ότι δεν υπάρχει λόγος πρακτικός να πας στρατό. {...} αν υπήρχαν πραγματικοί λόγοι να πάμε στρατό... δηλαδή τώρα αν ν... δε μπορώ να συνειδητοποιήσω ότι θα γίνει μια πολεμική σύρραξη. Πρώτα απ' όλα είμαστε στην Ευρωπαϊκή Ένωση οτιδήποτε... η πράσινη γραμμή άνοιξε, πάνε και έρχονται, δηλαδή ακόμα και ο σκοπός που στέκεται εκεί στην πράσινη γραμμή τι... τι προσέχει δηλαδή; Αφού πάνε και έρχονται όλοι. Δεν υπάρχει πρακτικός λόγος.*

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι η άμβλυνση της συγκρουσιακής κατάστασης καθιστά αναγκαία την υπονόμηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Όπως επεσήμαναν, οι συνθήκες στην Κύπρο δεν καθιστούν πλέον αναγκαία την καλλιέργεια της αγωνιστικότητας των ατόμων εναντίον της εθνικά άλλης ομάδας μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων αυτών. Ενδεικτικό είναι το ακόλουθο απόσπασμα από τη συνέντευξη της συμμετέχουσας 14 όπου σχολιάζει τον τρόπο αξιοποίησης του ποιήματος το οποίο διαβάστηκε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης:

14, 4, 65, 66, 68, 70, 76

*Ε {...} Πώς θα αξιοποιούσες αυτό το ποίημα ως εκπαιδευτικός;*

*Σ {...} είναι πάρα πολύ παλιό, εννοώ δε στέκει κάτι τώρα στην σύγχρονη εποχή, είναι γραμμένο για μια άλλη εποχή σίγουρα {...} πριν 30 – 40 χρόνια ας πούμε {...} Ε γενικά το ότι ας πούμε με τους πολέμους, με τον πόλεμο του 40, τα... τις αξίες σαν Ελληνοπούλα, σαν Σουλιωτοπούλα δηλαδή εκείνες οι αξίες βασικά {...} αυτό το ποίημα πλέον δεν ανταποκρίνεται στη δική μας την εποχή που είμαστε πλέον πιο ανοιχτόμυαλοι, πιο... θέλουμε έτσι μια πιο... πιο φιλειρηνική λύση στο πρόβλημα μας ας πούμε.*

Άλλοι συμμετέχοντες ισχυρίστηκαν ότι η άμβλυνση της συγκρουσιακής κατάστασης καθιστά αναγκαία την προβολή των δεινών τα οποία προκάλεσε η οικεία

εθνική ομάδα στην άλλη ομάδα ή ότι δεν είναι αναγκαία η επίμονη προβολή των δεινών τα οποία προκάλεσε η άλλη ομάδα στην οικεία εθνική ομάδα. Δηλαδή, και οι συμμετέχοντες αυτοί συνέδεσαν την αναγκαιότητα υπονόμησης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης στην Κύπρο με τις περιγραφόμενες συνθήκες. Για παράδειγμα, ο συμμετέχοντας 2 συνέδεσε την αναγκαιότητα προβολής των δεινών τα οποία προκάλεσε η οικεία εθνική ομάδα στην άλλη ομάδα με τον εκπαιδευτικό στόχο για προώθηση ειρηνικής συμβίωσης Ε/Κ και Τ/Κ τον οποίο έθεσε το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού:

2, 9, 182 – 183

*Έχω μια φωτογραφία εδώ, πώς θα την αξιοποιούσες στο πλαίσιο του 'Γνωρίζω Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι';*

*Σ {...} αφού είναι και φέτος υπό έμφαση στόχος η ειρηνική συνύπαρξη, τι εννοώ, κανένας δεν ξεχνά, ναι δεν έχει κανένα που θα ξεχνά ότι η χώρα του, ότι έχουμε 1619 αγνοούμενους, δεν έχει κανένα που ξεχνά ότι η πατρίδα μας είναι χωρισμένη, δεν έχει κανένα που ξεχνά ότι είχαμε εγκλωβισμένους, έχουμε εγκλωβισμένους, έχουμε έχουμε, ε, από τη μεριά τους όμως, ούτε εκείνοι, όπως εμείς δεν πρέπει να, κανένας δεν ξεχνά τις απώλειες που είχαν οι Τουρκοκύπριοι, δεν είναι μόνο εμείς που δεν πρέπει να ξεχνούμε δεν πρέπει να ξεχνούμε και τις απώλειες που είχαν {...}*

Τέλος, μερικοί συμμετέχοντες συνέδεσαν τις συνθήκες οι οποίες αφορούν στην άμβλυνση της συγκρουσιακής κατάστασης στην Κύπρο με την αναγκαιότητα προώθησης της διομαδικής συμφιλίωσης μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Στο πιο κάτω απόσπασμα ο συμμετέχοντας 40 συνέδεσε τις αυξημένες προσπάθειες και πιθανότητες επίλυσης του κυπριακού προβλήματος με την αναγκαιότητα αυτή:

40, 7-8, 151, 158, 162, 164

*Σ Η κεντρική ιδέα δεν ξεχνούμε τα κατεχόμενα εδάφη μας, αγωνιζόμαστε για την ε απελευθέρωση τους πάντα με ειρηνικά μέσα, με το διάλογο και ότι σε μια ενδεχόμενη απελευθέρωση θα πρέπει να συνυπάρξουμε ειρηνικά με το σύνολο στοιχείο {...} Η ουσία αυτή είναι, με το να προάγεις το δεν ξεχνώ χωρίς τη συμφιλίωση ίσως να... δίνεις άλλα μηνύματα {...} Αυτό είναι το δεν ξεχνώ και σου μιλά και για τη λύση επειδή όπως βλέπεις ας πούμε το κυπριακό έχει και κάποιες εξελίξεις {...} Οπότε ειδικά τώρα το δεν ξεχνώ εγώ έτσι το συνδυάζω. Δηλαδή ο καθένας μας με το μικρό του λιθαράκι να προσαθήσει να ετομάσει ας πούμε το ψ μαθητές του {...} να αποδεχτούν αυτή την κατάσταση.*

Όπως προαναφέρθηκε, ένας συμμετέχοντας συνέδεσε μια προσωπική εμπειρία την οποία έχει 'βιώσει' στο πλαίσιο της συγκρουσιακής κατάστασης, και ειδικότερα την

εμπειρία αιχμαλωσίας και τραυματισμού την οποία είχε ο πατέρας του το 1974, με τον ισχυρισμό του ότι είναι αναγκαία η υπονόμηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στο ακόλουθο απόσπασμα, ισχυρίστηκε ότι η αναφερόμενη εμπειρία, 'επιβάλλει' την προώθηση αντιπολεμικού μηνύματος μέσα από τη διαχείριση φωτογραφιών ανδρών στρατιωτών:

26, 10-11, 184, 186, 188,190,192

*Σ {...} με αυτές τις φωτογραφίες μεγάλωσα διότι ο πατέρας μου εμένα πιάστηκε αιχμάλωτος το 74 λοιπόν πέρασε από εκτελεστικό απόσπασμα, λοιπόν, έχει 7 σφαίρες πάνω στο πόδι και γλίτωσε από θάυμα. {...} έπαθε μόλυνση όλο του το σώμα και τον θεωρούσαν τελειωμένο λοιπόν και είπαν να τον φέρουν πίσω για να μην τους μείνει απ' εκεί, λοιπόν και τελικά έζησε {...} πέρασε τόσα πολλά λοιπόν που κατάλαβε και ο ίδιος ότι ξέρεις εεε δεν υπάρχει θέμα ας πούμε να κάθεται να πολεμάς με... και δεν κερδίζεις τίποτα. {...} το άσχημο δεν ήταν ότι έπαθε εκείνα που έπαθε το άσχημο ήταν ότι οι άλλοι που ήταν εκεί μαζί του τους έβλεπε που πέθαιναν. {...} ξέρεις είναι κάποια πράγματα που ε. . .όπως και αν τα πάρεις θα πεις καλύτερα που είναι πεθαμένος ας πούμε να μην τα σκέφτομαι. Εεε και σου λεω είναι κάποια έντονα πράγματα που βλέποντας τα ας πούμε εεε δε χρειάζεται καν ας πούμε να μπαίνει σε αυτή τη διαδικασία ένας άνθρωπος δηλαδή να παίζει τον άλλο για ποιο λόγο ας πούμε, για 500 μέτρα γης ας πούμε; {...} Ε το μήνυμα όπιν πρέπει να σταματήσουν παντού οι πόλεμοι διότι αυτά τα πράγματα ας πούμε που δείχνουμε εδώ είναι ξεκάθαρα ότι είναι... κατ' αρχήν καταργούν τον ανθρώπινο πολιτισμό ας πούμε.*

Στο σημείο αυτό έχει ολοκληρωθεί η περιγραφή των δεδομένων μέσα από τα οποία φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες συνδέουν τις αντιλήψεις τους οι οποίες αφορούν στην ανάγκη υπονόμησης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης στην Κύπρο με συγκεκριμένες συνθήκες οι οποίες αφορούν στην άμβλυνση της συγκρουσιακής κατάστασης. Επίσης, μέσα από την πιο πάνω περιγραφή των δεδομένων έχει διαφανεί ότι ένας συμμετέχοντας συνδέει τις αντιλήψεις του αυτές με μια προσωπική εμπειρία την οποία έχει βιώσει και η οποία πηγάζει από τη συγκρουσιακή κατάσταση στην Κύπρο.

Όπως προαναφέρθηκε, μερικοί συμμετέχοντες συνέδεσαν τις αντιλήψεις τους τόσο με συνθήκες οι οποίες αφορούν στην ύπαρξη συγκρουσιακής κατάστασης στην Κύπρο όσο και με συνθήκες οι οποίες αφορούν στην άμβλυνση της κατάστασης αυτής. Αυτό είναι άλλωστε αναμενόμενο αν ληφθούν υπόψη δυο σημεία. Πρώτον, ότι 29 από τους 40 συμμετέχοντες εκφράζουν ταυτόχρονα την αποδοχή τους και τη δυσαρέσκειά τους για τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση. Δεύτερον, ότι 38 από τους 40 συμμετέχοντες στοχεύουν

ταυτόχρονα στη συντήρηση και στην υπονόμηση της σχέσης αυτής μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Ιδιαίτερα χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα το οποίο παρατίθεται πιο κάτω. Σε αυτό, ο συμμετέχοντας 30 περιγράφει τη 'σύγχυση' την οποία βιώνει, προσπαθώντας να συνυπολογίσει τις περιγραφόμενες 'αντιφατικές' συνθήκες και να αποφανθεί κατά πόσο χρειάζεται ή δε χρειάζεται η στρατολόγηση των Ε/Κ ανδρών σήμερα. Ο ίδιος αναφέρεται μάλιστα σε δυο 'ροπές' οι οποίες υπάρχουν στο 'μυαλό' του για να δείξει ότι οι συνθήκες οι οποίες επικρατούν σήμερα στην Κύπρο τον σπρώχνουν προς δυο αντίθετες κατευθύνσεις. Μέσα από το απόσπασμα αυτό, μαρτυριέται έτσι η αμφιθυμία την οποία βιώνουν οι συμμετέχοντες σε σχέση με τις συνθήκες οι οποίες επικρατούν σήμερα στην Κύπρο και ο περίπλοκος τρόπος με τον οποίο αυτές επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους.

30, 12-13, 334, 336, 338, 340, 342,

*Σ {...} νομίζω ακόμα εγώ ως (όνομα συμμετέχοντα) ακόμα δεν είναι ξεκάθαρο στο μυαλό μου καθαρά για το στρατό αλλά... .. δεν ξέρω, η αλήθεια δεν ξέρω, είμαι και εγώ μπερδεμένος νομίζω διότι με τη μια λέω ότι δεν... δεν πρέπει να υπάρχει στρατός, δεν... θεωρώ ότι δεν έχει θέση... {...} Σε μια σύγχρονη χώρα τέλος πάντων... {...} Και από την άλλη έχουμε πρόβλημα. Υπάρχουν τα κατε... τα κατεχόμενα ας πούμε {...} Μάθαμε ότι πρέπει να... αν χρειαστεί να... ααα... να πρέπει να πολεμήσουμε, πήγα στρατό, είμαι έφεδρος ακόμα {...} Ναι νιώθω μια σύγχυση, ναι. Από τη μια... από τη μια λέω μα γιατί να υπάρχει στρατός στην Κύπρο εεε μπή... είμαστε στην Ευρωπαϊκή Ένωση, υπάρχει ασφάλεια... νομίζω, υπάρχει αίσθημα ασφάλειας, νομίζω ότι δεν υπάρχει πλέον κίνδυνος να εισβάλει πάλι η Τουρκία ή οποιαδήποτε άλλη χώρα, από την άλλη όμως νιώθω ότι είμαστε αδικημένοι, έχουμε πρόβλημα στην Κύπρο, ότι πρέπει να βρεθεί λύση αν και πιστεύω ότι δε θα βρεθεί ποτέ και ότι πά... πάλι υπάρχει τρόπος να υπερασπιστούμε... {...} Την ταυ... την εθνική μας ταυτότητα, την πατρίδα μας. Γι' αυτό μέσα στο μυαλό αυτή τη στιγμή υπάρχουν αυτές οι... ροπές νομίζω;*

Στο σημείο αυτό έχει ολοκληρωθεί η περιγραφή των δεδομένων μέσα από τα οποία φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες συνδέουν τις αντιλήψεις τους για την ανάγκη συντήρησης ή/και υπονόμησης της αναφερόμενης συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης στην Κύπρο με συνθήκες οι οποίες αφορούν στην ύπαρξη ή/και στην άμβλυνση της συγκρουσιακής κατάστασης ή με σχετικές προσωπικές εμπειρίες τους. Γενικότερα, έχει ολοκληρωθεί η περιγραφή των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας τα οποία αφορούν στο διερευνητικό στόχο της. Στη συνέχεια θα περιγραφούν τα αποτελέσματα τα οποία αφορούν στον παρεμβατικό στόχο της.

#### **4.5. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων τα οποία αφορούν στον παρεμβατικό στόχο της έρευνας**

Ο γενικός παρεμβατικός στόχος της παρούσας έρευνας είχε οριστεί πριν την έναρξη της διαδικασίας συλλογής δεδομένων με βάση τις δυο θεωρίες οι οποίες συνθέτουν το θεωρητικό της πλαίσιο: τη θεωρία της διατομής και τη μεταμοντέρνα κριτική θεωρία. Οι θεωρίες αυτές, θεωρώντας το παρελθόν και το παρόν ως χαρακτηριζόμενα από πολλαπλές μορφές καταπίεσης, αλλά και το μέλλον ως να διαφυλάσσει την πιθανότητα για μεγαλύτερη ανθρώπινη απελευθέρωση, μοιράζονται τον κοινό πολιτικό στόχο για απελευθέρωση των ατόμων (Mann & Huffman, 2005). Έτσι, ως γενικός παρεμβατικός στόχος είχε οριστεί ο προβληματισμός των συμμετεχόντων για το ευρύτερο θέμα της παρούσας έρευνας: το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα και η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από την εκπαίδευση και ευρύτερα στη ζωή τους. Ο στόχος αυτός καταβλήθηκε προσπάθεια να επιτευχθεί μέσα από τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων. Επίσης, δόθηκαν κάποιες ευκαιρίες στα άτομα να προβληματιστούν για το αναφερόμενο γενικό θέμα, έμμεσα κυρίως, και στις ομάδες εστίασης.

Μετά την ολοκλήρωση της πρώτης φάσης της συλλογής των δεδομένων, η οποία περιλάμβανε τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, συνεχίστηκε η ανάλυση των συλλεγμένων δεδομένων μέχρι να καταστεί δυνατός ο καθορισμός του πιο *ειδικού* διερευνητικού αλλά και παρεμβατικού στόχου της δεύτερης φάσης της συλλογής των δεδομένων, η οποία περιλάμβανε τη διεξαγωγή δύο ομάδων εστίασης<sup>61</sup>. Ο στόχος ο οποίος προέκυψε ήταν η περαιτέρω διερεύνηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων αλλά και ο περαιτέρω προβληματισμός τους για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζουν τα πρότυπα του δυνατού άνδρα και της αδύναμης γυναίκας στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση και ευρύτερα στη ζωή τους. Έτσι, καταβλήθηκε προσπάθεια να προωθηθεί ο αναφερόμενος ειδικός παρεμβατικός στόχος της έρευνας αυτής και με ένα πιο ‘καθοδηγούμενο’ τρόπο μέσα από τη διεξαγωγή των ομάδων εστίασης. Δηλαδή, μέσα από ιδιαίτερα ‘καθοδηγητικές’ δραστηριότητες, παρακινήθηκαν οι συμμετέχοντες

---

<sup>61</sup> Η χρήση του όρου ‘συνεχίστηκε’ αποδίδει το ότι, εφόσον η ερευνητική στρατηγική η οποία ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η θεμελιωμένη θεωρία, η ανάλυση των δεδομένων άρχισε μόλις συλλέχθηκαν τα πρώτα δεδομένα, δηλαδή μόλις ολοκληρώθηκε η πρώτη συνέντευξη, και όχι μετά την ολοκλήρωση της συλλογής όλων των δεδομένων.



να επισημάνουν το ρόλο των δυο προτύπων στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από την εκπαίδευση και ευρύτερα στη ζωή τους<sup>62</sup>.

Στη συνέχεια θα περιγραφούν τα δεδομένα τα οποία σχετίζονται με τον παρεμβατικό στόχο της παρούσας έρευνας. Πρώτα, θα περιγραφούν τα δεδομένα τα οποία μαρτυρούν κατά πόσο επιτεύχθηκε ο στόχος για προβληματισμό των συμμετεχόντων για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από την εκπαίδευση. Στη συνέχεια, θα περιγραφούν τα δεδομένα τα οποία μαρτυρούν κατά πόσο επιτεύχθηκε ο στόχος για προβληματισμό τους για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζουν τα αναφερόμενα πρότυπα στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από την εκπαίδευση και ευρύτερα στη ζωή τους.

#### **4.5.1. Προβληματισμός για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση**

Στις συνεντεύξεις και στις ομάδες εστίασης οι συμμετέχοντες έκαναν σχόλια ή υπέβαλαν διευκρινιστικές ερωτήσεις οι οποίες αποκάλυπταν τη ‘συμβολή’ της συμμετοχής τους στην παρούσα έρευνα στον προβληματισμό τους ή στην ενημέρωσή τους για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Δηλαδή, τα σχόλια ή η ερωτήσεις τους αφορούσαν στη μη ολοκληρωμένη ή/και αντικειμενική παρουσίαση του παρελθόντος όσον αφορά στη διομαδική σχέση και στην εξυπηρέτηση εθνικών στόχων. Μάλιστα, μερικοί συμμετέχοντες ζήτησαν αντίγραφο μέρους του υλικού το οποίο χρησιμοποιήθηκε στις συνεντεύξεις ή στις ομάδες εστίασης και το οποίο αποκαλύπτει την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος: αυτό, αναδεικνύει αγνοημένες πτυχές του παρελθόντος όσον αφορά στη συγκρουσιακή διομαδική σχέση στην Κύπρο και ευρύτερα όσον αφορά στις συγκρούσεις.

---

<sup>62</sup> Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, ο βαθμός επίτευξης του περιγραφόμενου παρεμβατικού στόχου της παρούσας έρευνας ο οποίος περιγράφεται εδώ, αποτελεί ένδειξη ικανοποίησης ενός από τα κριτήρια αξιολόγησής της τα οποία έχουν τεθεί, και ειδικότερα της ‘καταλυτικής εγκυρότητάς’ της. Αυτή, αφορά στο βαθμό στον οποίο παρακινεί τους ερευνούμενους να κατανοήσουν τον κόσμο και τον τρόπο με τον οποίο αυτός διαμορφώνεται ώστε να τον μετασχηματίσουν (Lather, 1991 στους Kincheloe & McLaren, 1994, σελ. 152).

Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες έκαναν κάποια σχόλια ή ερωτήσεις οι οποίες αποκάλυπταν ότι μέσα από τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα, ανίχνευσαν (περαιτέρω) την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Όπως διαπιστώθηκε, συνειδητοποίησαν ότι δεν είναι ολοκληρωμένη η παρουσίαση του παρελθόντος μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Ειδικότερα, διαπίστωσαν ότι αγνοούνται τα δεινά των Τ/Κ σε αυτές, ή/και ότι εξυπηρετούνται εθνικοί στόχοι, και ειδικότερα ο στόχος για απεικόνιση της οικείας εθνικής ομάδας ως θύματος και της άλλης ως θύτη. Για παράδειγμα, όσον αφορά στη μη ολοκληρωμένη παρουσίαση του παρελθόντος, όπως φαίνεται και στο πιο κάτω απόσπασμα, μερικοί συμμετέχοντες δήλωσαν ότι μέσα από τη συνέντευξη ενημερώθηκαν για πρώτη φορά για τα δεινά των Τ/Κ ή είδαν σχετικές φωτογραφίες (π.χ. Τ/Κ νεκρών, τραυματιών ή αγνοουμένων).

17, 11-12, 254

*Σ {...} πρώτη φορά βλέπω φωτογραφίες Τουρκοκυπρίους ναι αλλά ήξερα ότι όντως και οι Ελληνοκύπριοι έκαναν πολλές βαρβαρότητες {...}*

Παρόμοιο σχόλιο έκανε και ο συμμετέχοντας 31 ο οποίος εξέφρασε και την ικανοποίησή του για το γεγονός ότι 'υπάρχουν' τέτοιες φωτογραφίες. Συγκεκριμένα είπε:

31, 18, 350

*Σ Δεν είχα πρόσβαση σε τέτοιες φωτογραφίες, πρώτη φορά τις βλέπω και χαίρομαι που υπάρχουν τέτοιες φωτογραφίες.*

Σε ορισμένες περιπτώσεις οι συμμετέχοντες αποκάλυψαν την άγνοιά τους για το γεγονός ότι υπάρχουν Τ/Κ αγνοούμενοι υποβάλλοντας διευκρινιστικές ερωτήσεις για το θέμα αυτό. Ο συμμετέχοντας 6 ρώτησε τα εξής:

6, 13, 332

*Σ Εμείς ξέρουμε πού είναι (αναφέρεται στους Τ/Κ αγνοούμενους); Επίτηδες δεν τους δίνουμε;*

Όταν οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν στο τέλος της συνέντευξης εάν ήθελαν να ρωτήσουν ή να προσθέσουν κάτι σε σχέση με τα θέματα τα οποία συζητήθηκαν, αυτοί αναφέρθηκαν στην αναγκαιότητα πιο ολοκληρωμένης παρουσίασης του παρελθόντος μέσα από τις αναπαραστάσεις οι οποίες διδάσκονται στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, ο συμμετέχοντας 38 επεσήμανε ότι είναι ανάγκη να συμπεριληφθούν στην πρόσφατη ιστορία της Κύπρου γεγονότα τα οποία συνέβησαν πριν το 1974.

38, 16, 290

*Σ {...} θεωρώ ότι εεε η ιστορία της Κύπρου έτσι πρέπει να... να αντιμετωπίζεται έτσι πιο ευρύτερα με την έννοια του ότι δεν ξεκίνησε η ζωή στην Κύπρο μια ημέρα το 74', δεν ξεκίνησε η ζωή στην Κύπρο μια ημέρα το 63 'εεε ό τ υπήρχαν τουλάχιστο εκατοντάδες χρόνια ζωής στον τόπο με τη... τον... ειρηνικής συμβίωσης, πολεμικών συγκρούσεων, κάθε φορά για διαφορετικό λόγο {...}*

Επίσης, ο συμμετέχοντας 20 επεσήμανε την ανάγκη να συμπεριληφθούν στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος θέματα τα οποία δεν αφορούν σε πολέμους.

20, 17-18, 428, 432

*Σ {...} εγώ θα προτιμούσα ειδικά στο μάθημα της Ιστορίας να διδάσκεται τοπική ιστορία, να μπουν στοιχεία πέρα από γεγονότα που αφορούν μάχες, διαμάχες, συγκρούσεις, να μπουν γεγονότα που υπάρχουν εν καιρώ ειρήνης, παραγωγή πολιτισμού, να δούμε και αυτά, να τα μάθουμε και αυτά που πιστεύω είναι πιο χρήσιμα εντέλει, παρά να είναι μόνο να επικεντρωνόμαστε γύρω από το... χωρίς να λεω ότι θα πρέπει να τα ξεχάσουμε γύρω από τους στόχους Δεν ξεχνώ, Γνωρίζω, Αγωνίζομαι. {...} Ναι, και να μπει νέα οπτική... άλλη οπτική γωνιά να μην είναι μόνο μονόπλευρα τα πράγματα.*

Ο συμμετέχοντας 33 εξέφρασε στο τέλος της συνέντευξης μια 'ευχή':

33, 21-22, 424, 426

*Σ Απλά μια ευχή {...} να διδάσκοιμε στους μαθητές από την ελληνική ιστορία τα ζητήματα τα οποία είναι αμφιλεγόμενα όχι αυτά τα οποία είναι δεδομένα και σίγουρα. {...} Δηλαδή τρώμε ένα τρίμηνο στην ελληνική επανάσταση για παράδειγμα μιλώντας για μάχες. Ε είναι ανάγκη να ξέρεις μάχες; Τι έγινε στο Χάνι της Γραβιάς; Κάμετε για τον εμφύλιο στην Ελλάδα να δει πώς επηρεάζεται από το διεθνές πλαίσιο ένα ιστορικό γεγονός, κάμετε για τη Μικρασιατική καταστροφή για να δει πώς η δική μας αλαζονεία και βλακεία οδηγεί στην καταστροφή {...}.*

Όπως προαναφέρθηκε, τα σχόλια ή οι ερωτήσεις των συμμετεχόντων αποκάλυπταν ότι αυτοί συνειδητοποίησαν επίσης ότι εξυπηρετείται ο στόχος για απεικόνιση της οικείας εθνικής ομάδας ως θύματος και της άλλης ως θύτη μέσα από τις ελληνοκυπριακές αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Για παράδειγμα, ο συμμετέχοντας 6, συνέδεσε τη φωτογραφία η οποία προβλήθηκε στη συνέντευξη και η οποία απεικονίζει ένα T/K παιδί με φωτογραφία T/K αγνοούμενου, με τον ισχυρισμό ενός οικείου ατόμου. Αυτός, όπως ανέφερε, του είπε ότι το ζήτημα των αγνοουμένων αξιοποιείται ευρύτερα για την απεικόνιση της οικείας εθνικής ομάδας ως θύματος και της άλλης ως θύτη. Φαίνεται δηλαδή ότι ο συμμετέχοντας 6 συμπέρανε ότι ο στόχος αυτός εξυπηρετείται τόσο με την απόκρυψη του γεγονότος ότι υπάρχουν T/K αγνοούμενοι όσο και με την

επικέντρωση στους Ε/Κ αγνοούμενους αλλά και την παραποίηση του αριθμού τους. Συγκεκριμένα είπε:

6, 13-14, 334, 336

*Σ {...} ο (όνομα και επίθετο άλλου προσώπου) μου έλεγε ότι στον Τύμβο Μακεδονίτισσας εκείνα όλα ας πούμε τα οστά δεν έχουν ακόμα εξακριβωθεί ποιων είναι. {...} Ναι, είναι αγνοούμενοι εκείνοι όλοι (αναφέρεται στους Ε/Κ) και ο (όνομα άλλου προσώπου) μου είχε πει, δική του άποψη, που εκφράζει πάρα πολλούς, είναι ότι είναι θέμα πολιτικής, ότι συμφέρει πάρα πολύ την πολιτική μας να υπάρχουν αγνοούμενοι, ότι είναι ένα κόλπο κατά κάποιο τρόπο για να εκφράζουμε το πόσο πολύ υποφέρουμε.*

Ο συμμετέχοντας 31 θεώρησε ενδιαφέρουσα τη χρήση της λέξης ‘εξυπηρετεί’ σε μια ερώτηση η οποία υποβλήθηκε κατά τη συνέντευξη και η οποία αφορούσε στο τι εξυπηρετεί η προβολή συγκεκριμένων φωτογραφιών. Όπως φαίνεται στο πιο κάτω απόσπασμα, η χρήση της λέξης αυτής τον ενεθάρρυνε να σκεφτεί κατά πόσο οι προβαλλόμενες φωτογραφίες απεικονίζουν μόνο την πραγματικότητα ή ‘εξυπηρετούν’ και στόχους. Χαρακτηριστικά είπε:

31, 15, 194

*Σ ... .. Ενδιαφέρουσα λέξη αν μας εξυπηρετεί σε κάτι... .. Προβάλλεται μια πραγματικότητα... .. τώρα αν εξυπηρετεί σε κάτι... {...}*

Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες έκαναν κάποια σχόλια ή ερωτήσεις οι οποίες αποκάλυπταν ότι μέσα από τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα, επεσήμαναν συγκεκριμένες πρακτικές με τις οποίες μπορούν να υποσκάψουν την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Συγκεκριμένα, συνειδητοποίησαν ότι, μέσα από την προβολή των δεινών των Τ/Κ, μπορούν να ανατρέψουν την αποκλειστική προβολή της οικείας εθνικής ομάδας ως θύτη και της άλλης ως θύματος. Συνειδητοποίησαν επίσης ότι, μέσα από την αξιοποίηση ενός συγκεκριμένου παραμυθιού, μπορούν να απεικονίσουν τις αρνητικές συνέπειες των συγκρουσιακών εθνικών σχέσεων και κυρίως του πολέμου.

Όσον αφορά σε μια πρακτική η οποία εφαρμόστηκε στο πλαίσιο της συνέντευξης, δηλαδή την προβολή φωτογραφιών οι οποίες απεικονίζουν τα δεινά των Τ/Κ ή την αντιπαραβολή τους με φωτογραφίες οι οποίες απεικονίζουν τα δεινά των Ε/Κ, οι συμμετέχοντες συνειδητοποίησαν ότι είναι χρήσιμη, κυρίως για να ανατρέψουν την αποκλειστική απεικόνιση της οικείας εθνικής ομάδας ως θύτη και της άλλης ως θύματος.

Για παράδειγμα, ο συμμετέχοντας 27, σχολίασε ως εξής το ενδεχόμενο να προβάλει φωτογραφίες οι οποίες απεικονίζουν τα δεινά των Τ/Κ:

27, 15, 305, 307

*Σ ... Δε θα το σκεφτόμουν για να είμαι ειλικρινής, δηλαδή τώρα που μου το έδειξες και αν το είχα (αναφέρεται στις συγκεκριμένες φωτογραφίες) θα έλεγα ότι είναι χρήσιμο να το δείξω. Μπορούσα να το περάσω πιο προφορικά το μήνυμα. {...} Επειδή δε θα το σκεφτόμουν να σου πω την αλήθεια ότι θα βρω εικόνες κτλ.*

Στο πιο κάτω απόσπασμα ο συμμετέχοντας 26 αναφέρει ότι δεν είχε σκεφτεί πριν τη συνέντευξη το ενδεχόμενο προβολής φωτογραφιών οι οποίες απεικονίζουν τα δεινά των Τ/Κ. Επισημαίνει επίσης τη χρησιμότητα αντιπαραβολής τους με αντίστοιχες φωτογραφίες οι οποίες απεικονίζουν τα δεινά των Ε/Κ.

26, 13, 235, 236, 238, 240

*Ε Έχεις αξιοποιήσει ποτέ φωτογραφίες που απεικονίζουν Τουρκοκύπριους στο πλαίσιο του Γνωρίζω, Δεν ξεχνώ και Αγωνίζομαι;  
Σ Όχι, δυστυχώς όχι και ήταν λάθος μου {...} εεε και έτσι εεε δε μου πέρασε καν από το μυαλό να πω την αλήθεια αυτό το θέμα και είναι πολύ καλό, δηλαδή πρέπει να τα βάλεις δίπλα – δίπλα δηλαδή για να φαίνεται, δίπλα – δίπλα τούτο το πράγμα ότι ξέρεις εεε είναι το ίδιο, απλά αλλάζουν οι σημαίες και αλλάζουν τα ονόματα. {...} Απλά δεν αλλάζει κάτι άλλο.*

Επίσης, ο συμμετέχοντας 28 φαίνεται να συνειδητοποίησε μέσα από τη συνέντευξη ότι η αντιπαραβολή των αναφερόμενων φωτογραφιών αποτελεί πρακτική με την οποία ο στόχος του 'Γνωρίζω, δεν ξεχνώ και αγωνίζομαι' μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια κουλτούρας ειρηνικής διαμαρτυρίας στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, ερωτώμενος πώς θα μπορούσε να επιτευχθεί αυτό απάντησε:

28, 11, 227

*Σ Πιστεύω... αυτό που μου έκανες εσύ τώρα, το να δείξω δύο φωτογραφίες και να πω ότι και η μια πλευρά είχε αγνοούμενους και η άλλη πλευρά {...}*

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα του παρόντος κεφαλαίου, τόσο στις συνεντεύξεις όσο και στις ομάδες εστίασης, μερικοί συμμετέχοντες ζήτησαν αντίγραφο των φωτογραφιών οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν στις συνεντεύξεις και απεικονίζουν τα δεινά των Τ/Κ για να τις αξιοποιήσουν. Για παράδειγμα, ο συμμετέχοντας 38 είπε:

38, 12, 212

*Σ {...} αν μπορείς να μου τις δώσεις θα τις χρησιμοποιήσω.*

Επίσης, η συμμετέχουσα 35, όταν ρωτήθηκε στο τέλος της συνέντευξης εάν είχε κάτι να ρωτήσει ή να σχολιάσει, ζήτησε τις φωτογραφίες αυτές. Συγκεκριμένα είπε:

35, 16, 268

*Σ Θα ήθελα τις φωτογραφίες αυτές να τις έχω να σου πω την αλήθεια. {...} Θα ήθελα να τις αξιοποιήσω.*

Όσον αφορά στο παραμύθι ‘Ο Μικρός Στρατιώτης’ το οποίο χρησιμοποιήθηκε σε μια ερώτηση των ομάδων εστίασης, κάποιοι συμμετέχοντες εξέφρασαν την πρόθεσή τους να το εξασφαλίσουν και να το αξιοποιήσουν ώστε να καλλιεργήσουν αντιπολεμικό μήνυμα. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη δήλωση της συμμετέχουσας 14:

2, 215

*{...} χτες έκανα κάναμε για το Άουσβιτς μαζί με τους μαθητές μου γιατί έχω έκτη τάξη και μιλούσαμε για όλα τα βασανιστήρια και για τα... ξέρω ‘γω εάν το είχα αυτό το... αυτό το βιβλίο θα ήταν πολύ... μεγάλη βοήθεια’*

Η ίδια συμμετέχουσα έγραψε τα εξής στο έντυπο αξιολόγησης: ‘Σίγουρα πλέον θα προσπαθήσω χρησιμοποιώ το παραμύθι στον εορτασμό κάθε επετείου’. Επίσης, η συμμετέχουσα 12 συνέδεσε το παραμύθι με πρόσφατη συζήτηση η οποία έγινε στο σχολείο της όσον αφορά στο ότι οι εθνικές επετείοι και οι αντίστοιχες γιορτές αφορούν σε πολέμους. Επεσήμανε επίσης τη δυνατότητα αξιοποίησης του παραμυθιού για προβολή των αρνητικών συνεπειών ενός πολέμου. Χαρακτηριστικά είπε:

2, 180, 182

*{...} πάντως είναι επίκαιρο γιατί και με τη διευθύντρια εμείς συζητούσαμε ότι γιορτάζουμε, τι γιορτάζουμε ουσιαστικά; Γιορτάζουμε πολέμους {...} ίσως όντως με την ευκαιρία μιας εθνικής επετείου θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί (αναφέρεται στο παραμύθι) για να δουν ότι ουσιαστικά μιλούμε για πόλεμο που στοίχισε και στους Έλληνες που υποτίθεται ήταν μέσα στην πλευρά που νίκησε υποτίθεται αλλά είχαν χάσει πάρα πολλά πράγματα’*

Τέλος, ο συμμετέχοντας 22 επίσης επεσήμανε τη δυνατότητα του παραμυθιού να απεικονίσει τις αρνητικές συνέπειες του πολέμου. Αυτός, έγραψε τα εξής στο έντυπο αξιολόγησης:

*‘Επίσης μέσα από αυτό το παραμύθι φαίνεται ό π ο πό ἄμος αφήνει κακά αποτελέσματα γεγονός που τις περισσότερες φορές στις σχολικές γιορτές λείπει και διαφαίνεται ότι ο πόλεμος είναι καλό και αναγκαίο πράγμα’.*

#### **4.5.2. Προβληματισμός για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η διατομή της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση**

Στις συνεντεύξεις και στις ομάδες εστίασης οι συμμετέχοντες έκαναν σχόλια ή υπέβαλαν διευκρινιστικές ερωτήσεις οι οποίες αποκάλυπταν τη ‘συμβολή’ της συμμετοχής τους στην παρούσα έρευνα στον προβληματισμό τους ή στην ενημέρωσή τους για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Δηλαδή, τα σχόλια ή η ερωτήσεις τους αφορούσαν στη μη ολοκληρωμένη παρουσίαση του παρελθόντος όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των Ε/Κ ανδρών και γυναικών στο πλαίσιο της διομαδικής σύγκρουσης στην Κύπρο. Αφορούσαν επίσης στην εξυπηρέτηση του στόχου για συντήρηση των προτύπων του δυνατού άνδρα και της αδύναμης γυναίκας. Μερικοί συμμετέχοντες στις ομάδες εστίασης εξέφρασαν την πρόθεσή τους να αγοράσουν και να αξιοποιήσουν το παραμύθι το οποίο χρησιμοποιήθηκε και το οποίο αποκαλύπτει την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος αναδεικνύοντας κάποιες αγνοημένες πτυχές του παρελθόντος όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των στρατιωτών σε ένα πόλεμο. Επίσης, έντεκα από τους δώδεκα συμμετέχοντες στις ομάδες εστίασης δήλωσαν ότι προβληματίστηκαν ή πρώτη φορά ενημερώθηκαν ευρύτερα για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η διατομή της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου στη ζωή τους<sup>63</sup>.

Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες έκαναν κάποια σχόλια ή ερωτήσεις οι οποίες αποκάλυπταν ότι μέσα από τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα, ανίχνευσαν (περαιτέρω) την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Όπως διαπιστώθηκε, συνειδητοποίησαν ότι δεν είναι ολοκληρωμένη η παρουσίαση του παρελθόντος μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος, και ειδικότερα ότι

---

<sup>63</sup> Βέβαια, παρά τα ικανοποιητικά αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν από τις ομάδες εστίασης, εντούτοις, σε αυτά συμμετείχαν μόνο κάποιοι από τους συμμετέχοντες, και κυρίως ένα πολύ μικρό ποσοστό του συνόλου των Ε/Κ εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι μάλιστα δεν ευαισθητοποιήθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό για το πιο πάνω θέμα. Αυτοί, έλαβαν μόνο ερεθίσματα τα οποία, σε διαφορετικό βαθμό για τον καθένα, διαπιστώθηκε ότι αποτέλεσαν έναυσμα για αναστοχασμό όσον αφορά στο πώς τα περιεχόμενα και οι στόχοι των αναπαραστάσεων του παρελθόντος φιλτράρονται με βάση τις επιδιωκόμενες ταυτότητες και τα επιδιωκόμενα πρότυπα. Έτσι, όπως θα φανεί στο έκτο κεφάλαιο, φαίνεται ότι είναι αναγκαία η λήψη ευρύτερων μέτρων για ευαισθητοποίηση των Ε/Κ εκπαιδευτικών για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος.

αγνοούνται κάποιες πτυχές του παρελθόντος οι οποίες αφορούν στις (Ε/Κ) γυναίκες ή στους (Ε/Κ) άνδρες ή/και ότι εξυπηρετείται ο στόχος για συντήρηση των προτύπων του δυνατού άνδρα και της αδύναμης γυναίκας. Για παράδειγμα, όσον αφορά στη μη ολοκληρωμένη παρουσίαση του παρελθόντος, μερικοί συμμετέχοντες εντόπισαν αγνοημένες πτυχές του παρελθόντος οι οποίες αφορούν στις Ε/Κ γυναίκες. Στο απόσπασμα το οποίο ακολουθεί, ο συμμετέχοντας 2 απαντώντας στην ερώτηση κατά πόσο υπάρχουν αγνοημένες πτυχές του 1974 στην ελληνοκυπριακή ιστορία, αποκαλύπτει ότι μέσα από τις ερωτήσεις της συνέντευξης ‘εντόπισε’ μια τέτοια πτυχή η οποία αφορά στις Ε/Κ γυναίκες.

2, 14, 275, 277

*Σ ... .. Άλλες πτυχές που δεν... εεε {...} Όχι δε μου πέρασε ποτέ από το μυαλό μου κάποια άλλη πτυχή, ας πούμε εκείνο που μου είπες πριν εσύ, ξέραμε ότι... αλλά λέγαμε πάντα κακουχίες, λέγαμε ότι είναι κάτι που... δεν αναφερθήκαμε ποτέ στο βιασμό... ως ξέρεις ως συνέπεια πολέμου...*

Επίσης, σε μια ομάδα εστίασης, η συμμετέχουσα 16 δήλωσε ότι μέσα από το παραμύθι ‘Ο μικρός στρατιώτης’ το οποίο παρουσιάστηκε, επισημάνθηκε μια αγνοημένη πτυχή του παρελθόντος η οποία αφορά στις εμπειρίες των ανδρών στον πόλεμο: οι άνδρες οι οποίοι υποφέρουν συναισθηματικά από αυτόν. Συγκεκριμένα ανέφερε:

1, 133

*‘Όπως και στο τέλος που λέει... που... θυμάται... και δε μπορεί να κοιμηθεί είπε... μέχρι τώρα εμείς λέγαμε έγινε ο πόλεμος, οι ήρωες, πολεμήσαμε, πήραμε πίσω την πατρίδα μας... όλα καλά όλα χρυσά και εδώ δείχνει και την πλευρά την ανθρώπινη... δηλαδή που ίσως που δεν τη γνωρίζουμε τόσο ας πούμε... {...}’*

Κάποιοι συμμετέχοντες συνειδητοποίησαν, για πρώτη φορά όπως δήλωσαν, ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος συντηρούνται τα πρότυπα του δυνατού άνδρα και της αδύναμης γυναίκας. Το ‘ερέθισμα’ για να το συνειδητοποιήσουν ήταν η αντιπαράβολή συγκεκριμένων φωτογραφιών στις συνεντεύξεις και στις ομάδες εστίασης: αυτές, απεικονίζουν Ε/Κ άνδρες στρατιώτες και Ε/Κ γυναίκες να είναι μαυροφορεμένες και να κλαίνε ή να κρατάνε φωτογραφίες αγνοούμενων προσώπων. Για παράδειγμα, στη συνέντευξη, η συμμετέχουσα 10 σχολίασε ως εξής τις αναφερόμενες φωτογραφίες:

10, 10, 229, 231, 233, 235, 237

*Σ Φαίνεται ξεκάθαρα η διαφορά στις φωτογραφίες που μου έδειξες. Από τη μια είναι οι άντρες που πολεμούν οι γενναίοι, από την άλλη η γυναίκα που είναι για να θρηνηί,*



να λυπάται και να κρατά τις φωτογραφίες {...} φαίνεται κάποια διάκριση να το πω και ότι ας πούμε οι άντρες μεγάλωσαν ότι δεν κλαίμε εμείς και ότι απλά παρηγορούμε {...} Ναι ίσως και το ύπο το οποίο ως τώρα δε σκέφτηκα εγώ έτσι αλλά τώρα έτσι όπως μου το φέρνεις ίσως κάποιο μωρό να σκεφτεί ναι άρα εγώ είμαι άντρας άρα αφού είναι μόνο γυναίκες που κλαίνε εγώ δεν πρέπει να κλαίω {...} Ο ρόλος μου είναι να πιάσω το όπλο. {...} Δεν το είχα σκεφτεί μέχρι στιγμής όμως έτσι.

Επίσης, η συμμετέχουσα 12 σχολίασε ως εξής τις φωτογραφίες Ε/Κ γυναικών οι οποίες είναι μαυροφορεμένες και κλαίνε ή κρατούν φωτογραφίες αγνοούμενων προσώπων:

12, 14-15, 218, 220, 222

*Σ Εντάξει τώρα μου έρχεται αμέσως η αντιπαραβολή βέβαια με την εικόνα που μου έδειξες πριν (αναφέρεται στις φωτογραφίες ανδρών στρατιωτών), το ότι ο ρόλος του άντρα είναι να πολεμά και ο ρόλος της γυναίκας να κλαίει ή να συμπαραστέκεται τέλος πάντων ή να θρηνεί {...} βέβαια όντως η εικόνα από μόνη της παραπέμπει στη διαφορά (γέλιο) ενεργητικός άντρας, παθητική γυναίκα {...} εντάξει με ενοχλεί εμένα επειδή είμαι γυναίκα ίσως αλλά δε θα σκεφτόμουν έτσι να σου πω την αλήθεια, θα το έκανα ως ενιαίο... δε θα το ξεχώριζα στο μυαλό μου επειδή ίσως δε θέλω να βλέπω την διαφορά... δε θα το ξεχώριζα απλά θα ήταν ανακατεμένες εικόνες με τις συνέπειες του πολέμου {...} είναι πολύ αντιφατικό, ότι η γυναίκα κλαίει ξέρω εγώ απλά πάνω από το μνήμα ή δείχνοντας φωτογραφία ενώ ο άντρας σκοτώθηκε, πολέμησε, ήταν δραστήριος εεε...*

Η συμμετέχουσα 1 σχολίασε ως εξής τις αντιπαραβαλλόμενες φωτογραφίες σε μια ομάδα εστίασης:

1, 313, 320, 322, 325

*'{...} οι άντρες παρουσιάζονται καμαρωμένοι εκεί με τα όπλα τους χαμογελούν και τα λοπά και η γυναίκα είναι πίσω... με τον πόνο της για την απώλεια {...} Ότι οι άντρες είναι οι δυνατοί που θα μας σώσουν {...} Και οι γυναίκες πρέπει να μείνουν πίσω με τα παιδιά τους {...} Είναι αυτό, δεν είναι σεξιστικό πρότυπο;'*

Σημαντική είναι η πιο πάνω ερώτηση της συμμετέχουσας 12 κατά πόσο μέσα από τις προβαλλόμενες φωτογραφίες προωθείται ένα 'σεξιστικό πρότυπο'. Αυτή, μαρτυρεί ότι επεσήμανε ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν εξυπηρετούνται μόνο εθνικοί στόχοι αλλά και διαφυλικόι, και ειδικότερα η συντήρηση των διαφυλικών σχέσεων εξουσίας. Παρόμοια σχόλια έκαναν και άλλες συμμετέχουσες στις ομάδες εστίασης. Η συμμετέχουσα 4 επεσήμανε τα εξής για τις φωτογραφίες:

2, 359

*{...} η μια είναι μια παρέα με άντρες ωραία με τα όπλα τους εκεί βγάζουν φωτογραφία περήφανοι και ωραίοι και μια μάνα που λιώνει {...}*

Η συμμετέχουσα 7 ανέφερε:

2, 361, 363, 369

*Έ οι άντρες φαίνονται περήφανοι... ξέρω 'γω... που ε... πολέμησαν; {...} Ενώ οι γυναίκες φαίνονται... χαροκαμένες {...} Ο άντρας ο δυνατός'*

Η συμμετέχουσα 12 επεσήμανε ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος εξυπηρετείται ο στόχος της συντήρησης του προτύπου της αδύναμης γυναίκας όχι μόνο με την προβολή φωτογραφιών γυναικών οι οποίες είναι μαυροφορεμένες και κλαίνε αλλά και μέσα από την προβολή των γυναικών ως μητέρων αγωνιστών. Συγκεκριμένα είπε για τις γυναίκες αυτές:

2, 252, 261

*'Και είμαι άπραγη εγώ και... στέλνω τον άντρα, το γιο μου, τον άντρα να καθαρίσει να πράξει να κάνει και 'γω να στέκομαι να περιμένω να δω τις εξελίξεις {...} Παίρνουν από αλλού αξία δηλαδή η αξία στη γυναίκα έρχεται από αλλού ενώ ο άντρας είναι με την ίδια του την πράξη του άντρα που έρχεται η... αξία η αναγνώριση, {...} την παίρνει από μόνος του'*

Η επισήμανση του στόχου για συντήρηση του προτύπου της αδύναμης γυναίκας εκ μέρους των συμμετεχόντων επιτεύχθηκε και μέσα από την αντιπαραβολή της φωτογραφίας Ε/Κ γυναικών οι οποίες είναι μαυροφορεμένες και κλαίνε με φωτογραφίες γυναικών μελών της αντιπολεμικής οργάνωσης *Women in black* στις διάφορες δράσεις τους στις ομάδες εστίασης. Για παράδειγμα, μέσα από την αντιπαραβολή των φωτογραφιών αυτών, η συμμετέχουσα 3 επεσήμανε ότι, σε αντίθεση με τις μαυροφορεμένες Ε/Κ γυναίκες, οι *Women in black* δεν προβάλλονται σαν 'γυναϊκούλες' (1, 427) ενώ ο συμμετέχοντας 31 επεσήμανε ότι δεν απεικονίζονται σαν 'καημένες' (1, 430).

Αρκετοί συμμετέχοντες επεσήμαναν και την εξυπηρέτηση του στόχου για συντήρηση του προτύπου της Ε/Κ γυναίκας μητέρας στρατιώτη / αγωνιστή κατά τη συζήτηση η οποία έγινε στις ομάδες εστίασης για το ποίημα της Αντωνούς Αυξεντίου το οποίο αφορά στο γιο της Γρηγόρη Αυξεντίου. Επεσήμαναν κυρίως τον καταπιεστικό ρόλο του προτύπου αυτού για τις γυναίκες. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 7

αναφέρθηκε στη 'σύγκρουση' την οποία βιώνει η γυναίκα ως άτομο, ή ως 'μάνα', με τη γυναίκα ως μέλος της συλλογικότητας, ή ως 'ηρωίδα'. Επεσήμανε ότι αυτή η σύγκρουση καταπιέζει τη γυναίκα:

2, 267, 271, 273

*'{...} δείχνει ότι χάνω το γιο μου χάνω το παιδί μου που είναι το πιο σημαντικό πράγμα στη ζωή μου ε... και πονώ και κλαίω αλλά για χάρη της πατρίδας και για χάρη του ότι θυσιάζεται για ένα ιδανικό είμαι πιο σκληρή και αντέχω για να δώσω το παράδειγμα στους άλλους {...} Συγκρούεται η μάνα μαζί με την ηρωίδα μάνα ας το πούμε {...} Καταπιέζεται ουσιαστικά'*

Η συμμετέχουσα 11 επεσήμανε τον καταπιεστικό ρόλο του προτύπου της γυναίκας μητέρας στρατιώτη αναφέροντας ότι το ποίημα προωθεί συγκεκριμένα πρότυπα για τις Ε/Κ γυναίκες. Χαρακτηριστική είναι η χρήση των λέξεων 'πρέπει' και 'υποβολή' στο ακόλουθο απόσπασμα:

2, 259, 302

*'Ε δίνει μήνυμα στις μάνες ότι {...} πρέπει να νιώθουν δυνατές να στείλουν τα παιδιά τους στον πόλεμο και αν σκοτωθούν θα γίνουν ήρωες και μέσα από την ηρωική πράξη το υ παιδιο ύ το ις θα νιώθω περιήφανες και οι ίδιες {...} υπάρχει αυτή η υποβολή και στις μάνες {...}'*

Η συμμετέχουσα 12 επεσήμανε τον καταπιεστικό ρόλο του προτύπου της γυναίκας μητέρας στρατιώτη μέσα από την αναφορά της στο δίπολο άτομο – συλλογικότητα. Αυτή είπε για τις γυναίκες μητέρες στρατιωτών:

2, 275

*'Είναι αυτός ο διαχωρισμός που μας έκανες πριν δηλαδή το ατομικό δικαίωμα με το συλλογικό η συλλογική ευθύνη δηλαδή είναι το ατομικό δικαίωμα να μεγαλώσει το παιδί της να είναι ασφαλές και να 'ναι να μπορεί να αναπτυχθεί να διεκδικήσει πράγματα να μην, μέσα σε μια φυσιολογική σε εισαγωγικά ζωή με την αντίθεση της συλλογικής ευθύνης ότι πρέπει όμως να ξεχάσω το ατομικό μου πρότυπο και δικαίωμα για να... για να είμαι εντάξει ως προς το συλλογικό στη συλλογική ευθύνη, νομίζω απαντά σε αυτό που είπαμε προηγουμένως.'*

Η ίδια συμμετέχουσα επεσήμανε τον καταπιεστικό ρόλο του προτύπου της γυναίκας μητέρας στρατιώτη και μέσα από την αναφορά της στο πώς η ιδεολογία η οποία επικρατεί στο πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται οι γυναίκες επιβάλλει τα πρότυπα αυτά, χωρίς να αφήνει σε αυτές 'επιλογή' αν θα 'αφήσω' τα παιδιά τους να πάνε στον πόλεμο και να πεθάνουν. Συγκεκριμένα ανέφερε:

2, 281, 285, 288, 289

*‘Έχει κάποια μάνα που ξεπέρασε ποτέ το θάνατο του παιδιού της; {...} Απλά όμως ίσως επειδή μεγάλωσε με την ιδέα ότι έκανε κάτι καλό για την πατρίδα είναι μια παρηγοριά {...} Επειδή υπάρχει στην κοινωνία αποδοχή {...} Είχε επιλογή αν θα το αφήσει ή όχι (το παιδί της να πάει να πολεμήσει εννοεί);’*

Τέλος, ο συμμετέχοντας 38 συνέδεσε την εξυπηρέτηση του στόχου για συντήρηση του προτύπου της γυναίκας μητέρας αγωνιστή μέσα από το ποίημα με το χωροχρονικό πλαίσιο εντός του οποίου αυτό γράφτηκε. Συγκεκριμένα, είπε ότι το ποίημα ‘{...} είναι ένας θούριος αυτός της εποχής’ (1, 265).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το πιο κάτω απόσπασμα από τη συνέντευξη του συμμετέχοντα 27. Σε αυτό, μέσα από την επισήμανση μιας αντίφασης στις αντιλήψεις τις οποίες διατυπώνει, συνειδητοποιεί ότι ο στόχος για συντήρηση του προτύπου του δυνατού άνδρα (στρατιώτη) καθοδηγεί τις πρακτικές του. Συγκεκριμένα, από τη μια, δηλώνει ότι είναι εναντίον της προώθησης του προτύπου του άνδρα στρατιώτη μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Από την άλλη, δηλώνει ότι, σε περίπτωση που κάποιος μαθητής του αναφερόταν σε συγγενικό άνδρα ο οποίος δεν πήγε να πολεμήσει το 1974 επειδή φοβήθηκε, αυτός θα ισχυριζόταν ότι δεν πήγε να πολεμήσει για κάποιο άλλο λόγο, απορρίπτοντας έτσι το ενδεχόμενο να φοβήθηκε.

27, 10-13, 225, 228, 229, 231, 232, 233

*Σ Διαφωνώ με το να... να καλλιεργούμε στους μαθητές το να... αυτό το πρότυπο του στρατιώτη διαφωνώ, ας πούμε εγώ που... δε θα ήθελα να καλλιεργήσω και στα δικά μου τα μωρά το πρότυπο ότι όταν θα μεγαλώσεις πρέπει να είσαι... είναι εκείνος ο σκοπός σου να γίνεις στρατιώτης να πολεμήσεις για την πατρίδα σου κτλ.*

*Ε Πώς θα αντιδρούσες αν ένας μαθητής σου ανέφερε στην τάξη ότι κάποιος συγγενής του το 74 δεν πήγε να πολεμήσει τους Τούρκους διότι φοβήθηκε να πάει;*

*Σ {...} θα μπορούσα να προσπαθήσω να το δικαιολογήσω {...} Τάχα ότι μπορεί να είχε κάποιο πρόβλημα και να μην επ... να μην πήγε ή μπορεί να ήθελε να μείνει με την οικογένεια του για να την μεταφέρει κάπου κτλ.*

*Ε Δε θα ήθελες δηλαδή να μείνουν οι μαθητές με την εντύπωση ότι απλά φοβόταν να πάει να πολεμήσει;*

*Σ Εεε interesting, εεεε ναι νομίζω θα το δικαιολογούσα. Τώρα έρχεται σε αντίθεση με εκείνα όλα που είπα δεν είναι; Έχεις δίκαιο. Πρέπει να το σκεφτώ ξανά αυτό. (γέλια)*

Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες έκαναν κάποια σχόλια ή ερωτήσεις οι οποίες αποκάλυπταν ότι μέσα από τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα, συνειδητοποίησαν την αναγκαιότητα αλλά και τη δυνατότητά τους να υπονομεύσουν τα πρότυπα του

δυνατού άνδρα και της αδύναμης γυναίκας μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Συγκεκριμένα, αρκετοί συμμετέχοντες επεσήμαναν τη δυνατότητα αξιοποίησης του παραμυθιού ‘Ο Μικρός Στρατιώτης’ για υπονόμηση του προτύπου του δυνατού άνδρα. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 3 εξέφρασε τον ‘εντυπωσιασμό’ της από τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζει την εμπειρία της συμμετοχής ενός στρατιώτη στον πόλεμο το συγκεκριμένο παραμύθι λέγοντας ‘Απίστευτο’ (1, 101) μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσής του. Η ίδια αναφέρθηκε και στη δυνατότητα αξιοποίησης του παραμυθιού για διαπραγμάτευση του δίπολου ‘ατομικό δικαίωμα στη ζωή’ και ‘συλλογική υποχρέωση για στρατολόγηση και συμμετοχή στον πόλεμο’ μέσα από την εκπαίδευση. Όπως επεσήμανε, το παραμύθι:

1, 123

*‘Καταρρίπτει πάρα πολλά στερεότυπα νομίζω, για ένα παιδί που θα το διαβάσει αυτό ε... και που συνήθως οι γονείς του θα του μιλούν με άλλο τρόπο για το θέμα του πολέμου και το θέμα του να πάω να πολεμήσω... δε λέει πουθενά για... είχα υποχρέωση για... σαν πίστη στην πατρίδα, δε μιλά καθόλου για τούτα τα ιδεώδη ξέρω ‘γω... και νομίζω ότι τα μωρά διαβάζοντας κάτι τέτοιο θα μείνουν με ένα ερωτηματικό στο τέλος, και είναι μια καλή αρχή ίσως {...}’*

Ο συμμετέχοντας 32, συνέδεσε το ανατρεπτικό μήνυμα του παραμυθιού ως προς την υποχρέωση των ανδρών να πολεμούν – ή, όπως αναφέρει, ως προς την ‘αξία της ανθρώπινης ζωής’ – αλλά και ευρύτερα ως προς τον πόλεμο με μια κινηματογραφική ταινία και ένα λογοτεχνικό βιβλίο. Όπως ισχυρίστηκε, η ‘προσπάθεια’ για προώθηση τέτοιων ανατρεπτικών μηνυμάτων είναι ‘παγκόσμια’. Συγκεκριμένα είπε:

1, 193, 195

*‘Εκείνο που παρατηρώ έτσι σε μια πιο παγκόσμια κλίμακα τα τελευταία χρόνια γίνεται προσπάθεια από κάποια άτομα τα οποία ίσως να είναι πιο ευαισθητοποιημένα στο θέμα πόλεμος και στην αξία της ανθρώπινης ζωής να δώσουν την πραγματική εικόνα του πολέμου {...} το ένα είναι εκείνο το έργο θα μου πείτε είναι έργο τώρα του Χόλνγουτ αλλά βλέποντας εκείνο το έργο πλέον εγώ συγκλονίστηκα και βλέπω πολύ διαφορετικά τα πράγματα {...} Το Saving private Ryan και το άλλο {...} η Ματωμένη Εκστρατεία για παράδειγμα που αναφέρεται στην εκστρατεία του Μεγάλου Αλεξάνδρου που περιγράφει τα γεγονότα, το πώς τα ζει ένας ο οποίος του φούσκωσαν τα μυαλά για το τι είναι αυτή η προσπάθεια που γίνεται για να κάνουμε Έλληνες τους πάντες, να τους κάνουμε χριστιανούς και τα λοιπά και ότι το πώς βλέπει μέσα από ένα διαφορετικό μάτι, ή για την... ή για το... τη μάχη με τους Σπαρτιάτες, λέει ότι μια στιγμή δυσκολευόμουν να περπατήσω και κοίταξα χάμω και είχε δύο... εντάξει υπερβάλλει φυσικά αλλά δεν απέχει πολύ από την πραγματικότητα, ότι είχε μισό μέτρο αίμα και δε μπορούσα να περπατήσω... άρα... ίσως θέλω να ελπίζω ότι γίνεται*

*προσπάθεια από κάποια άτομα που είναι πιο ευαίσθητοποιημένα να αλλάξει αυτή η ιδέα του πολέμου ό τ το να πάω να πο κμήσω είναι η λύση, εγώ το βλέπω προσωπικά ότι δεν είναι η λύση και μόνο προβλήματα μας φέρνει'*

Ο συμμετέχοντας 31 επεσήμανε την ιδεολογική ατζέντα του παραμυθιού και ευρύτερα τη δυνατότητα των εκπαιδευτικών και της εκπαίδευσης να διαπραγματεύονται ιδεολογίες. Όπως επεσήμανε, το παραμύθι:

1, 173, 175

*'Είναι ξεκάθαρα και γραμμένο σε σχέση με αυτό που λένε τα νέα αναλυτικά προγράμματα των Ελληνικών ότι θέλουμε κείμενα... ο μαθητής να βλέπει και πίσω από τις λέξεις που παραπέμπουν σε ιδεολογία, να μεταφράζει την ιδεολογία {...} είναι γραμμένο σαφέστατα με μια συγκεκριμένη ιδεολογία και στόχο, στοχοπροσήλωση στο να απομυθοποιήσει συγκεκριμένα πράγματα {...} Διότι είναι λες και μου θυμίζει ας πούμε ξέρεις ένα όμορφο δώρο με κορδέλες τυλιγμένο που όμως όταν το ανοίξεις, η ουσία του πίσω δηλαδή από εκείνο που φαίνεται είναι κάτι άλλο'*

Οι πιο πάνω δηλώσεις του συμμετέχοντα 31 αποτέλεσαν ερέθισμα για το συμμετέχοντα 38 ώστε να επισημάνει ακόμη ένα κείμενο το οποίο είναι ανατρεπτικό ως προς το πρότυπο του δυνατού άνδρα (στρατιώτη): το ποίημα 'Ο Άγνωστος Στρατιώτης'. Έτσι, απευθυνόμενος στο συμμετέχοντα 31 είπε:

1, 177, 179, 181, 184, 186

*'Το ίδιο και το ποίημα Ο Άγνωστος Στρατιώτης {...} Γιατί πάντα ο ρωμαλέος πίσω από τη σκανδάλη; {...} Παραπέμπει πάντα σε ένα ήρωα, οι ήρωες τα αγάλματα όταν δεις πάντα είναι δυνατοί άντρες {...} Και λέει πήγε ας πούμε στον πόλεμο χωρίς να σκεφτεί και εγώ λέει που σκέφτηκα πίσω από τη σκανδάλη δε θεωρούμαι ήρωας {...} Δηλαδή πριν να πατήσω τη σκανδάλη σκέφτηκα εκείνο που κάνω, ρε θα σκοτώσω θα κάνω, δε με θεωρούν ήρωα'*

Μάλιστα, κατά τη διάρκεια των ομάδων εστίασης ή στο έντυπο αξιολόγησης το οποίο συμπλήρωσαν οι συμμετέχοντες στο τέλος, δήλωσαν σε αρκετές περιπτώσεις ότι προβληματίστηκαν ή ενημερώθηκαν για πρώτη φορά για τον ευρύτερο ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η διατομή της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου στη ζωή τους, και όχι μόνο στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 12 ανέφερε κατά τη διάρκεια της ομάδας εστίασης:

2, 516, 519, 521

*'Μας έχεις προβληματίσει πάντως {...} δεν είχα σκεφτεί ποτέ να... ότι η ταυτότητα του φύλου μέσα από την εθνική ταυτότητα επηρεάζονται αυτά τα δύο, τα είχα*

*ξεχωριστά στο μυαλό μου και ότι αναπτύσσονται ξεχωριστά {...} Οπότεν για πρώτη φορά έκανα τούτο το... προβληματίστηκα, το διαχωρισμό και τη σύνδεση'*

Η ίδια συμμετέχουσα έδειξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη θεωρία της διατομής υποβάλλοντας διευκρινιστικές ερωτήσεις για τη θεωρία αυτή. Έγραψε επίσης τα εξής στο έντυπο αξιολόγησης:

*'Για πρώτη φορά έκανα σύνδεση ως προς την ανάπτυξη της ταυτότητας του φύλου με την ανάπτυξη της εθνικής ταυτότητας. Δεν είχα σκεφτεί πριν την επίδραση ειδικά της δεύτερης ως προς την ανάπτυξη της πρώτης. Επίσης μέσω της σημερινής συνάντησης προβληματίστηκα ως προς τα δικά μου στερεότυπα και αντιλήψεις για διάφορα 'επικίνδυνα' για τη δική μας χώρα – κοινωνία δηλαδή: το στρατό, την 'ηρωικότητα', το ρόλο των δυο φύλων στον πόλεμο και ως προς τα αντι - στερεότυπα.'*

Ο βαθμός στον οποίο οι συνεντεύξεις παρακίνησαν τους συμμετέχοντες να προβληματιστούν για τα θέματα τα οποία συζητήθηκαν κατά τη συνέντευξη μαρτυρείται από τα σχόλια τα οποία έκαναν στο τέλος της συνέντευξης, όταν ρωτήθηκαν εάν ήθελαν να προσθέσουν ή να ρωτήσουν κάτι, ή μετά τον τερματισμό της ηχογράφησης της συνέντευξης. Συγκεκριμένα, αρκετοί συμμετέχοντες δήλωσαν ότι το θέμα της συνέντευξης ήταν 'ενδιαφέρον', ότι τους παρακίνησε να σκεφτούν κάποια πράγματα ή ότι ο χρόνος κύλησε χωρίς να το καταλάβουν. Για παράδειγμα, η συμμετέχουσα 1 είπε:

1, 17, 403, 405

*Σ .... Ήταν πολύ ενδιαφέρον, πάρα πολύ, με έκανες και 'μένα να σκεφτώ πράγματα... {...} Με έκανες να ζυπνήσω λίγο, να σκεφτώ...*

Χαρακτηριστική ήταν επίσης η δήλωση της συμμετέχουσας 10 η οποία, μετά το τέλος της συνέντευξης, μου είπε *'Ήταν πολύ καλές οι ερωτήσεις σου, με έκανες να βάλω λίγο το νου μου να σκεφτεί'*. Επίσης, ο συμμετέχοντας 6 μου έστειλε το εξής μήνυμα στο κινητό τηλέφωνό μου μετά τη συνέντευξη: *'Γιολάντα σε ευχαριστώ για την πολύ ενδιαφέρουσα συζήτηση που είχαμε'*. Τέλος, δυο συμμετέχοντες ζήτησαν να διαβάσουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας.

#### **4.6. Σύνοψη κεφαλαίου**

Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφηκαν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας τα οποία αφορούν στο διερευνητικό και παρεμβατικό στόχο της. Όσον αφορά στο

διερευνητικό της στόχο, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στο επίπεδο 'ευαισθησίας' το οποίο επιδεικνύουν οι Ε/Κ εκπαιδευτικοί όσον αφορά στην πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος για τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση και στην πολιτική τους για τη διαφυλική σχέση εξουσίας στην Κύπρο. Από τη μια, διαπιστώθηκε ότι υπάρχει ευαισθησία εκ μέρους όλων των συμμετεχόντων για την πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος η οποία αφορά στη διομαδική σχέση: όλοι οι συμμετέχοντες ανιχνεύουν την πολιτική αυτή, ακόμα και κάποιοι συμμετέχοντες οι οποίοι εκφράζουν ταυτόχρονα επιφυλακτικότητα για αυτή, και τη διαπραγματεύονται ή την υποσκάπτουν. Δηλαδή, όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις αυτές το παρελθόν δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα ή/και αντικειμενικά όσον αφορά στη διομαδική σχέση και ότι μέσα από αυτές συντηρείται κυρίως η συγκρουσιακή διομαδική σχέση. Ταυτόχρονα, όλοι οι συμμετέχοντες διαπραγματεύονται την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος ή την υποσκάπτουν μέσα από τις πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων αυτών. Αξιοποιούν δηλαδή τις αναπαραστάσεις για να διαμορφώσουν τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση, όπως θεωρούν ότι πρέπει να διαμορφωθεί: για να τη διαπραγματευτούν – να τη συντηρήσουν και να την υπονομεύσουν ταυτόχρονα – ή αποκλειστικά για να την υπονομεύσουν.

Από την άλλη, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει ευαισθησία ή υπάρχει μερική ευαισθησία εκ μέρους της πλειοψηφίας των συμμετεχόντων για την πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος η οποία αφορά στη σχέση της Ε/Κ γυναίκας με τον Ε/Κ άνδρα. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν ανιχνεύουν ή ανιχνεύουν μερικώς την πολιτική τους για τη διαμόρφωση της αναφερόμενης διαφυλικής σχέσης, ή/και εκφράζουν επιφυλακτικότητα για αυτή, και στηρίζουν την πολιτική αυτή. Δηλαδή, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν αναγνωρίζουν ότι μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα το παρελθόν όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των Ε/Κ ανδρών και γυναικών στο πλαίσιο της εθνικής σύγκρουσης. Κυρίως, δεν αναγνωρίζουν ότι δεν παρουσιάζεται ολοκληρωμένα το παρελθόν όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των Ε/Κ γυναικών. Δεν αναγνωρίζουν ακόμη ότι μέσα από αυτές εξυπηρετείται ο στόχος της συντήρησης του προτύπου του δυνατού άνδρα και της αδύναμης γυναίκας. Κυρίως, δεν αναγνωρίζουν ότι



εξυπηρετείται ο στόχος της συντήρησης του προτύπου της αδύναμης γυναίκας. Επιπρόσθετα, όλοι οι συμμετέχοντες εκτός από ένα από αυτούς εκφράζουν επιφυλακτικότητα για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Ταυτόχρονα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες, στηρίζουν την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από τις πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων αυτών. Αξιοποιούν δηλαδή τις αναπαραστάσεις για να διαμορφώσουν τη διαφυλική σχέση εξουσίας, όπως θεωρούν ότι πρέπει να διαμορφωθεί: για να συντηρήσουν το πρότυπο του δυνατού άνδρα και κυρίως το πρότυπο της αδύναμης γυναίκας.

Η περιγραφόμενη διαπίστωση ότι υπάρχει ευαισθησία εκ μέρους όλων των συμμετεχόντων για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος σε αντίθεση με την απουσία ευαισθησίας ή τη μερική ευαισθησία εκ μέρους των περισσότερων συμμετεχόντων για την έμφυλη πολιτική τους, φαίνεται να σχετίζεται με συγκεκριμένες συνθήκες οι οποίες επικρατούν στο παρόν χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου. Φαίνεται επίσης να σχετίζεται με συγκεκριμένες προσωπικές εμπειρίες τις οποίες έχουν βιώσει οι συμμετέχοντες στο πλαίσιο των συνθηκών αυτών. Οι συνθήκες ή οι εμπειρίες αυτές αφορούν ειδικότερα στη διομαδική σχέση στην Κύπρο. Οι συμμετέχοντες βιώνουν ή εκλαμβάνουν τις συνθήκες ή τις εμπειρίες αυτές ως δυο αντίρροπες δυνάμεις οι οποίες τους σπρώχνουν προς δυο αντίθετες κατευθύνσεις όσον αφορά στη διομαδική σχέση. Από τη μια, αναφέρονται σε συνθήκες ή σε εμπειρίες οι οποίες αφορούν στην ύπαρξη σύγκρουσης στην Κύπρο και τις οποίες εκλαμβάνουν ως να δημιουργούν την ανάγκη συντήρησης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης. Από την άλλη, αναφέρονται σε συνθήκες ή σε εμπειρίες οι οποίες αφορούν στην άμβλυνση της σύγκρουσης στην Κύπρο και τις οποίες εκλαμβάνουν ως να δημιουργούν την ανάγκη υπονόμησης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης.

Η αναφορά των συμμετεχόντων στις συγκεκριμένες *εθνικές* συνθήκες μόνο, τις οποίες εκλαμβάνουν ως δυο *αντίρροπες* δυνάμεις όσον αφορά στην κατεύθυνση την οποία θα πρέπει να ακολουθήσει η διομαδική σχέση στην Κύπρο, σχετίζεται με τρεις διαπιστώσεις οι οποίες έχουν αναδυθεί μέσα από την ανάλυση των δεδομένων και οι οποίες έχουν περιγραφεί πιο πάνω. Πρώτον, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, εξηγεί γιατί επιδεικνύουν συγκριτικά μεγαλύτερη ευαισθησία για την εθνική πολιτική των

αναπαραστάσεων του παρελθόντος και μικρότερη για την έμφυλη πολιτική τους. Δεύτερον, εξηγεί γιατί επιδεικνύουν μεγαλύτερη ευαισθησία για την πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος η οποία αφορά στο πρότυπο του δυνατού άνδρα (του στρατιώτη) παρά στο πρότυπο της αδύναμης γυναίκας. Αυτοί, συνδέουν τη δυνατότητα διαπραγμάτευσης της διομαδικής σχέσης με τη διαπραγμάτευση του προτύπου του δυνατού άνδρα – και ειδικότερα του ρόλου του στρατιώτη – αλλά όχι με τη διαπραγμάτευση του προτύπου της αδύναμης γυναίκας. Τρίτον, εξηγεί γιατί προσπαθούν να συντηρήσουν και να υπονομεύσουν τη σχέση αυτή μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος.

Όσον αφορά στον παρεμβατικό στόχο της παρούσας έρευνας, διαπιστώθηκε ότι στις συνεντεύξεις και στις ομάδες εστίασης οι συμμετέχοντες έκαναν σχόλια ή υπέβαλαν διευκρινιστικές ερωτήσεις οι οποίες αποκάλυπταν τη ‘συμβολή’ της συμμετοχής τους στην παρούσα έρευνα στον προβληματισμό ή στην ενημέρωσή τους για την εθνική και κυρίως για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Δηλαδή, τα σχόλια ή οι ερωτήσεις τους αφορούσαν στη μη ολοκληρωμένη παρουσίαση του παρελθόντος όσον αφορά στη διομαδική σχέση ή στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των Ε/Κ ανδρών και γυναικών μέσα από τις αναπαραστάσεις. Αφορούσαν επίσης στην εξυπηρέτηση του στόχου για συντήρηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης ή των προτύπων της αδύναμης γυναίκας και του δυνατού άνδρα μέσα από αυτές. Μερικοί συμμετέχοντες ζήτησαν μάλιστα αντίγραφο μέρους του υλικού το οποίο χρησιμοποιήθηκε στις συνεντεύξεις και στις ομάδες εστίασης και το οποίο αποκαλύπτει την εθνική και την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος προβάλλοντας κυρίως κάποιες αγνοημένες πτυχές του παρελθόντος. Επίσης, έντεκα από τους δώδεκα συμμετέχοντες στις ομάδες εστίασης δήλωσαν ότι προβληματίστηκαν ή πρώτη φορά ενημερώθηκαν για τον ευρύτερο ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η διατομή της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου στη ζωή τους.

Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες έκαναν σχόλια ή ερωτήσεις οι οποίες αποκάλυπταν ότι μέσα από τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα, *ανίχνευσαν* (περαιτέρω) την εθνική ή την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Όπως διαπιστώθηκε, συνειδητοποίησαν ότι δεν είναι ολοκληρωμένη η παρουσίαση του παρελθόντος μέσα από τις αναπαραστάσεις αυτές, και ειδικότερα ότι αγνοούνται τα

δεινά των Τ/Κ ή κάποια συμπεριφορές ή εμπειρίες των Ε/Κ ανδρών και γυναικών. Συνειδητοποίησαν επίσης ότι εξυπηρετούνται εθνικοί στόχοι, και ειδικότερα ο στόχος για απεικόνιση της οικείας εθνικής ομάδας ως θύματος και της άλλης ως θύτη, αλλά και ο στόχος για συντήρηση των προτύπων του δυνατού άνδρα και της αδύναμης γυναίκας.

Οι συμμετέχοντες έκαναν επίσης σχόλια ή ερωτήσεις οι οποίες αποκάλυπταν ότι μέσα από τη συμμετοχή τους στην παρούσα έρευνα επεσήμαναν συγκεκριμένες πρακτικές με τις οποίες μπορούν να υποσκάψουν την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος ανατρέποντας την αποκλειστική απεικόνιση της οικείας εθνικής ομάδας ως θύματος και της άλλης ομάδας ως θύτη (π.χ. προβολή των δεινών των Τ/Κ, αξιοποίηση του παραμυθιού 'Ο Μικρός Στρατιώτης'). Τα σχόλια ή οι ερωτήσεις τους αποκάλυπταν επίσης ότι συνειδητοποίησαν την αναγκαιότητα αλλά και τη δυνατότητά τους να υποσκάψουν την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων υπονομεύοντας το πρότυπο του δυνατού άνδρα (π.χ. αξιοποίηση του αναφερόμενου παραμυθιού).

Μάλιστα, στις ομάδες εστίασης, αρκετοί συμμετέχοντες δήλωσαν ότι προβληματίστηκαν ή ενημερώθηκαν για πρώτη φορά για τον ευρύτερο ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η διατομή της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου στη ζωή τους, και όχι μόνο στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση. Έκαναν επίσης κάποια γενικά 'αξιολογικά' σχόλια για τη συνέντευξη στην οποία συμμετείχαν μέσα από τα οποία μαρτυριέται ο βαθμός στον οποίο αυτή τους παρακίνησε να προβληματιστούν για τα θέματα τα οποία συζητήθηκαν.

Στο σημείο αυτό έχει ολοκληρωθεί η περιγραφή των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας τα οποία αφορούν στο διερευνητικό και στον παρεμβατικό στόχο της. Στο επόμενο κεφάλαιο θα συζητηθούν τα αποτελέσματα αυτά και θα συνδεθούν με τη βιβλιογραφία η οποία παρουσιάστηκε στο δεύτερο κεφάλαιο. Θα συνδεθούν επίσης με τη φιλοσοφική διερεύνηση του όρου μνήμη η οποία έγινε και ειδικότερα με τον όρο 'χρήσιμη προοπτική του παρελθόντος' ο οποίος προέκυψε από τη διερεύνηση αυτή.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 - ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Μέσα από την παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των Ε/Κ εκπαιδευτικών για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα και η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μέσα από την εκπαίδευση. Ειδικότερα, στόχος της έρευνας ήταν η απάντηση τριών γενικών ερευνητικών ερωτημάτων. Πρώτον, ποιες είναι οι αντιλήψεις των Ε/Κ εκπαιδευτικών για την εθνική τους ταυτότητα και τη διατομή της με την ταυτότητα του φύλου. Δεύτερον, πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα και η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου στον υφιστάμενο τρόπο διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση. Τρίτον, ποιο ρόλο θεωρούν ότι διαδραματίζει η εθνική ταυτότητα και η διατομή της με την ταυτότητα του φύλου στη δυνατότητα προώθησης εναλλακτικού τρόπου διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση. Για τη διερεύνηση του πιο πάνω θέματος διεξήχθησαν 40 συνεντεύξεις από το Φεβρουάριο του 2009 μέχρι το Δεκέμβριο του ίδιου χρόνου καθώς και δυο ομάδες εστίασης τον Οκτώβριο του 2010.

Όπως φαίνεται από τα πιο πάνω, το θέμα της έρευνας και τα συνεπαγόμενα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώθηκαν αρχικά με ένα ιδιαίτερα γενικό τρόπο. Αυτό έγινε γιατί, όπως υπογραμμίζει ο Taber (2000), αν και η παραδοσιακή έρευνα αρχίζει από συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα αυστηρά καθορισμένα και διατυπωμένα υπό μορφή ελέγξιμων υποθέσεων, η έρευνα η οποία στοχεύει στην παραγωγή θεμελιωμένης θεωρίας σκόπιμα αποφεύγει τον αυστηρό καθορισμό του επίκεντρου της. Αρχικά, καθοδηγείται από γενικά ερευνητικά ενδιαφέροντα: π.χ. την αναγνώριση των προοπτικών των ατόμων ή των ερμηνευτικών τους σχημάτων για ένα θέμα. Στη συνέχεια, με την ανοικτή κωδικοποίηση, τη συλλογή δεδομένων με θεωρητική δειγματοληψία και την ανάλυση των δεδομένων, αναδύεται το επίκεντρο της έρευνας (Glaser, 1992). Το ερευνητικό ερώτημα, το οποίο, σύμφωνα με τον Turner (1981) είναι μόνο αμυδρά κατανοητό κατά την έναρξη της έρευνας, γίνεται πιο συγκεκριμένο ή αλλάζει εντελώς (Pidgeon & Henwood, 2004). Έτσι, μέσα από τις πιο πάνω διαδικασίες το θέμα της παρούσας έρευνας συγκεκριμενοποιήθηκε ως εξής: οι αντιλήψεις των Ε/Κ εκπαιδευτικών για την πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος η οποία αφορά

στη διαμόρφωση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης στην Κύπρο και των προτύπων του δυνατού Ε/Κ άνδρα και της αδύναμης Ε/Κ γυναίκας.

Η ανάλυση των δεδομένων καθοδηγήθηκε από τις ιδέες των δυο θεωριών οι οποίες συνθέτουν το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας: της θεωρίας της διατομής των ταυτοτήτων και της μεταμοντέρνας κριτικής θεωρίας. Οι θεωρίες αυτές παρείχαν ένα ιδιαίτερα γενικό και 'χαλαρό' πλαίσιο μέσα από το οποίο προσεγγίστηκαν τα δεδομένα και λειτουργούσαν μόνο ως ευρύτερη φιλοσοφία η οποία διέπνεε την ανάλυση χωρίς να επιβάλουν αυστηρό και περιοριστικό τρόπο θέασής τους. Η πρακτική αυτή ήταν επιβεβλημένη λόγω της εφαρμογής της θεμελιωμένης θεωρίας ως της ερευνητικής στρατηγικής της έρευνας αυτής. Όπως υπογραμμίζουν οι Corbin and Strauss (2008), σε τέτοιες περιπτώσεις, το θεωρητικό πλαίσιο χρησιμοποιείται για να παρέχει καθοδήγηση, ενόραση και μια χρήσιμη λίστα αρχικών ιδεών, χωρίς να αποτρέπει τον ερευνητή από το να παραμένει ανοικτός σε νέες ιδέες και έννοιες ούτε από το να ξεφύγει από αυτό αν διαπιστώσει ότι κάποιες έννοιές του δεν ταιριάζουν με τα δεδομένα.

Επίσης, η ανάλυση των δεδομένων ενημερώθηκε, σε ένα ιδιαίτερα γενικό επίπεδο, από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας η οποία έγινε, και κυρίως από θεωρίες και έρευνες για την πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Ενημερώθηκε επίσης από τη διεπιστημονική ανάλυση του όρου 'μνήμη' η οποία έγινε και κατέδειξε ότι όλες οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος είναι 'χρήσιμες προοπτικές του παρελθόντος'. Δηλαδή, δεν αντανακλούν αντικειμενικά και ολοκληρωμένα το παρελθόν αλλά είναι μόνο προοπτικές ανάμεσα σε πολλαπλές άλλες πιθανές προοπτικές οι οποίες θα μπορούσαν να κατασκευαστούν για να το αναπαραστήσουν και επιλέγηκαν γιατί είναι χρήσιμες. Η χρησιμότητά τους αφορά στην οριοθέτηση της συλλογικότητας, στην προώθηση συγκεκριμένης συλλογικής ταυτότητας για αυτή, και γενικά στη συντήρηση των σχέσεων εξουσίας σε αυτή.

Η εφαρμογή της θεμελιωμένης θεωρίας ως της ερευνητικής στρατηγικής της έρευνας αυτής επέβαλε όπως και η βιβλιογραφία παρείχε μόνο ένα γενικό πλαίσιο μέσα από το οποίο προσεγγίστηκαν και ερμηνεύθηκαν τα δεδομένα. Έτσι, αποφεύχθηκε η προσκόλληση σε συγκεκριμένες θεωρητικές θέσεις και έρευνες με τρόπους οι οποίοι δεν επέτρεπαν την άμεση θέαση των δεδομένων και παρακώλυαν την αλληλεπίδραση με αυτά (Pidgeon & Henwood, 2004). Ειδικότερα, η βιβλιογραφία αξιοποιήθηκε για την

παροχή καθαρότητας στην αντίληψη των εννοιών, την επίτευξη εννοιολογικής πυκνότητας και την παροχή πλούτου στην ανάπτυξη των ιδεών και γενικά της θεωρίας (Cutliff, 2000). Χρησιμοποιήθηκε για να επιβεβαιώσει ευρήματα ενώ ταυτόχρονα αυτά χρησιμοποιήθηκαν για να απεικονίσουν πού η βιβλιογραφία είναι απλουστευμένη ή ερμηνεύει μερικώς μόνο ένα φαινόμενο (Corbin & Strauss, 2008). Αυτό ήταν άλλωστε αναμενόμενο εφόσον, όπως υπογραμμίζει η Charmaz (1999, 2000), η θεμελιωμένη θεωρία ενέχει ‘μια λεπτή ισορροπία ανάμεσα στην κατοχή ενός θεμελίου στον κλάδο και στην παραπέρα προώθησή του’ (σελ. 1165) (Pidgeon & Henwood, 2004, σελ. 634).

Στη συνέχεια, θα συζητηθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Αυτά, θα συνδεθούν με τη σχετική βιβλιογραφία καθώς και με τον όρο ‘χρήσιμη προοπτική του παρελθόντος’ ο οποίος προέκυψε από τη φιλοσοφική διερεύνηση του όρου μνήμη.

### **5.8. Επισκίαση της ευαισθησίας των συμμετεχόντων για τα διαφυλικά ζητήματα από την ευαισθησία τους για τα εθνικά ζητήματα**

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων, διαπιστώθηκε ότι ένα γενικό, αλλά όχι βέβαια επαρκές, πλαίσιο μέσα από το οποίο μπορούν να ερμηνευθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποτελεί μια ιδέα η οποία αναδύεται από συγκεκριμένους ισχυρισμούς των Vassiliadou (2002) και Lentin (1998). Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, η Vassiliadou (2002) ισχυρίζεται ότι η προβολή του ‘Κυπριακού προβλήματος’ (σελ. 463) ως εθνικής προτεραιότητας στην Κύπρο συμβάλλει στην υποβάθμιση της σημαντικότητας των πατριαρχικών δομών σε σχέση με τη σημαντικότητα της εθνικής σύγκρουσης, και ευρύτερα στην αποσιώπηση των φεμινιστικών φωνών. Η ανάγκη για καλλιέργεια εθνικισμού οδηγεί έτσι έμμεσα στη νομιμοποίηση των πατριαρχικών δομών και στη γενικότερη έλλειψη φεμινιστικής κινητοποίησης σε σχέση με θέματα τα οποία δεν αφορούν στην εθνική σύγκρουση<sup>64</sup>.

Όπως σημειώνει η Lentin (1998), γενικά οι κοινωνίες οι οποίες έχουν ως σημαντικό πολιτικό στόχο τον αγώνα για εθνική απελευθέρωση, τείνουν να αντιμετωπίζουν την

---

<sup>64</sup> Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, οι ισχυρισμοί της Vassiliadou (2002) πηγάζουν από έρευνα την οποία διεξήγαγε μεταξύ του 1996 και του 1999 στο πλαίσιο της οποίας λήφθηκαν ημι - δομημένες σε βάθος συνεντεύξεις από 25 γυναίκες (21 Ε/Κ, 2 Τ/Κ, 1 Αρμένισσα και 1 Μαρωνίτισσα) ηλικίας 19 μέχρι 45 ετών και διεξάχθηκε συμμετοχική παρατήρηση σε τρεις γυναικείες οργανώσεις οι οποίες ασχολούνται με θέματα τα οποία αφορούν στα προβλήματα και στα δικαιώματα των γυναικών.

απελευθέρωση των γυναικών ως περιθωριακή σε σχέση με το εθνικό ζήτημα. Παρόμοια θέση εκφράζει η Hadjiravlou (2010) η οποία επισημαίνει ότι, γενικά, στις συγκρουσιακές κοινωνίες, εντείνονται οι ρόλοι των δυο φύλων και καθίστανται πιο άκαμπτοι ενώ ο σχετικός διάλογος αναβάλλεται καθώς οι κοινωνίες αυτές εστιάζουν στα εθνικά θέματα. Μάλιστα, όπως προαναφέρθηκε, οι Hadjiravlou and Mertan (2010) ισχυρίζονται ότι η κυριαρχία του ‘εθνικού προβλήματος’ (σελ. 249) στην Κύπρο δεν έχει περιθωριοποιήσει μόνο τα ζητήματα τα οποία αφορούν στην ισότητα των γυναικών, στα δικαιώματα τους και στη βία εναντίον τους αλλά και τα ζητήματα τα οποία αφορούν στα δικαιώματα των μειονοτήτων, στην υγεία και στο περιβάλλον<sup>65</sup>.

Η γενική ιδέα η οποία διαπερνά τις θέσεις των Vassiliadou (2002) και Lentin (1998) είναι ότι, όταν σε μια συλλογικότητα υπάρχουν εθνικά ζητήματα τα οποία παρουσιάζονται ως κρίσιμα, και ειδικότερα ως κρισιμότερα από οποιαδήποτε άλλα ζητήματα, και άρα εκλαμβάνονται από τα άτομα ως τέτοια, τότε τα άτομα επικεντρώνονται στα εθνικά ζητήματα και τα διαφυλικά ζητήματα περιθωριοποιούνται. Η ιδέα αυτή, η οποία θα αξιοποιηθεί ως το γενικό πλαίσιο μέσα από το οποίο θα ερμηνευθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, εδράζεται σε ένα βασικό ισχυρισμό της θεωρίας της διατομής: ότι οι σχέσεις ανάμεσα στις διάφορες ομάδες, ή οι διάφορες συλλογικές ταυτότητες, θεσπίζονται αλληλεπιδρώντας (Mattis et al., 2008).

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες επιδεικνύουν μεγαλύτερη ‘ευαισθησία’ για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος παρά για την έμφυλη πολιτική τους<sup>66</sup>. Προσεγγίζοντας τη διαπίστωση αυτή μέσα από το πλαίσιο της αναφερόμενης γενικής ιδέας η οποία διαπερνά τις θέσεις των Vassiliadou (2002) και Lentin (1998), και κατ’ επέκταση υπό το πρίσμα της θεωρίας της διατομής, καθίσταται εύλογος ένας ισχυρισμός. Αυτός, αφορά στο ότι η ευαισθησία των

---

<sup>65</sup> Όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, οι Hadjiravlou and Mertan (2010) διατυπώνουν τον ισχυρισμό αυτό βασιζόμενες σε δευτερεύουσες πηγές καθώς και σε έρευνες τις οποίες διεξήγαγαν στην ελληνοκυπριακή και τουρκοκυπριακή κοινότητα σε σχέση με τις γυναίκες, και σε προσωπικές εμπειρίες και παρατηρήσεις.

<sup>66</sup> Ο όρος ‘πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος’ χρησιμοποιείται με βάση τον ορισμό ο οποίος παρατέθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο για την πολιτική της μνήμης και ο οποίος σχετίζεται άμεσα με την αντίληψή της ως ‘χρήσιμης προοπτικής του παρελθόντος’. Ειδικότερα, αυτός αφορά σε δυο στοιχεία: η αναπαράσταση δεν είναι ολοκληρωμένη περιγραφή του παρελθόντος (είναι προοπτική) και εξυπηρετεί το στόχο της συντήρησης των σχέσεων εξουσίας (είναι χρήσιμη). Συγκεκριμένα, αφορά στην κατασκευή μιας εκδοχής του παρελθόντος και την επιβολή της από μια ομάδα ώστε να διατηρηθεί η υφιστάμενη τάξη και να νομιμοποιηθεί η ηγεμονία της στις λιγότερο ισχυρές ομάδες (Confino, 1997· Druliolle, 2008).

συμμετεχόντων για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος *σχετίζεται* με τη μηδαμινή ή μερική ευαισθησία τους για την έμφυλη πολιτική τους. Ειδικότερα, καθίσταται εύλογος ο ισχυρισμός ότι η ευαισθησία τους για την πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος η οποία διαμορφώνει τη διομαδική σχέση (εθνική πολιτική), *επισκιάζει* την ευαισθησία τους για την πολιτική των αναπαραστάσεων η οποία διαμορφώνει τα πρότυπα του δυνατού E/K άνδρα και της αδύναμης E/K γυναίκας (έμφυλη πολιτική).

Η χρήση του όρου ‘επισκιάζει’ αποδίδει τη σχέση ή την αλληλεξάρτηση η οποία υπάρχει ανάμεσα στα δυο φαινόμενα. Η σχέση ή η αλληλεξάρτηση αυτή τονίζεται τόσο με βάση τις θέσεις των Vassiliadou (2002) και Lentin (1998) όσο και ευρύτερα με βάση τη θεωρία της διατομής: η επισκίαση απαιτεί την ύπαρξη ενός αντικειμένου ή φαινομένου το οποίο προβάλλεται ή φαίνεται περισσότερο από ένα άλλο αντικείμενο ή φαινόμενο, και συγκεκριμένα φαίνεται *εις βάρος* ενός άλλου αντικειμένου ή φαινομένου. Ειδικότερα, η χρήση του όρου ‘επισκιάζει’ αποδίδει το ότι η ευαισθησία των συμμετεχόντων για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, ή ο ‘φωτισμός’ της πολιτικής αυτής, το ότι είναι δηλαδή ευδιάκριτη, καθιστά δυσδιάκριτη την έμφυλη πολιτική τους<sup>67</sup>. Με άλλα λόγια, ο προβληματισμός τους για τη διομαδική σχέση και η ευαισθησία τους για τη σχετική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος κυριαρχούν *εις βάρος* του προβληματισμού τους για το πρότυπο του δυνατού άνδρα και της αδύναμης γυναίκας και της ευαισθησίας τους για τη σχετική πολιτική των αναπαραστάσεων. Μάλιστα, τόσο στις συνεντεύξεις όσο και στις ομάδες εστίασης, υπήρξαν περιπτώσεις κατά τις οποίες οι ίδιοι οι συμμετέχοντες διατύπωσαν τον ισχυρισμό αυτό. Όπως ισχυρίστηκαν, λόγω της ύπαρξης εθνικών ζητημάτων στην Κύπρο τα οποία θεωρούν ότι είναι σημαντικά και χρήζουν διαχείρισης, θεωρούν τα διαφυλικά ζητήματα ασήμαντα ή, τουλάχιστον, λιγότερο σημαντικά.

Στη συνέχεια θα περιγραφεί εκτενέστερα το πώς η αναφερόμενη γενική ιδέα η οποία διαπερνά τις θέσεις των Vassiliadou (2002) και Lentin (1998) αντανακλάται στα

---

<sup>67</sup> Η Vassiliadou (2002) επίσης χρησιμοποιεί τον όρο ‘αποκρύβει’ για να αποδώσει την ευρύτερη σχέση των εθνικών και διαφυλικών ζητημάτων. Όπως ισχυρίζεται, ‘η εσωτερική κοινωνική διάκριση (στην Κύπρο εννοεί) αγνοείται, αποκρύβεται από το ‘Κυπριακό πρόβλημα’ (σελ. 463). Βέβαια, αναφέρεται γενικά στη σχέση των εθνικών και διαφυλικών ζητημάτων στην Κύπρο και όχι ειδικότερα στη σχέση της ευαισθησίας των ατόμων για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος και της ευαισθησίας τους για την έμφυλη πολιτική τους στην οποία εστιάζει η παρούσα εργασία.



αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καθιστώντας εύλογο τον πιο πάνω ισχυρισμό. Όπως προαναφέρθηκε, η ιδέα αυτή είναι ότι, όταν σε μια συλλογικότητα υπάρχουν εθνικά ζητήματα τα οποία παρουσιάζονται ως κρίσιμα, και ειδικότερα ως κρισιμότερα από οποιαδήποτε άλλα ζητήματα, και άρα εκλαμβάνονται από τα άτομα ως τέτοια, τότε τα άτομα επικεντρώνονται σε αυτά και τα διαφυλικά ζητήματα περιθωριοποιούνται.

### **5.8.1. Επικέντρωση στα ‘κρίσιμα’ διομαδικά ζητήματα και αδιαφορία για τα έμφυλα πρότυπα**

#### **5.8.1.1. Επικέντρωση στα ‘κρίσιμα’ διομαδικά ζητήματα**

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν διομαδικά ζητήματα στην Κύπρο τα οποία εκλαμβάνονται από τους συμμετέχοντες ως κρίσιμα και στα οποία επικεντρώνονται προσπαθώντας να τα ‘διαχειριστούν’. Αυτό έγινε φανερό μέσα από τον προβληματισμό τους, και ειδικότερα την αμφιθυμία την οποία διαπιστώθηκε ότι βιώνουν, όσον αφορά στα ζητήματα αυτά, και συγκεκριμένα όσον αφορά στη συγκρουσιακή διομαδική σχέση. Η αμφιθυμία τους διαπιστώθηκε μέσα από τέσσερα στοιχεία. Πρώτον, οι συμμετέχοντες εξέφρασαν ταυτόχρονα την αποδοχή και τη δυσαρέσκειά τους για τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση. Ταυτόχρονα, αναφέρθηκαν τόσο σε πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος οι οποίες συντηρούν τη σχέση αυτή όσο και σε πρακτικές οι οποίες την υπονομεύουν.

Παρόμοια αμφιθυμία των Ε/Κ εκπαιδευτικών, και ειδικότερα η αμφιθυμία τους σε σχέση με τον εκπαιδευτικό στόχο για προώθηση ειρηνικής διομαδικής συνύπαρξης επισημάνθηκε και στις έρευνες των Zembylas, Charalambous, Charalambous and Kendeou (2011α) και των Zembylas, Kendeou and Michaelidou (in press), μαρτυρώντας μια γενικότερη ισχύ του φαινομένου. Συγκεκριμένα, στην πρώτη έρευνα χορηγήθηκαν 660 ερωτηματολόγια σε Ε/Κ εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διεξήχθησαν ημι - δομημένες σε βάθος συνεντεύξεις με 60 εκπαιδευτικούς από τις δυο αναφερόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Ανιχνεύθηκε η συναισθηματική αμφιθυμία των συμμετεχόντων για το στόχο του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού σε σχέση με την ειρηνική συμβίωση<sup>68</sup>. Η αμφιθυμία τους εκφραζόταν

---

<sup>68</sup> Όπως προαναφέρθηκε, ο στόχος αυτός αφορά στην ‘Καλλιέργεια κουλτούρας ειρηνικής συμβίωσης, αμοιβαίου σεβασμού και συνεργασίας Ελληνοκυπρίων και Τουρκοκυπρίων με στόχο την απαλλαγή από

μέσα από την αναγνώριση της σημαντικότητας της καλλιέργειας του στόχου για την εκπαίδευση και για την ίδια τη σύγκρουση και την ταυτόχρονη έλλειψη ετοιμότητας και προθυμίας για την εφαρμογή του στόχου αλλά και την αμφιβολία για το βαθμό στον οποίο είναι εφικτή η εφαρμογή του. Μέσα από τη δεύτερη έρευνα, κατά την οποία χορηγήθηκαν 660 ερωτηματολόγια σε Ε/Κ εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες θεωρούν τη συμφιλίωση απαραίτητη αλλά και συναισθηματικά επώδυνη διαδικασία. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι αν και οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι η συμφιλίωση πρέπει να προωθηθεί μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα, εντούτοις, μόνο οι μισοί συμφωνούν ή συμφωνούν έντονα με τη θέση ότι η συμφιλίωση είναι απαραίτητη. Μάλιστα, διαπιστώθηκε ότι το 40% των συμμετεχόντων θεωρούν ότι η συμφιλίωση είναι ανέφικτη στο πλαίσιο της παρούσας πολιτικής κατάστασης. Ωστόσο, στις δυο αυτές έρευνες δε διερευνήθηκε κατά πόσο η τοποθέτηση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αντανακλάται στις πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος τις οποίες εφαρμόζουν, όπως έγινε στην παρούσα έρευνα.

Δεύτερον, ο προβληματισμός και η αμφιθυμία των συμμετεχόντων για τα διομαδικά ζητήματα διαπιστώθηκε μέσα από την αναφορά τους σε πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος οι οποίες ήταν μόνο μερικώς συνεπείς με τις ‘αντιφατικές’ αντιλήψεις τους για τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση (την ταυτόχρονη έκφραση της αποδοχής και της δυσαρέσκειάς τους για αυτή). Για παράδειγμα, κάποιοι συμμετέχοντες εξέφρασαν αποκλειστικά την αποδοχή τους για τη σχέση αυτή. Όμως, αναφέρθηκαν σε πρακτικές οι οποίες συντηρούν αλλά και υπονομεύουν τη σχέση αυτή. Η μερική αυτή συνέπεια ενδεχομένως να σχετίζεται με το ότι οι αντιλήψεις τους και οι πρακτικές τους δεν έχουν ακόμη σταθεροποιηθεί σε ένα συνεκτικό πλαίσιο. Δεν αποκλείεται όμως να σχετίζεται και με το γεγονός ότι ο εαυτός των ατόμων δε χαρακτηρίζεται πάντοτε από απόλυτη συνοχή. Όπως αναφέρθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο, η McVee (2004) υπογραμμίζει ότι οι εκπαιδευτικοί επηρεάζονται από τις πολλαπλές ταυτότητες οι οποίες συνθέτουν το συγκροτημένο ‘εαυτό’ τους και από τα πολλαπλά πλαίσια στα οποία εντάσσονται. Έτσι, ο δικός τους ‘πολιτισμός’ ή το δικό τους πλαίσιο

---

την κατοχή και την επανένωση της πατρίδας και του λαού μας’ (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2008).

αποτελείται από πολλαπλές και ρευστές αφηγηματικές μορφές και όχι από στατικές και γραμμικές δομές.

Το τρίτο στοιχείο μέσα από το οποίο διαπιστώθηκε ο προβληματισμός και η αμφιθυμία των συμμετεχόντων για τα διομαδικά ζητήματα ήταν οι αναφορές τους σε συνθήκες του παρόντος χωροχρονικού πλαισίου της Κύπρου τις οποίες εκλαμβάνουν ως να μεταδίδουν ‘διφορούμενα’ μηνύματα για το πώς πρέπει να διαχειριστούν τη διομαδική σχέση. Ειδικότερα, όπως διαπιστώθηκε, εκλαμβάνουν τις αναφερόμενες συνθήκες ως να υποδεικνύουν ότι χρήζει τόσο συντήρησης όσο και υπονόμησης η σχέση αυτή. Μάλιστα, και άλλοι ερευνητές επισημαίνουν το ρόλο τον οποίο διαδραματίζουν συγκεκριμένες συνθήκες στην τοποθέτηση των Ε/Κ απέναντι στη συμφιλίωση. Ωστόσο, αυτοί εστιάζουν είτε μόνο στο ρόλο τον οποίο διαδραματίζουν στην προώθηση της συμφιλίωσης, είτε μόνο στο ρόλο τον οποίο διαδραματίζουν στην παρεμπόδιση της.

Συγκεκριμένα, από τη μια, η προαναφερόμενη έρευνα των Zembylas et al. (2011β)<sup>69</sup> επισημαίνει μόνο τον αρνητικό ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η μη επίτευξη πολιτικής επίλυσης της σύγκρουσης στην τοποθέτηση των ατόμων απέναντι στη συμφιλίωση. Οι ερευνητές αναφέρουν ότι κάποιοι συμμετέχοντες στην έρευνά τους, οι οποίοι ισχυρίστηκαν ότι η συμφιλίωση είναι αδύνατη, και συχνά είχαν και έντονα ή ιδιαίτερα αρνητική στάση σε σχέση με αυτήν, αιτιολόγησαν τη θέση τους αναφερόμενοι και στην αδιαλλαξία της Τουρκίας στις προσπάθειες επίλυσης της σύγκρουσης. Από την άλλη, ο Zembylas (2009c) και η Yakinthou (2008) θεωρούν ότι οι εξελίξεις στο ζήτημα των αγνοουμένων και στις δυο κοινότητες (π.χ. εκταφιασμός οστών από μαζικούς τάφους) έχουν διαδραματίσει θετικό ρόλο στις προοπτικές συμφιλίωσης και αναδιαμόρφωσης της μνήμης της σύγκρουσης. Όμως, η παρούσα έρευνα έχει αναδείξει ότι το παρόν χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου, το οποίο χαρακτηρίζεται από εξελίξεις και ρευστότητα, διαδραματίζει ένα πιο σύνθετο ρόλο στην τοποθέτηση των ατόμων απέναντι στη συμφιλίωση. Έχει έτσι παρέχει ενδείξεις ότι ισχύει μόνο μερικώς ο ισχυρισμός του Bekerman (2009α) ότι οι εκπαιδευτικοί, ως ‘κληρονόμοι’ καθημερινών

---

<sup>69</sup> Όπως προαναφέρθηκε, στο πλαίσιο της έρευνας αυτής διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των Ε/Κ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τον εκπαιδευτικό στόχο για προώθηση της ειρηνικής συμβίωσης Ε/Κ και Τ/Κ μέσα από τη διεξαγωγή 40 ημι – δομημένων σε βάθος συνεντεύξεων.

πρακτικών του άμεσου πλαισίου στο οποίο ζούνε, είναι ιδιαίτερα δύσκολο να ξεφύγουν από την εθνική ή εθνικιστική κοινωνικοποίησή τους (Aho, 1994· Zembylas, 2008). Αντίθετα, οι συνθήκες οι οποίες επικρατούν στην Κύπρο φαίνεται τόσο να εμποδίζουν όσο και να διευκολύνουν τους Ε/Κ εκπαιδευτικούς να ξεφύγουν από αυτή την κοινωνικοποίηση.

Τέλος, η αμφιθυμία των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα για τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση εκφράστηκε και μέσα από τις αναφορές τις οποίες έκαναν σε εμπειρίες τις οποίες βιώνουν και εκλαμβάνουν ως να υποδεικνύουν ότι η σχέση αυτή χρήζει είτε συντήρησης είτε υπονόμησης. Άλλες έρευνες επίσης διαπίστωσαν ότι τόσο οι θετικές όσο και οι αρνητικές τοποθετήσεις των Ε/Κ εκπαιδευτικών ή γενικά των Ε/Κ για τη συμφιλίωση ή την ειρηνική συνύπαρξη σχετίζονταν με την προσωπική βίωση των δεινών του 1974 όπως της βίας, του επιβεβλημένου εκτοπισμού, των αγνοούμενων συγγενών (Sitas et al., 2007· Zembylas, 2009β· Zembylas, Bekerman, Haj – Yahia & Schaade, 2010). Συγκεκριμένα, η έρευνα του Zembylas (2009β) διερεύνησε το πώς οι αφηγήσεις θρήνου για τα εκταφιασμένα οστά Ε/Κ αγνοουμένων μπορούν να αξιοποιηθούν για την προώθηση της διομαδικής συμφιλίωσης μέσα από την εκπαίδευση στην Κύπρο. Η διερεύνηση αυτή έγινε μέσα από τη διεξαγωγή 17 συνεντεύξεων με Ε/Κ συγγενείς αγνοουμένων. Όπως διαπιστώθηκε, αν και η κυρίαρχη τοποθέτησή τους εστίαζε στην πικρία και στη δυσαρέσκεια ενάντια στους Τούρκους και στους Τ/Κ και στις ισχυρές διπολικές αντιφάσεις ανάμεσα στις δυο εθνικές ομάδες, εντούτοις, κάποιες αφηγήσεις τόνιζαν τη σημαντικότητα της ειρήνης και της συμφιλίωσης στην Κύπρο. Οι Zembylas et al. (2010) επίσης αναφέρονται σε δεδομένα τα οποία προήλθαν από συνεντεύξεις οι οποίες διεξήχθησαν με 17 Ε/Κ συγγενείς αγνοουμένων των οποίων τα οστά είχαν πρόσφατα εκταφιαστεί. Όπως ισχυρίζονται, επεσήμαναν συναισθηματική αμφιθυμία εκ μέρους των συμμετεχόντων. Από τη μια, η πλειοψηφία τους εξέφρασε έντονα αρνητικά συναισθήματα για όλους τους Τούρκους και τους Τ/Κ τους οποίους κατηγορούσαν για την απώλεια την οποία βίωναν. Από την άλλη, οι εναπομείναντες συμμετέχοντες εστίαζαν στον πόνο και στα δεινά τα οποία βιώνουν όλοι οι Κύπριοι – Ε/Κ και Τ/Κ – και συνέδεαν το θρήνο με την ειρηνική συμβίωση και την αποφυγή εθνικιστικών συναισθημάτων τα οποία οδηγούν στη σύγκρουση και στους

θανάτους. Τέλος, μέσα από την προαναφερόμενη έρευνα των Sitas et al. (2007)<sup>70</sup> διαπιστώθηκε ότι περισσότεροι νεαροί συμμετέχοντες – οι οποίοι δεν ήταν γεννημένοι όταν σημειώθηκε η έντονη σύγκρουση του 1974 και έχουν επηρεαστεί μόνο με έμμεσο τρόπο – παρά πιο ηλικιωμένοι είναι θετικοί για τις προοπτικές της συμβίωσης. Αντίθετα, περισσότεροι πρόσφυγες παρά μη πρόσφυγες τείνουν να πιστεύουν ότι η συγχώρεση είναι δυνατή.

Μέσα από τα πιο πάνω φάνηκε ότι υπάρχουν διομαδικά ζητήματα στην Κύπρο τα οποία προκαλούν τον προβληματισμό και την αμφιθυμία των συμμετεχόντων οι οποίοι, εκλαμβάνοντάς τα ως κρίσιμα, επικεντρώνονται σε αυτά προσπαθώντας να τα ‘διαχειριστούν’. Όπως θα περιγραφεί πιο κάτω, η επικέντρωσή τους στα ζητήματα αυτά συνοδεύεται από, και όπως φαίνεται ‘διεγείρει’, ή τουλάχιστον καθιστά δυνατή, την ευαισθησία τους για την πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος η οποία αφορά στη διομαδική σχέση. Πρώτον, η διέγερση της ευαισθησίας των συμμετεχόντων για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος μαρτυριέται από το ότι αυτοί, ‘βλέποντας’ ή κατανοώντας τις αναπαραστάσεις αποκλειστικά σχεδόν υπό το πρίσμα των εθνικών ομάδων ή της εθνικής ταυτότητας, καταφέρνουν να ανιχνεύσουν τη συγκεκριμένη πολιτική. Δηλαδή, καταφέρνουν να επισημάνουν τα δυο στοιχεία τα οποία, όπως διαπιστώθηκε από τη διεπιστημονική διερεύνηση του όρου ‘μνήμη’, χαρακτηρίζουν αναπόφευκτα όλες τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Συγκεκριμένα, σε ένα επιστημολογικό επίπεδο, οι συμμετέχοντες έχουν καταστεί ικανοί να αντιληφθούν ότι οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος οι οποίες αφορούν στη διομαδική σχέση είναι ‘χρήσιμες προοπτικές του παρελθόντος’ και όχι ολοκληρωμένες και αντικειμενικές περιγραφές του. Έχουν δηλαδή καταστεί ικανοί να αντιληφθούν ότι οι αναπαραστάσεις αυτές δεν παρουσιάζουν ολοκληρωμένα ή/και αντικειμενικά το παρελθόν όσον αφορά στη διομαδική σχέση (προοπτικότητα) και εξυπηρετούν εθνικούς στόχους, και κυρίως το στόχο για συντήρηση της σχέσης αυτής (χρησιμότητα).

Η αντίληψη των αναπαραστάσεων του παρελθόντος ως ‘χρήσιμων προοπτικών του παρελθόντος’ για τη διαμόρφωση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης εκ μέρους των συμμετεχόντων είναι ιδιαίτερα σημαντική και χρήσιμη με βάση τις διαπιστώσεις οι

---

<sup>70</sup> Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, στο πλαίσιο της έρευνας αυτής λήφθηκαν συνεντεύξεις από 85 Ε/Κ και 85 Τ/Κ στους οποίους περιλαμβάνονταν 10 Ε/Κ και 10 Τ/Κ οι οποίοι κατείχαν σημαντικές θέσεις σε δικοινοτικές μη κυβερνητικές οργανώσεις.

οποίες προέκυψαν από τη διεπιστημονική ανάλυση του όρου ‘μνήμη’. Όπως διαπιστώθηκε, η αξιοποίηση οποιωνδήποτε αναπαραστάσεων του παρελθόντος ως εναλλακτικών αναπαραστάσεων, και η υπονόμηση της πολιτικής των συμβατικών αναπαραστάσεων, συνίσταται στην αποκάλυψη – και άρα πρώτα στη συνειδητοποίηση – ότι αυτές είναι χρήσιμες προοπτικές του παρελθόντος. Πράγματι, όπως θα περιγραφεί πιο κάτω, συνειδητοποιώντας ότι οι αναπαραστάσεις είναι χρήσιμες προοπτικές, οι συμμετέχοντες προσπαθούν σε ορισμένες περιπτώσεις να τις αξιοποιήσουν με αυτό τον εναλλακτικό τρόπο: να αποκαλύψουν τη χρησιμότητα και την προοπτικότητά τους.

Συγκεκριμένα, ο δεύτερος τρόπος με τον οποίο αντανακλάται στα δεδομένα η διέγερση της ευαισθησίας των συμμετεχόντων για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος αφορά στο ότι αυτοί δεν αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις μόνο με το συμβατικό τρόπο, δηλαδή δεν ακολουθούν ‘παθητικά’ τον τρόπο αυτό, στηρίζοντας την αναφερόμενη πολιτική. Τις αξιοποιούν και με εναλλακτικό τρόπο, υποσκάπτοντας την πολιτική αυτή, και στοχεύοντας στην προώθηση (και) μιας νέας, μη συγκρουσιακής, διομαδικής σχέσης. Ειδικότερα, σε ένα πρακτικό επίπεδο, οι συμμετέχοντες έχουν καταστεί ικανοί να αξιοποιούν ‘συνειδητά’, δηλαδή αντιλαμβανόμενοι το τι κάνουν, τις αναπαραστάσεις ως χρήσιμες προοπτικές του παρελθόντος των οποίων η χρησιμότητα δεν έγκειται μόνο στη συντήρηση της διομαδικής σχέσης αλλά και στην υπονόμησή της. Επιλέγοντας τις πτυχές του παρελθόντος τις οποίες θα προβάλουν, και αποκαλύπτοντας την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων, δηλαδή την προοπτικότητα και τη χρησιμότητά τους, προσπαθούν να διαμορφώσουν τη διομαδική σχέση όπως θεωρούν ότι πρέπει, ή είναι χρήσιμο, να διαμορφωθεί. Δηλαδή, όχι μόνο να συντηρηθεί αλλά και να υπονομευθεί.

Μάλιστα, η προσπάθεια των συμμετεχόντων να διαπραγματευτούν τον τρόπο προσέγγισης και αντίληψης του παρελθόντος το οποίο αφορά στη συγκρουσιακή διομαδική σχέση είναι φαινόμενο το οποίο επισημαίνεται ευρύτερα στην Κύπρο. Όπως ισχυρίζεται η Chorlaxou (2010), η Κύπρος βρίσκεται σήμερα στο στάδιο στο οποίο βρίσκονται οι κοινωνίες κάθε 20 – 30 χρόνια κατά το οποίο κοιτάζουν πίσω και ανακατασκευάζουν το παρελθόν τους (Igartua & Paez, 1997), και ειδικότερα τις μνήμες των βίαιων συγκρούσεων των τελευταίων χρόνων. Διάφορες ομάδες ανθρώπων, προσπαθούν να δημιουργήσουν ανοίγματα ώστε να σπάσει η σύμβαση της σιωπής και να

επιτραπούν διαφορετικές ερμηνείες του παρελθόντος. Πρέπει να σημειωθεί όμως ότι, αν και η πιο πάνω ερευνητρια ισχυρίζεται ότι στις ομάδες αυτές συμπεριλαμβάνονται και οι εκπαιδευτικοί, εντούτοις, παραθέτει παραδείγματα μόνο για συγκεκριμένες πρακτικές άλλων ομάδων. Για παράδειγμα, αναφέρεται στις έρευνες και στις συνεντεύξεις τις οποίες διεξάγουν κάποιοι δημοσιογράφοι για το παρελθόν της Κύπρου χωρίς όμως να αναφέρεται σε συγκεκριμένες πρακτικές των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, στην παρούσα έρευνα έχει διαπιστωθεί ένας ιδιαίτερα συγκεκριμένος τρόπος μέσα από τον οποίο αυτοί επιχειρούν να ‘ανακατασκευάσουν’ το παρελθόν. Αυτός αφορά στις διδακτικές πρακτικές τους, και ειδικότερα στον εναλλακτικό τρόπο αξιοποίησης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος.

Μέσα από τα πιο πάνω έχει φανεί ότι υπάρχουν διομαδικά ζητήματα στην Κύπρο τα οποία παρουσιάζονται ως κρίσιμα και εκλαμβάνονται από τους συμμετέχοντες ως τέτοια παρακινώντας τους να επικεντρώνονται σε αυτά. Επίσης, έχει φανεί ότι η επικέντρωσή τους στα ζητήματα αυτά τους παρακινεί, ή τους καθιστά ικανούς, να ανιχνεύουν και να αξιοποιούν τη δυνατότητα των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, ως χρήσιμων προοπτικών, να συμβάλλουν στη διαπραγμάτευση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης. Στη συνέχεια θα περιγραφεί η ταυτόχρονη, και όπως φαίνεται συνεπαγόμενη, ‘αδιαφορία’ τους για τα ζητήματα τα οποία αφορούν στις Ε/Κ γυναίκες και στους Ε/Κ άνδρες και στον τρόπο με τον οποίο αναπαρίστανται μέσα από τις αναπαραστάσεις.

#### **5.8.1.2.Αδιαφορία για τα έμφυλα πρότυπα**

Στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα ζητήματα τα οποία αφορούν σε δυο πρότυπα τα οποία προκύπτουν από τη διατομή της ελληνοκυπριακής εθνικής ταυτότητας και της ταυτότητας του φύλου, και ειδικότερα στα πρότυπα του δυνατού Ε/Κ άνδρα και της αδύναμης Ε/Κ γυναίκας, δε θεωρούνται κρίσιμα από τους συμμετέχοντες, ή δεν τους προβληματίζουν. Έτσι, δεν προσπαθούν να τα ‘διαχειριστούν’. Αυτό έγινε φανερό μέσα από τη μη έκφραση κριτικής ή δυσaréσκειας εκ μέρους τους για αυτά. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες διατύπωσαν αντιλήψεις οι οποίες νομιμοποιούν το πρότυπο του δυνατού Ε/Κ άνδρα και μαρτυρούν την άγνοιά τους για την καταπίεση η οποία προκύπτει από το πρότυπο της αδύναμης Ε/Κ γυναίκας και ευρύτερα από τη διατομή της εθνικής

ταυτότητας και της ταυτότητας του φύλου. Ο μη προβληματισμός τους για τα αναφερόμενα πρότυπα έγινε επίσης φανερός μέσα από τη μη αναφορά τους στην ανάγκη διαχείρισης ή διαπραγμάτευσης των προτύπων αυτών και ειδικότερα μέσα από τη μη αναφορά τους σε συνθήκες ή εμπειρίες τις οποίες βιώνουν σήμερα στην Κύπρο και εκλαμβάνουν ως να καθιστούν επιτακτική την ανάγκη αυτή.

Πέρα από τη διαπίστωση ότι τα αναφερόμενα πρότυπα δε θεωρούνται κρίσιμα και δεν προβληματίζουν τους συμμετέχοντες, διαπιστώθηκε επίσης ότι ο μη προβληματισμός τους για αυτά, και η περιγραφόμενη εστίασή τους στην εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, συνοδεύονται από, και όπως φαίνεται επιφέρουν, τη μερική ή μηδαμινή ευαισθησία τους για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων. Η μερική ή μηδαμινή ευαισθησία τους για την πολιτική αυτή αντανακλάται με δυο τρόπους στα δεδομένα. Πρώτον, μαρτυριέται από το ότι αυτοί, 'βλέποντας' ή κατανοώντας τις αναπαραστάσεις με τρόπο ο οποίος είναι σχεδόν παντελώς 'τυφλός' όσον αφορά στα ζητήματα τα οποία σχετίζονται με τα πρότυπα του δυνατού άνδρα και της αδύναμης γυναίκας, δεν καταφέρνουν να ανιχνεύσουν, ή ανιχνεύουν μόνο μερικώς, την πολιτική των αναπαραστάσεων για αυτά. Δηλαδή, δεν επισημαίνουν τα δυο στοιχεία τα οποία, όπως διαπιστώθηκε από τη διεπιστημονική ανάλυση του όρου 'μνήμη', χαρακτηρίζουν αναπόφευκτα όλες τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Συγκεκριμένα, σε ένα επιστημολογικό επίπεδο, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος είναι ολοκληρωμένες περιγραφές του παρελθόντος, και όχι χρήσιμες προοπτικές του, όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των Ε/Κ ανδρών και γυναικών. Δεν αντιλαμβάνονται ότι δεν παρουσιάζουν ολοκληρωμένα και αντικειμενικά τη συμπεριφορά και τις εμπειρίες των Ε/Κ γυναικών και ανδρών στο πλαίσιο της διομαδικής σύγκρουσης στην Κύπρο (προοπτικότητα). Δεν αντιλαμβάνονται επίσης ότι εξυπηρετούν το στόχο για συντήρηση των αναφερόμενων προτύπων και ευρύτερα της διαφυλικής σχέσης εξουσίας (χρησιμότητα). Σε αρκετές περιπτώσεις ισχυρίζονται μάλιστα ότι δεν είναι σκόπιμη ή εφικτή η αξιοποίηση των αναπαραστάσεων ως χρήσιμων προοπτικών του παρελθόντος για τη διαμόρφωση των αναφερόμενων προτύπων. Ισχυρίζονται ακόμη ότι οι αναπαραστάσεις αυτές απλά αντανακλούν την πραγματικότητα όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των Ε/Κ ανδρών και γυναικών στο πλαίσιο της εθνικής σύγκρουσης.



Με βάση τη διεπιστημονική ανάλυση του όρου ‘μνήμη’, η μη αντίληψη των αναπαραστάσεων του παρελθόντος ως ‘χρήσιμων προοπτικών του παρελθόντος’ για τη διαχείριση των αναφερόμενων προτύπων εκ μέρους των συμμετεχόντων είναι αξιοσημείωτη και αποθαρρυντική. Όπως προαναφέρθηκε, μέσα από την ανάλυση αυτή διαπιστώθηκε ότι η αξιοποίηση οποιωνδήποτε αναπαραστάσεων του παρελθόντος ως εναλλακτικών αναπαραστάσεων, και η υπονόμηση της πολιτικής τους, συνίσταται στην αποκάλυψη – και άρα πρώτα στη συνειδητοποίηση – ότι αυτές είναι χρήσιμες προοπτικές. Πράγματι, όπως θα περιγραφεί πιο κάτω, μη συνειδητοποιώντας ότι οι αναπαραστάσεις είναι χρήσιμες προοπτικές, οι συμμετέχοντες περιορίζονται στο να τις αξιοποιούν με το συμβατικό τρόπο.

Συγκεκριμένα, ο δεύτερος τρόπος με τον οποίο αντανάκλαται στην παρούσα έρευνα η μη διέγερση ή η μερική διέγερση της ευαισθησίας των συμμετεχόντων για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος αφορά στο ότι αυτοί περιορίζονται στο να στηρίζουν κυρίως την πολιτική αυτή και να συντηρούν τα αναφερόμενα πρότυπα και ευρύτερα τη διαφυλική σχέση εξουσίας της Ε/Κ γυναίκας και του Ε/Κ άνδρα. Σε ένα πρακτικό επίπεδο, ‘ασυνείδητα’, δηλαδή χωρίς να αντιλαμβάνονται ότι αναπαραστάσεις του παρελθόντος αποτελούν χρήσιμες προοπτικές του παρελθόντος για τη συντήρηση των αναφερόμενων προτύπων, ή απορρίπτοντας ένα τέτοιο ενδεχόμενο, τις αξιοποιούν ως τέτοιες. Έτσι, διαμορφώνουν τα πρότυπα όπως θεωρούν ότι πρέπει να διαμορφωθούν (τα συντηρούν δηλαδή). Γενικά, περιορίζονται στο να ακολουθούν ‘παθητικά’ τον κυρίαρχο συμβατικό τρόπο διαχείρισης των αναπαραστάσεων: αποκρύβουν την έμφυλη πολιτική τους, δηλαδή την προοπτικότητα και τη χρησιμότητά τους, και άρα τη στηρίζουν.

Για παράδειγμα, χαρακτηριστικός ήταν ο τρόπος με τον οποίο δήλωσαν ότι θα χειρίζονταν οι περισσότεροι συμμετέχοντες μια εναλλακτική αναπαράσταση του παρελθόντος μέσα στην τάξη, και ειδικότερα μια ‘επικίνδυνη μνήμη’: την αναφορά ενός μαθητή σε συγγενικό άνδρα ο οποίος φοβήθηκε να πάει να πολεμήσει<sup>71</sup>. Η κυρίαρχη πρακτική την οποία δήλωσαν ότι θα εφάρμοζαν αφορούσε στην αγνόηση, στην

---

<sup>71</sup> Η μνήμη αυτή ήταν ‘επικίνδυνη’ με την έννοια ότι προκαλεί αίσθηση ρήξης με τις επίσημες ιστορικές αφηγήσεις και τις ουσιοκρατικές ταυτότητες (Zembylas & Bekerman, 2008), και ειδικότερα με το πρότυπο του δυνατού Ε/Κ άνδρα το οποίο, όπως διαπιστώθηκε, είναι ιδιαίτερα ηγεμονικό στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων.

υποβάθμιση ή στη διαστρέβλωση της μνήμης αυτής ώστε να καταστεί συμβατική. Για παράδειγμα, όπως δήλωσαν, θα έλεγαν στους μαθητές ότι ο άνδρας αυτός δεν πήγε να πολεμήσει για άλλο λόγο και όχι από φόβο, όπως οριζόταν στο υποθετικό σενάριο το οποίο κλήθηκαν να σχολιάσουν. Τέτοιες πρακτικές αντανακλούν το φαινόμενο το οποίο περιγράφει, και για το οποίο εκφράζει την ανησυχία της, η Levstik (2000): την ‘αποσιώπηση’ των φωνών των μειονοτήτων – των ‘δειλών’ Ε/Κ ανδρών – στη σχολική τάξη (Stearns et al., 2000). Οι πρακτικές αυτές καθιστούν επίσης μερικώς αναμενόμενη μια διαπίστωση η οποία προέκυψε από την προαναφερόμενη έρευνα της Christou (2006)<sup>72</sup>. Όπως αναφέρει, οι Ε/Κ μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνά της θεωρούν ότι οι άνδρες οι οποίοι αγωνίζονται για τους εθνικούς στόχους είναι συγκεκριμένοι – και προφανώς ‘δυνατοί’ ή ‘δυναμικοί’ – άνδρες: οι αγωνιστές της ΕΟΚΑ ή οι μοτοσικλετιστές οι οποίοι οργάνωσαν πορεία προς την πράσινη γραμμή το 1996.

Εάν όμως οι συμμετέχοντες αξιοποιούσαν την αναφορά ενός μαθητή σε συγγενικό άνδρα ο οποίος φοβήθηκε να πάει να πολεμήσει ως επικίνδυνη αναπαράσταση του παρελθόντος, θα μπορούσαν να διεγείρουν την ευαισθησία των μαθητών για την προοπτικότητα των αναπαραστάσεων παρά να την αποκρύψουν. Θα μπορούσαν να αποκαλύψουν ότι οι κυρίαρχες ελληνοκυπριακές μνήμες του 1974 δεν παρουσιάζουν ολοκληρωμένα τη συμπεριφορά και τις εμπειρίες των Ε/Κ ανδρών εφόσον επικεντρώνονται στους άνδρες οι οποίοι πολέμησαν και αγνοούν ή αποκρύβουν ότι υπήρξαν και άνδρες οι οποίοι δεν πολέμησαν γιατί φοβούνταν ή γιατί θεώρησαν την ατομική και οικογενειακή τους ασφάλεια σημαντικότερη από τα εθνικά συμφέροντα. Μέσα από αυτή την αποκάλυψη, θα μπορούσε να αποκαλυφθεί και να υποσκαφθεί ταυτόχρονα ο στόχος της επιλεκτικότητας της μνήμης του 1974: η συντήρηση του προτύπου του δυνατού Ε/Κ άνδρα ο οποίος είναι στρατιώτης και πολεμά για την πατρίδα του.

---

<sup>72</sup> Αυτή, περιλάμβανε τη διεξαγωγή συνεντεύξεων και ομάδων εστίασης στις οποίες συμμετείχαν 55 Ε/Κ μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

### 5.8.2. Επιβεβαίωση μιας αισιόδοξης υπόθεσης

Βέβαια, ο περιορισμός των συμμετεχόντων στην ‘παθητική’ στήριξη της έμφυλης πολιτικής των αναπαραστάσεων του παρελθόντος ήταν σε κάποιο βαθμό αναπόφευκτος. Αυτό οφείλεται στο ότι για να μπορεί να αντισταθεί ένα άτομο, σκόπιμα ή συνειδητά τουλάχιστον, στην πολιτική αυτή η οποία διαμορφώνει τη σχέση ανάμεσα σε οποιεσδήποτε ομάδες, προϋποτίθεται η ανίχνευσή της αλλά και η δυσαρέσκειά του για αυτή. Εάν το άτομο – όπως οι συμμετέχοντες – δε συνειδητοποιεί ότι υπάρχει η πολιτική αυτή, και αν δεν είναι δυσαρεστημένο για αυτή, τότε το μόνο που μπορεί να κάνει, χωρίς να το συνειδητοποιεί, είναι να τη στηρίζει ακολουθώντας τον κυρίαρχο συμβατικό τρόπο διαχείρισης των αναπαραστάσεων. Οι δυο αυτές προϋποθέσεις για τη δυνατότητα ανατροπής εκ μέρους των ατόμων των σχέσεων εξουσίας οι οποίες συντηρούνται με τις συμβατικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος, δηλαδή η *ανίχνευση* της πολιτικής τους και η *δυσαρέσκεια* για αυτή, επισημάνθηκαν και κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Μάλιστα, η επισήμανσή τους, αν και δεν προέκυψε μέσα από έρευνες οι οποίες αφορούσαν σε εκπαιδευτικούς αλλά σε γυναίκες γενικά και κυρίως σε γυναίκες συγγραφείς, αποτέλεσε αισιόδοξο ερέθισμα για τη διεξαγωγή της παρούσας εργασίας. Συγκεκριμένα, αφορούσε στην υπόθεση ότι, εάν τα άτομα συνειδητοποιούν την ύπαρξη της πολιτικής αυτής και είναι δυσαρεστημένα για αυτή, τότε έχουν τη δυνατότητα να αντισταθούν σε αυτή ώστε να ανατρέψουν τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας ανάμεσα σε οποιεσδήποτε ομάδες, συμπεριλαμβανομένων των Ε/Κ γυναικών και ανδρών.

Ειδικότερα, ένα φαινόμενο το οποίο επισημάνθηκε κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, και αποτέλεσε αισιόδοξο ‘ερέθισμα’ για τη διεξαγωγή της έρευνας αυτής στο κυπριακό πλαίσιο, αφορούσε σε κάποιες γυναίκες οι οποίες είναι δυσαρεστημένες για τη διαφυλική σχέση εξουσίας. Αυτές, συνειδητοποιώντας ότι η σχέση αυτή θεσπίζεται και από τον τρόπο απεικόνισης των δυο φύλων στις συμβατικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος, δηλαδή ανιχνεύοντας τη σχετική πολιτική των αναπαραστάσεων, διάκεινται θετικά προς τις εναλλακτικές αναπαραστάσεις ή παράγουν τέτοιες αναπαραστάσεις (Chevlowe, 2007· Everett, 2007· McGrellis, 2005). Μέσα από αυτές, και ειδικότερα μέσα από την αποκάλυψη ότι αποτελούν χρήσιμες προοπτικές του παρελθόντος όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των ανδρών και των γυναικών αλλά και άλλων ομάδων, θεωρούν ότι μπορούν να συμβάλουν στην ανατροπή

της διαφυλικής σχέσης εξουσίας και στην εδραίωση μιας πιο δημοκρατικής σχέσης. Μάλιστα, εντοπίστηκαν και αναφορές σε Κύπριες γυναίκες οι οποίες προσπαθούν να ανατρέψουν τη διαφυλική σχέση εξουσίας για την οποία είναι δυσαρεστημένες, απορρίπτοντας ή αμφισβητώντας τις συμβατικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος (Cockburn, 2004β· Hadjiravlou, 2006· Hadjiravlou & Cockburn, 2006).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την υπόθεση η οποία αναδύεται από τις πιο πάνω έρευνες σε σχέση με μια ομάδα ατόμων, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έλαβαν μέρος σε αυτή. Αυτοί, έχουν τη δυνατότητα να αντισταθούν στην πολιτική της μνήμης για τη διαμόρφωση των σχέσεων ανάμεσα σε διάφορες ομάδες μέσα από τις διδακτικές πρακτικές τους, εάν συνειδητοποιούν την ύπαρξή της και είναι δυσαρεστημένοι για αυτή. Δηλαδή, μέσα από την έρευνα αυτή έχει διαπιστωθεί ότι τα άτομα, μπορούν να εκφράσουν τη θετική τους τοποθέτηση απέναντι στις εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος, όχι μόνο μέσα από τη συγγραφή ή παραγωγή τέτοιων αναπαραστάσεων, ή την αποδοχή τους, αλλά και μέσα από τη διαχείρισή τους στην εκπαίδευση. Όμως, η πιο πάνω επιβεβαίωση προκύπτει ταυτόχρονα από μια ενθαρρυντική και μια αποθαρρυντική διαπίστωση. Από τη μια, πράγματι, οι συμμετέχοντες υιοθετούν και ένα εναλλακτικό τρόπο διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, πέρα από το συμβατικό, όσον αφορά στον τρόπο απεικόνισης μιας σχέσης η οποία τους προβληματίζει: της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης. Δηλαδή, αναγνωρίζουν και αποκαλύπτουν ότι οι σχετικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος είναι χρήσιμες προοπτικές του παρελθόντος. Από την άλλη, παραμένουν προσκολλημένοι στο συμβατικό τρόπο αντίληψης και αξιοποίησης των αναπαραστάσεων όσον αφορά στη διαχείριση των αναφερόμενων έμφυλων προτύπων για τα οποία δεν προβληματίζονται. Δηλαδή, δεν αναγνωρίζουν και δεν αποκαλύπτουν ότι οι αναπαραστάσεις είναι χρήσιμες προοπτικές του παρελθόντος. Αντίθετα, θεωρούν ότι είναι ολοκληρωμένες και αντικειμενικές περιγραφές του και τις αξιοποιούν ως τέτοιες όσον αφορά στον τρόπο απεικόνισης των Ε/Κ ανδρών και γυναικών στο πλαίσιο της σύγκρουσης.

### **5.8.3. Επιπρόσθετες ενδείξεις ότι η ευαισθησία των συμμετεχόντων για τα εθνικά ζητήματα επισκιάζει την ευαισθησία τους για τα διαφυλικά ζητήματα**

Μέχρι το σημείο αυτό έχει διαφανεί ότι ο προβληματισμός των συμμετεχόντων για τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση, και η συνεπαγόμενη ευαισθησία τους για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, *επισκιάζει* τον προβληματισμό τους για το πρότυπο του δυνατού Ε/Κ άνδρα και της αδύναμης Ε/Κ γυναίκας και κατ' επέκταση την ευαισθησία τους για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων. Δηλαδή, σε πρώτο στάδιο, όπως ισχυρίζονται σε ένα πιο γενικό επίπεδο και η Vassiliadou (2002), η Lentin (1998), οι Hadjiravlou and Mertan (2010) και η Hadjiravlou (2010), η εστίασή τους στα διομαδικά ζητήματα – στη συγκρουσιακή διομαδική σχέση και στον τρόπο αναπαράστασής της – υπονομεύει τη δυνατότητα διαπραγμάτευσης της διαφυλικής σχέσης. Κάποιες επιπρόσθετες ενδείξεις οι οποίες θα περιγραφούν πιο κάτω, ενισχύουν περαιτέρω τη βασιμότητα του ισχυρισμού αυτού.

Η πρώτη ένδειξη αφορά στο ότι, τόσο στις συνεντεύξεις όσο και στις ομάδες εστίασης, κάποιοι συμμετέχοντες 'παραδέχτηκαν' ότι, λόγω του ότι υπάρχουν κρίσιμα εθνικά ζητήματα τα οποία χρήζουν διαχείρισης, θεωρούν τα διαφυλικά ζητήματα ασήμαντα ή, τουλάχιστον, λιγότερο σημαντικά. Δηλαδή, παραδέχτηκαν ότι το ενδιαφέρον τους για τα διομαδικά ζητήματα και τη σχετική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος κυριαρχεί *εις βάρος* του ενδιαφέροντός τους για τα αναφερόμενα πρότυπα και τη σχετική πολιτική των αναπαραστάσεων. Η έκφραση της παραδοχής αυτής περιλάμβανε μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις και την υπόνοια ή τη δήλωση ότι αυτή η στάση τους είναι αυτονόητη ή αναπόφευκτη. Για παράδειγμα, σε μια ομάδα εστίασης ο συμμετέχοντας 32 δήλωσε ότι κάτι τέτοιο 'εννοείται'.

Η δεύτερη ένδειξη η οποία ενισχύει τη βασιμότητα του αναφερόμενου ισχυρισμού, ότι η ευαισθησία των συμμετεχόντων για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων κυριαρχεί *εις βάρος* της ευαισθησίας τους για την έμφυλη πολιτική τους, αφορά στον τρόπο αντίδρασής τους σε συγκεκριμένες ερωτήσεις της συνέντευξης. Συγκεκριμένα, αυτοί κλήθηκαν να σχολιάσουν φωτογραφίες στις οποίες παρουσιάζονταν Ε/Κ γυναίκες και άνδρες στο πλαίσιο της διομαδικής σύγκρουσης: άνδρες στρατιώτες ή γυναίκες οι οποίες έκλαιγαν ή κρατούσαν φωτογραφίες αγνοουμένων προσώπων. Εφόσον στις

φωτογραφίες απεικονίζονταν ζητήματα τα οποία αφορούσαν τόσο στη συγκρουσιακή διομαδική σχέση όσο και στα πρότυπα του δυνατού άνδρα και της αδύναμης γυναίκας, οι συμμετέχοντες έπρεπε να ‘επιλέξουν’ εάν θα θίξουν τη δυνατότητα αξιοποίησης των φωτογραφιών για τη διαχείριση της διομαδικής σχέσης ή των αναφερόμενων προτύπων<sup>73</sup>. Σχεδόν σε όλες τις περιπτώσεις τα πρώτα ή τα μόνα σχόλιά τους αφορούσαν στη δυνατότητα αξιοποίησης των φωτογραφιών για τη διαχείριση της διομαδικής σχέσης, και ειδικότερα για συντήρηση ή υπονόμεισή της, και όχι για τη διαχείριση των αναφερόμενων προτύπων. Συνήθως, η εστίαση των συμμετεχόντων στον τρόπο απεικόνισης των ζητημάτων τα οποία αφορούν στον Ε/Κ άνδρα και στην Ε/Κ γυναίκα, και ο σχολιασμός των ζητημάτων αυτών, επερχόταν έπειτα από υποβολή επιπρόσθετων και πιο καθοδηγητικών ερωτήσεων. Φάνηκε έτσι ότι αυτοί ‘έβλεπαν’ ευκολότερα στις φωτογραφίες τα δεινά της οικείας εθνικής ομάδας ή γενικά τους Ε/Κ ως θύματα της εχθρικής άλλης ομάδας. Δυσκολότερα ‘έβλεπαν’ τα ζητήματα τα οποία αφορούν στα αναφερόμενα πρότυπα ή Ε/Κ γυναίκες απεικονιζόμενες ως αδύναμες και καταπιεσμένες και Ε/Κ άνδρες απεικονιζόμενους ως δυνατούς και καταπιεσμένους.

Η προβολή φωτογραφιών οι οποίες απεικονίζουν τις Ε/Κ γυναίκες και τους Ε/Κ άνδρες στο πλαίσιο της διομαδικής σύγκρουσης, και όχι φωτογραφιών οι οποίες τις/τους απεικονίζουν σε περιόδους μη σύγκρουσης, ήταν βέβαια επιβεβλημένη από το στόχο της παρούσας έρευνας. Αυτός, αφορούσε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η *διατομή* της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου, και όχι αποκλειστικά η ταυτότητα του φύλου, στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ενδεχομένως να ήταν διαφοροποιημένα εάν προβάλλονταν άλλες φωτογραφίες Ε/Κ γυναικών και ανδρών στις οποίες απεικονίζονταν αποκλειστικά τα διαφυλικά ζητήματα και όχι τα διαφυλικά και τα διομαδικά ζητήματα. Τέτοιες φωτογραφίες θα μπορούσαν να απεικονίζουν γυναίκες – όχι απαραίτητα Ε/Κ – στον ιδιωτικό τομέα (π.χ.

---

<sup>73</sup> Ο περιγραφόμενος ‘εξαναγκασμός’ των συμμετεχόντων να επιλέξουν εάν θα προσεγγίσουν τις προβαλλόμενες φωτογραφίες, και γενικά τις αναπαραστάσεις, υπό το πρίσμα της εθνικής ταυτότητας ή υπό το πρίσμα των προτύπων τα οποία προκύπτουν από τη διατομή της με την ταυτότητα του φύλου, επέβαλλε συνεπώς τη χρήση του όρου ‘επισκιάζει’ για να περιγραφεί η διασύνδεση η οποία υπάρχει ανάμεσα στην ευαισθησία των συμμετεχόντων για τα διομαδικά ζητήματα και στην ευαισθησία τους για τα διαφυλικά ζητήματα. Ο όρος αυτός, όπως προαναφέρθηκε, υπονοεί ότι η ευαισθησία των συμμετεχόντων για τα διομαδικά ζητήματα είναι *συγκριτικά* μεγαλύτερη από την ευαισθησία τους για τα διαφυλικά.

να μαγειρεύουν ή να ασχολούνται με την ανατροφή των παιδιών) και άνδρες στο δημόσιο τομέα (π.χ. να εργάζονται). Σε μια τέτοια περίπτωση, οι συμμετέχοντες δε θα υποχρεώνονταν να ‘επιλέξουν’ εάν θα ‘δούνε’ τις φωτογραφίες, και ευρύτερα τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος, υπό το φακό της εθνικής ταυτότητας ή της διατομής της με την ταυτότητα του φύλου αλλά θα υποχρεώνονταν να τις ‘δούνε’ αποκλειστικά υπό το φακό της ταυτότητας του φύλου. Μάλιστα, κάποια δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν υποδεικνύουν ότι οι συμμετέχοντες προβληματίζονται για τα ζητήματα τα οποία αφορούν στην καταπίεσή τους από την ταυτότητα του φύλου<sup>74</sup>. Αυτά, ενδεχομένως να αποτελούν ενδείξεις ότι οι συμμετέχοντες θα επεδείκνυαν ευαισθησία για την πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος η οποία αφορά στη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου αποκλειστικά.

#### **5.9. Άλλοι παράγοντες οι οποίοι σχετίζονται με την εστίαση των συμμετεχόντων στην εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος**

Η προσέγγιση ή η θέση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος εκ μέρους των συμμετεχόντων υπό το πρίσμα των διομαδικών ζητημάτων και όχι των ζητημάτων τα οποία αφορούν στα αναφερόμενα πρότυπα, ενδεχομένως να σχετίζεται με δυο ακόμη παράγοντες, πέρα από την εστίασή τους στα ‘κρίσιμα’ διομαδικά ζητήματα τα οποία υπάρχουν στην Κύπρο. Ο πρώτος παράγοντας αφορά στον ευρύτερο τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτές οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος, και ειδικότερα με το ότι γενικά διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εγκαθίδρυση και εδραίωση των εθνικών συλλογικοτήτων. Ο δεύτερος παράγοντας αφορά στο ότι οι συμμετέχοντες είναι εκπαιδευτικοί, και άρα εργάζονται σε ένα χώρο ο οποίος θεωρείται καίριος για την αξιοποίηση μιας συγκεκριμένης εκδοχής του παρελθόντος με στόχο την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας.

---

<sup>74</sup> Τα δεδομένα αυτά δεν παρουσιάστηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο εφόσον, όπως προαναφέρθηκε, δεν ήταν δυνατό να αξιοποιηθούν όλα τα δεδομένα τα οποία συλλέχθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας για τη διατύπωση της θεμελιωμένης σε αυτά θεωρίας.

### **5.9.1. Οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος πρωτίστως ως εργαλεία διαχείρισης εθνικών ζητημάτων**

Συγκεκριμένα, οι αναπαραστάσεις αυτές έχουν γενικά εδραιωθεί ως περιγραφές του παρελθόντος οι οποίες αφορούν πρωτίστως, και σχεδόν αποκλειστικά, στη σχέση μιας εθνικής ομάδας με μια άλλη ή με άλλες, και όχι στη σχέση των διαφόρων υποομάδων εντός μιας εθνικής ομάδας (π.χ. των φύλων, των κοινωνικών τάξεων). Αυτό δεν είναι άσχετο με τον καθοριστικό ρόλο τον οποίο διαδραμάτισαν οι αναπαραστάσεις, και εξακολουθούν να διαδραματίζουν, στη θέσπιση και εδραίωση των εθνικών ταυτοτήτων και του έθνους – κράτους. Για παράδειγμα, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή αλλά και στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αρκετοί ερευνητές έχουν επισημάνει το πόσο ‘πολύτιμες’ είναι οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος για την καλλιέργεια και τη συντήρηση του εθνικισμού και στις δυο κοινότητες στην Κύπρο (π.χ. Bell, 2003· Bryant, 2004) και σε άλλες κοινότητες (π.χ. Fritzsche, 2005· Venn, 2005) και ευρύτερα για την εγκαθίδρυση ή την οριοθέτηση κοινοτήτων (π.χ. Bardenstein, 1999· Roudometof, 2002). Κάποιοι ερευνητές επισημαίνουν επίσης ότι και η επιστημονική μελέτη των αναπαραστάσεων του παρελθόντος εστιάζει στα εθνικά ζητήματα και αγνοεί τα ζητήματα τα οποία αφορούν στην ταυτότητα του φύλου (Eves, 2005· Kansteiner, 2007· Melman, 2002· Shefer, 2010).

Άρα, η προσέγγιση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος εκ μέρους των συμμετεχόντων πρωτίστως υπό το πρίσμα των διομαδικών ζητημάτων παρά των ζητημάτων τα οποία αφορούν στα αναφερόμενα έμφυλα πρότυπα είναι σε κάποιο βαθμό αναμενόμενη και ‘αιτιολογημένη’. Ο ισχυρισμός αυτός αναδύεται ως ακόμη πιο εύλογος εάν λάβει κανείς υπόψη ότι αυτοί, ως Ε/Κ, βιώνουν αίσθημα ‘ανασφάλειας’ ή ‘απειλής’ για την εθνική τους ταυτότητα και την ευρύτερη εθνική επιβίωση στην Κύπρο. Από την άλλη όμως, ενδιαφέρουσα είναι η αναφορά της Im (2010) στην ιστορία της ‘Yoko’ (Yoko’s Story). Αυτή, υποδεικνύει ότι τα άτομα εκλαμβάνουν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος πρωτίστως, ή ακόμη και αποκλειστικά, ως εργαλεία επίτευξης των εθνικών στόχων, αγνοώντας το ρόλο τον οποίο διαδραματίζουν όσον αφορά σε άλλους στόχους (π.χ. φεμινιστικούς), ακόμη και σε κοινωνίες στις οποίες δεν υπάρχει τρέχουσα εθνική σύγκρουση ή εκλαμβανόμενη απειλή.



Συγκεκριμένα, η ιστορία αφορά στο βιβλίο *So Far from the Bamboo Grove* το οποίο έγραψε η Yoko Watkins και αποτελεί αυτοβιογραφικό μυθιστόρημα για τις εμπειρίες της Yoko, ενός κοριτσιού από την Ιαπωνία το οποίο επιστρέφει στη χώρα αυτή μετά το τέλος της Ιαπωνικής αποικιοκρατίας στην Κορέα. Το αναφερόμενο βιβλίο, χρησιμοποιείται ως διδακτικό εγχειρίδιο σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Η.Π.Α. από το 1986. Όμως, το 2007 μαθεύτηκε στην Κορέα ότι περιλάμβανε αναφορές σε Γιαπωνέζες οι οποίες βιάστηκαν από Κορεάτες άνδρες κατά τη διάρκεια της Ιαπωνικής αποικιοκρατίας στην Κορέα και έγινε αιτία έντονων αντιδράσεων. Οι αναφορές αυτές θεωρήθηκαν σοβαρή διαστρέβλωση της ιστορίας και αντιστροφή του θύματος (Κορεάτες αποικιοκρατούμενοι) και του θύτη (Γιαπωνέζοι αποικιοκράτες). Αυτό οφειλόταν στο ότι πολλοί Κορεάτες, εγκλωβισμένοι στην κορεάτικη αντίληψη της θυματοποίησης, δε μπορούσαν να αποδεχτούν την πρωτόγνωρη μνήμη του βιασμού Γιαπωνέζων γυναικών από Κορεάτες άνδρες. Έτσι, αν και το βιβλίο στόχευε στο να συμβάλει και στον αναστοχασμό για την πολεμική βία ενάντια στις γυναίκες μέσα από το πλαίσιο της εθνικιστικής προοπτικής του Γιαπωνέζικου έθνους ως θύτη και του Κορεάτικου ως θύματος, εντούτοις, κατακρίθηκε έντονα (Im, 2010). Από τα πιο πάνω διαπιστώνεται η αντίληψη των αναπαραστάσεων του παρελθόντος πρωτίστως ως μέσων για την εξυπηρέτηση των εθνικών παρά των φεμινιστικών στόχων και εκ μέρους των Κορεατών.

Το γεγονός ότι η Κορέα δε βρίσκεται πλέον υπό το φόβο της Γιαπωνέζικης εθνικής απειλής καθιστά την πιο πάνω αντίδραση των Κορεατών λιγότερο 'αναμενόμενη' από την εστίαση των Ε/Κ συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα στην εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος παρά στην έμφυλη πολιτική τους. Όμως, ένας άλλος παράγοντας ενδεχομένως να αιτιολογεί την αντίδρασή τους. Συγκεκριμένα, οι Κορεάτες έπρεπε να 'επιλέξουν' εάν θα εκλάβουν το βιβλίο ως μέσο απεικόνισης της καταπίεσης την οποία υπέστησαν οι 'άλλες' γυναίκες, δηλαδή οι Γιαπωνέζες, από τους 'δικούς τους' (Κορεάτες) στρατιώτες, ή ως μέσο απεικόνισης της καταπίεσης της 'δικής τους' εθνικής ομάδας, των Κορεατών, από την 'άλλη' ομάδα, τους αποικιοκράτες Γιαπωνέζους. Προφανώς, εξέλαβαν το βιβλίο αποκλειστικά ως μέσο απεικόνισης της οικείας 'εθνικής' καταπίεσης και όχι της 'έμφυλης' καταπίεσης η οποία αφορούσε στην εθνικά άλλη ομάδα. Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα έπρεπε να 'επιλέξουν' εάν θα εκλάβουν

τις προβαλλόμενες φωτογραφίες Ε/Κ γυναικών και ανδρών ως μέσο απεικόνισης της καταπίεσης την οποία υφίστανται οι οικείες γυναίκες, δηλαδή οι Ε/Κ γυναίκες, από την προβλή τους ως αδύναμων, ή ως μέσο απεικόνισης των δεινών της οικείας εθνικής ομάδας, δηλαδή των Ε/Κ γενικά, τα οποία προκάλεσε η ‘άλλη’ ομάδα. Δηλαδή, αν και στις προβαλλόμενες φωτογραφίες απεικονιζόταν η καταπίεση δυο ‘οικείων’ ομάδων, των Ε/Κ γυναικών και των Ε/Κ γενικά, οι συμμετέχοντες εστίασαν στην καταπίεση της δεύτερης ομάδας.

Μάλιστα, η περιγραφόμενη ‘περιφρόνηση’ των Κορεατών για τη δυνατότητα ‘αξιοποίησης’ του θέματος του βιασμού των γυναικών στο πλαίσιο της εθνικής σύγκρουσης για προώθηση φεμινιστικών στόχων εντοπίστηκε και στην παρούσα έρευνα. Σε αυτή, κανένας συμμετέχοντας δεν αναφέρθηκε στη δυνατότητα αξιοποίησης του θέματος αυτού για την ανάδειξη της καταπίεσης την οποία βιώνουν οι γυναίκες από τη διατομή της ταυτότητας του φύλου με την εθνική ταυτότητα. Αντίθετα, ως κυρίαρχη πρακτική διαχείρισης του ζητήματος του βιασμού Ε/Κ γυναικών το 1974 αναδείχθηκε η αγνόηση του θέματος λόγω της ‘ακαταλληλότητάς’ του για παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης. Αυτή η πρακτική φαίνεται να κυριαρχεί γενικά στην Κύπρο εφόσον, όπως αναφέρει η Vassiliadou (2002), οι γυναίκες οι οποίες βιάστηκαν το 1974 αγνοούνται πλήρως από το ‘κράτος’ και το ‘έθνος’ και δε γίνεται κανένας δημόσιος διάλογος για το ζήτημα αυτό. Δυο άλλα στοιχεία τα οποία αναφέρει η ίδια μαρτυρούν την προτεραιότητα των εθνικών στόχων σε βάρος των φεμινιστικών καθώς και σε βάρος των ατομικών συμφερόντων ή δικαιωμάτων κατά τη διαχείριση του ζητήματος αυτού. Πρώτον, η υπό όρους νομιμοποίηση της έκτρωσης στην Κύπρο το 1974 λόγω των πολλών περιπτώσεων βιασμού γυναικών από στρατιώτες δεν παρακινήθηκε από την ίδια την πράξη του βιασμού. Παρακινήθηκε από το βιασμό από τους Τούρκους στρατιώτες και τους φόβους για τη δυνατότητα να γεννηθούν παιδιά του ‘εχθρού’ (Anthias, 1989). Δεύτερον, κάποιες βιασμένες γυναίκες, σύμφωνα με αφηγήσεις από το 1974, εγκαταλείφθηκαν από τους αρραβωνιαστικούς ή τους συζύγους τους επειδή είχαν ατιμαστεί από τον ‘εχθρό’.

Γενικά, η διαπιστωμένη δυσκολία των συμμετεχόντων να επισημάνουν το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η διατομή των αναφερόμενων ταυτοτήτων στη ζωή τους αλλά και στον καθορισμό των στόχων και των περιεχομένων των αναπαραστάσεων του παρελθόντος φαίνεται να υπάγεται στην ευρύτερη δυσκολία ή απροθυμία των ατόμων να

κατανοήσουν τη συνεργία των διαφόρων ταυτοτήτων στην καταπίεσή τους. Για παράδειγμα, η Moylan (2003), αναφέρεται σε εμπειρίες τις οποίες βίωσε διδάσκοντας για την ειρήνη σε ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σημειώνει ότι συνάντησε έντονη αντίσταση εκ μέρους των φοιτητών όσον αφορά στη διασύνδεση του βιασμού και της οικιακής βίας με τον πόλεμο. Από τη μια, οι άνδρες εξέλαβαν τη διασύνδεση αυτή ως ένδειξη ότι η ειρήνη αποτελεί απειλή στον ανδρισμό τους. Από την άλλη, οι γυναίκες, προσπαθώντας να τερματίσουν αυτή την αμηχανία των ανδρών, αντί να αναλύσουν το επιχείρημα και τους λόγους για τους οποίους αυτοί ένιωθαν αμήχανα, συμφώνησαν με αυτούς. Μέσα από τις εμπειρίες αυτές η Moylan (2003) δηλώνει ότι έγινε πιο ρεαλίστρια όσον αφορά στην αντίσταση των ατόμων και της κοινωνίας ευρύτερα σε τέτοιες ιδέες και διασυνδέσεις. Βέβαια, ενθαρρυντικό είναι το ότι, όπως φάνηκε μέσα από την παρούσα έρευνα, τέτοιες ιδέες και διασυνδέσεις ελκύουν πιο εύκολα την προσοχή των ατόμων, και ενδεχομένως είναι πιο πιθανό να γίνουν αντιληπτές, όταν αυτά εστιάζουν ήδη σε μια πτυχή τους, δηλαδή στις διεθνικές σχέσεις ή στον πόλεμο.

### **5.9.2. Η εκπαίδευση ως βασικός θεσμός αξιοποίησης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος για τη διαχείριση εθνικών ζητημάτων**

Το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα είναι εκπαιδευτικοί αποτελεί ακόμη ένα παράγοντα ο οποίος σχετίζεται με την αντίληψη των αναπαραστάσεων του παρελθόντος κυρίως ως εργαλείων για τη διαχείριση των εθνικών και όχι των διαφυλικών ζητημάτων. Όπως επισημαίνεται στη βιβλιογραφία, η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τους κυριότερους χώρους μέσα από τους οποίους αξιοποιείται μια συγκεκριμένη εκδοχή του παρελθόντος για την καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας (Ahonen, 2001· VanSledright, 2008). Ειδικότερα, όπως διαπιστώθηκε μέσα από την παρούσα εργασία, η εκπαίδευση αποτελεί χώρο μέσα από τον οποίο γίνεται η διαχείριση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης η οποία αφορά στην ταυτότητα αυτή στην Κύπρο. Στο πλαίσιο αυτό, δεν είναι απροσδόκητη η μερική αποτυχία της μοναδικής προσπάθειας η οποία εντοπίστηκε στη βιβλιογραφία για διαχείριση και των διαφυλικών ζητημάτων, πέρα από τα εθνικά, μέσα από την ευρύτερη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Όπως αναφέρθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο, η Lomsky – Feder (2005) εντόπισε στις εθνικές τελετές σε ισραηλινά

σχολεία μια ‘θηλυκή’ φωνή η οποία προσπαθούσε να ανατρέψει την αρσενική τάξη και το στρατιωτικό καθεστώς (Sasson – Levy & Rappaport, 2003). Διαπίστωσε όμως ότι η φωνή αυτή δεν ήταν ανατρεπτική σε σχέση με τους παραδοσιακούς ρόλους των δυο φύλων εφόσον αυτά παρέμεναν εγκλωβισμένα σε αυτούς τους ρόλους.

Από την άλλη όμως, η αναφορά των Purohit and Walsh (2003) σε διδακτική παρέμβαση την οποία σχεδίασαν ώστε να αναδείξουν τον τρόπο διαμόρφωσης της ταυτότητας του φύλου, παρέχει ενδείξεις ότι οι προσπάθειες διαχείρισης και των διαφυλικών ζητημάτων μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση δεν είναι μάταιες. Αυτοί, εφάρμοσαν τη μέθοδο της συλλογικής μνήμης (collective memory work) με στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές ότι αξιοποιούν και συντηρούν συγκεκριμένους έμφυλους λόγους κατά τη συγγραφή των ατομικών τους μνημών. Η διαδικασία περιλάμβανε την καταγραφή ατομικών μνημών, την ανάλυσή τους σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό, την ανάπτυξη θεωριών με στόχο να κατανοήσουν τις κοινωνικά κατασκευασμένες πτυχές τους, και την επαναγραφή τους. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να ξαναγράψουν τις μνήμες τους ‘έξω’ από τον έμφυλο λόγο ο οποίος ήταν διαθέσιμος την ώρα που βίωσαν τις συγκεκριμένες εμπειρίες τις οποίες περιέγραφαν. Το σύνολο των μνημών το οποίο παράχθηκε παρείχε στους μαθητές νέους τρόπους θέασης του κόσμου και εργαλεία ανάλυσης του λόγου. Στόχος ήταν να κατανοήσουν τον τρόπο καθορισμού των επιλογών τους και να ανιχνεύσουν τους κοινωνικούς, υλικούς, πραγματικούς και εκλαμβανόμενους περιορισμούς τους (Kenway & Willis, 1998). Δόθηκε έτσι η δυνατότητα σε αυτούς να κατανοήσουν ότι, αν και οι πράξεις είναι κοινωνικά περιορισμένες, αυτοί δεν είναι κοινωνικά καθορισμένοι αλλά μπορούν να αναπτύξουν στρατηγικές για να αλλάξουν πράγματα τα οποία θέλουν και μπορούν να αλλάξουν (Purohit & Walsh, 2003). Κατ’ επέκταση, η περιγραφόμενη διαδικασία ανίχνευσης των ‘έμφυλων’ επιδράσεων στην κατασκευή των ατομικών μνημών των μαθητών μπορεί να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση και σε σχέση με τη συλλογική μνήμη. Μπορεί να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο αυτή, αλλά και ευρύτερα οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος, αντανακλούν αλλά και διαμορφώνουν όχι μόνο εθνικά αλλά και διαφυλικά ζητήματα.

Πέρα από το ότι η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τους κυριότερους χώρους στους οποίους αξιοποιούνται οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος για την καλλιέργεια

συγκεκριμένης εθνικής ταυτότητας, ένα ακόμη στοιχείο αιτιολογεί γιατί οι συμμετέχοντες, ως εκπαιδευτικοί, θεωρούν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος κυρίως εργαλεία για τη διαχείριση των εθνικών και όχι των διαφυλικών ζητημάτων. Το στοιχείο αυτό αφορά στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση η οποία, όπως σημειώνει η Asher (2007), είναι τώρα δεδομένη. Η εκπαίδευση αυτή, η οποία είναι μάλιστα ιδιαίτερα ‘δημοφιλής’ στην Κύπρο λόγω διαφόρων παραγόντων, όπως η ένταξη στην Ευρωπαϊκή Ένωση και η αύξηση των κοινοτικών και άλλων μεταναστών, επικεντρώνεται γενικά στη φυλή και στον πολιτισμό. Δίνει όμως λίγη σημασία σε διαφορές όπως η σεξουαλικότητα, το κοινωνικό φύλο και η κοινωνική τάξη. Πλαισιωμένη από το ‘βλέμμα του Λευκού άνδρα’ (Fanon, 1967· Trinh, 1989), δε διαβρώνει τελικά τις πατριαρχικές δομές (Asher, 2007, σελ. 65).

#### **5.10. Ο σύνθετος ρόλος τον οποίο διαδραμάτισε το χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων**

Πιο πάνω περιγράφηκαν κάποιοι επιπρόσθετοι παράγοντες οι οποίοι θεωρείται ότι σχετίζονται με τη μερική ή τη μη ευαισθησία των συμμετεχόντων για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων, πέρα από την επισκίαση της ευαισθησίας αυτής από την ευαισθησία τους για την εθνική πολιτική τους. Δεν υπονοείται βέβαια ότι τα δυο φαινόμενα τα οποία έχουν εντοπιστεί, η ευαισθησία των συμμετεχόντων για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων και η μερική ή η μη ευαισθησία τους για την έμφυλη πολιτική τους, χαρακτηρίζονται από αμοιβαία αποκλειστική σχέση. Δηλαδή, δεν υπονοείται ότι είναι αδύνατη η επίδειξη ευαισθησίας τόσο για τη διομαδική όσο και για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων, ούτε ότι η ευαισθησία για το ένα ζήτημα επιφέρει απαραίτητα τη μη ευαισθησία ή τη μερική ευαισθησία για το άλλο. Η διατύπωση οποιουδήποτε από τους ισχυρισμούς αυτούς θα αποτελούσε μόνο υπόθεση για το πώς θα συμπεριφέρονταν οι συμμετέχοντες υπό άλλες συνθήκες. Όμως, η διατύπωση τέτοιων υποθέσεων δεν ‘ενδείκνυται’ στο πλαίσιο μιας ποιοτικής έρευνας όπως η παρούσα η οποία θεωρεί ότι έχει καθοριστική σημασία ο σύνθετος ρόλος του συγκεκριμένου πλαισίου στο οποίο διεξήχθη. Όπως επεσήμαναν οι ίδιοι συμμετέχοντες, και όπως θα αναλυθεί και πιο κάτω, οι αντιλήψεις τους συνδέονται άμεσα με το σύνθετο ρόλο του παρόντος χωροχρονικού πλαισίου της Κύπρου, και ειδικότερα με τη

ρευστότητα ή την αστάθεια η οποία χαρακτηρίζει τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση. Άλλωστε, η ιδιαιτερότητα του πλαισίου της Κύπρου υπογραμμίζεται και από τη Mertan (2011). Όπως σημειώνει, το άλυτο πολιτικό και ιστορικό ζήτημα το καθιστά μοναδικό πλαίσιο για διερεύνηση της εθνικής ταυτότητας. Αυτό οφείλεται στο ότι δεν υπάρχει ολοκληρωμένο αναπτυξιακό μοντέλο το οποίο ενσωματώνει την εννοιολογική ανάπτυξη της τόσο σε παιδιά τα οποία μεγαλώνουν σε σταθερά πολιτικά και εθνικά τοπία όσο και σε παιδιά τα οποία μεγαλώνουν σε ασταθή τέτοια τοπία.

Η επισήμανση της ιδιαιτερότητας του παρόντος χωροχρονικού πλαισίου της Κύπρου, και ειδικότερα της αστάθειας η οποία το χαρακτηρίζει, δεν υπονοεί όμως ότι οποιαδήποτε έρευνα θα μπορούσε να διαπιστώσει ή να ισχυριστεί ότι διεξήχθη σε ένα στατικό πλαίσιο το οποίο διαδραμάτισε μονοδιάστατο ρόλο στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων της. Όπως υπογραμμίζει ο Bekerman (2009α), αν και οι έρευνες για τις εθνικές ταυτότητες έχουν αποτύχει να αναλύσουν επαρκώς τη σημασία του πλαισίου σε σχέση με την ανάπτυξή τους (Sellers, Smith, Shelto, Rowly & Chavous, 1998), εντούτοις, αυτές δεν είναι ούτε απλές ούτε σταθερές (Hitlin, Brown & Eder, 2006· Yip & Fuligni, 2002). Επιστημολογικά, η ταυτότητα πρέπει να θεωρείται ρευστή, μεταβαλλόμενη και διαπραγματευόμενη και τα άτομα να αναγνωρίζονται ως συν – συμμετέχοντες σε πολύπλοκα κοινωνικό – ιστορικό – πολιτικά πλαίσια (Bekerman, 2009α).

Μάλιστα, ο σημαντικός ρόλος τον οποίο διαδραμάτισε το πλαίσιο της Κύπρου στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για το θέμα της παρούσας έρευνας σχετίζεται και με το ότι το θέμα αυτό αφορά και στη χρησιμότητα των αναπαραστάσεων του παρελθόντος η οποία είναι άμεσα εξαρτώμενη από το κυπριακό πλαίσιο. Όπως υπογραμμίζει η Misztal (2003), η μνήμη είναι μη ελεγχόμενη διαδικασία διαπραγμάτευσης στη διαμόρφωση της οποίας παίζουν σημαντικό ρόλο τα άτομα τα οποία, ενώ έχουν τη δυνατότητα μερικού ελέγχου της μνήμης τους, εντούτοις, υπόκεινται σε κοινωνικά επιβεβλημένους περιορισμούς με βάση τις ανάγκες τους (Schudson, 1997). Έτσι, η μνήμη είναι ένα απρόβλεπτο προϊόν κοινωνικών και πολιτικών πράξεων, με έντονα αλληλεπιδραστική και διαδικαστική ανάπτυξη και ασταθή, πολλαπλή και ρευστή φύση (Misztal, 2003).

Όπως φαίνεται από τα πιο πάνω, ο ρόλος του πλαισίου σε *κάθε* έρευνα δε μπορεί παρά να είναι σύνθετος και δυναμικός, ειδικότερα εάν αυτή αφορά σε συλλογικές

ταυτότητες ή στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος οι οποίες σχετίζονται με τις ταυτότητες αυτές. Εντούτοις, το παρόν χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου φαίνεται να χαρακτηρίζεται από μια ιδιαίτερη ρευστότητα ή αστάθεια όσον αφορά στη συγκρουσιακή διομαδική σχέση αλλά και στις αναπαραστάσεις του παρελθόντος οι οποίες περιγράφουν τη σύγκρουση. Αυτή η ρευστότητα ή η αστάθεια, όπως θα φανεί πιο κάτω, καθιστά εύλογο τον ισχυρισμό ότι η προσπάθεια διαπραγμάτευσης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση η οποία έχει ανιχνευθεί στην παρούσα έρευνα, ενδεχομένως να επιφέρει έμμεσα και διαπραγμάτευση των αναφερόμενων έμφυλων προτύπων.

#### **5.11. Έμμεση υπονόμηση των έμφυλων προτύπων μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος**

Συγκεκριμένα, μέχρι το σημείο αυτό έχει διαφανεί ότι τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι μόνο αποθαρρυντικά όσον αφορά στη δυνατότητα διαπραγμάτευσης των αναφερόμενων έμφυλων προτύπων μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Δηλαδή, έχει διαπιστωθεί ότι η εστίαση των συμμετεχόντων στα διομαδικά ζητήματα, συνοδευόμενη από την αδιαφορία τους για τα πρότυπα αυτά, διανοίγουν διαπραγματευτικές προοπτικές μόνο για τη διομαδική σχέση αλλά όχι για τα δυο πρότυπα, και κατ' επέκταση για τη διαφυλική σχέση. Ωστόσο, η θεωρία της διατομής υπογραμμίζει τον αλληλεπιδραστικό χαρακτήρα της διαδικασίας θέσπισης και φυσικοποίησης των διαφόρων ταυτοτήτων και σχέσεων (Mattis et al., 2008). Έτσι, καθίσταται βάσιμος ο ισχυρισμός ότι η εστίαση των συμμετεχόντων στη διομαδική σύγκρουση, και η προσπάθεια υπονόμησης της μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση, δε μπορεί να επηρεάζει μονοδιάστατα, και συγκεκριμένα μόνο αρνητικά, τη δυνατότητα υπονόμησης των αναφερόμενων προτύπων. Αντίθετα, αναμένεται να την επηρεάζει με ένα πιο σύνθετο τρόπο.

Όπως αναλύθηκε πιο πάνω, η γενική ιδέα η οποία διαπερνά τις αναφερόμενες θέσεις των Vassiliadou (2002) και Lentin (1998) αποτελεί το πλαίσιο μέσα από το οποίο μπορούν να γίνουν κατανοητά τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Η ιδέα αυτή

αφορά στο ότι, όταν σε μια συλλογικότητα υπάρχουν εθνικά ζητήματα τα οποία παρουσιάζονται ως κρισιμότερα από οποιαδήποτε άλλα ζητήματα, και άρα εκλαμβάνονται από τα άτομα ως τέτοια, τότε αυτά επικεντρώνονται στα εθνικά ζητήματα και τα διαφυλικά ζητήματα περιθωριοποιούνται. Όμως, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποκλίνουν σε ένα σημείο σε σχέση με τις θέσεις των ερευνητριών αυτών. Το σημείο αυτό τα καθιστά και ενθαρρυντικά όσον αφορά στη δυνατότητα διαπραγμάτευσης των προτύπων του δυνατού άνδρα και της αδύναμης γυναίκας. Συγκεκριμένα, οι ερευνήτριες αναφέρονται σε κοινωνίες στις οποίες υπάρχει ανάγκη για καλλιέργεια του εθνικισμού ή πολιτικός στόχος για εθνικό απελευθερωτικό αγώνα (Lentin, 1998 Vassiliadou, 2002). Όπως αναφέρουν, οι συνθήκες αυτές συμβάλλουν έμμεσα στη συντήρηση της διαφυλικής σχέσης εξουσίας μέσα από την αποτροπή της υπονόμευσής της. Άρα, αναφέρονται σε συνθήκες όπου επικρατεί 'διπλή σταθερότητα': η ανάγκη *συντήρησης* των διομαδικών σχέσεων και η *συνεπαγόμενη συντήρηση* των διαφυλικών σχέσεων.

Μέσα από την παρούσα έρευνα δεν ανιχνεύεται η διπλή σταθερότητα στην οποία αναφέρονται η Vassiliadou (2002) και η Lentin (1998). Ανιχνεύεται μόνο σταθερότητα όσον αφορά στα αναφερόμενα έμφυλα πρότυπα. Όσον αφορά στη συγκρουσιακή διομαδική σχέση, παρατηρείται μερική άρση της σταθερότητας ή αποσταθεροποίηση: οι συμμετέχοντες εκφράζουν ταυτόχρονα την αποδοχή και τη δυσαρέσκειά τους για αυτή τη σχέση και αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος τόσο για συντήρηση όσο και για υπονόμευσή της. Άρα, η σταθερότητα η οποία έχει ανιχνευθεί στην παρούσα έρευνα όσον αφορά στη διαφυλική σχέση δεν απορρέει από την εστίαση των ατόμων στην ανάγκη *συντήρησης* της διομαδικής σχέσης αλλά από την εστίασή τους στην ανάγκη *διαπραγμάτευσής* της. Με άλλα λόγια, αυτό το οποίο επισκιάζει την προσοχή των ατόμων όσον αφορά στα αναφερόμενα πρότυπα δεν είναι, όπως επισημαίνουν η Vassiliadou (2002) και η Lentin (1998), μόνο η ανάγκη και η προσπάθεια να συντηρηθεί η διομαδική σύγκρουση, αλλά και η ανάγκη και η προσπάθεια να επέλθει η διομαδική συμφιλίωση. Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη την αλληλεπιδραστική διαδικασία θέσπισης και φυσικοποίησης των συλλογικών ταυτοτήτων και σχέσεων την οποία αναδεικνύει η θεωρία της διατομής (Mattis et al., 2008), προκύπτει μια ενθαρρυντική διαπίστωση. Αυτή, αφορά στο ότι η τροchioδρόμηση της διαδικασίας διαπραγμάτευσης της διομαδικής



σχέσης στην Κύπρο μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, ενδεχομένως να οδηγήσει έμμεσα και στην τροχιοδρόμηση της διαδικασίας διαπραγμάτευσης των αναφερόμενων προτύπων αλλά και άλλων ταυτοτήτων και σχέσεων.

Για παράδειγμα, όπως αναφέρθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο, διάφοροι ερευνητές επισημαίνουν την αμφίδρομη σχέση στήριξης η οποία υπάρχει ανάμεσα στην πατριαρχία και στο μιλιταρισμό και στον εθνικισμό ή ανάμεσα στη διεθνική και στη διαφυλική βία (Brock – Utne, 2009· Cockburn, 2007· Sharoni, 2001· Simic, 2008). Όπως σημειώνει η Brock – Utne (2009), η αυξημένη εξουσία των ανδρών σε σχέση με τις γυναίκες και η βίαιη συμπεριφορά τους εναντίον τους δεν είναι άσχετη με τη μιλιταριστική και πολεμική ιδεολογία η οποία διαποτίζει τον τρόπο ανατροφής και κοινωνικοποίησής τους. Μέσα από την παρούσα έρευνα αναδύθηκε η δυσaréσκεια και η κριτική των συμμετεχόντων για την υφιστάμενη συγκρουσιακή διομαδική σχέση στην Κύπρο και ευρύτερα για τον πόλεμο και η προσπάθεια υπονόμευσής της ή/και προώθησης νέας σχέσης (συμφιλίωσης) και ευρύτερου αντιπολεμικού μηνύματος. Αυτή η κριτική στάση των συμμετεχόντων απέναντι στη συγκρουσιακή διομαδική σχέση, ενδεχομένως να οδηγήσει έμμεσα και στην αποσταθεροποίηση της σημαντικότητας ή της νομιμοποίησης του μιλιταριστικού ανδρικού προτύπου το οποίο υπάγεται στην πατριαρχική αντίληψη του άνδρα ως δυνατού (και βίαιου) και στην ευρύτερη ανδρική ηγεμονία.

Άρα, η αντίληψη αλλά και αξιοποίηση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος ως χρήσιμων προοπτικών του παρελθόντος για τη διαπραγμάτευση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης εκ μέρους των συμμετεχόντων μπορεί να συμβάλει έμμεσα και στη διαπραγμάτευση των υφιστάμενων προτύπων για τις Ε/Κ γυναίκες και τους Ε/Κ άνδρες και στην προώθηση νέων προτύπων για αυτούς και σχέσεων ανάμεσά τους. Μικρή προσπάθεια υπονόμευσης του αρρενωπού μιλιταρισμού μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος έχει ήδη επισημανθεί στην παρούσα έρευνα. Η προσπάθεια αυτή, όπως φάνηκε, πράγματι πηγάζει από τη συνειδητοποίηση εκ μέρους των συμμετεχόντων ότι ο μιλιταρισμός συνδέεται με την υπό διαπραγμάτευση συγκρουσιακή διομαδική σχέση στην Κύπρο. Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, η ευαισθητοποίηση κάποιων συμμετεχόντων για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, έχει καταστήσει ευκολότερο για αυτούς να

ανιχνεύσουν, και κατ' επέκταση να διαπραγματευτούν, την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων αυτών. Ειδικότερα, έχει καταστήσει ευκολότερο για αυτούς να ανιχνεύσουν και να διαπραγματευτούν την πολιτική των αναπαραστάσεων η οποία αφορά κυρίως στο πρότυπο του δυνατού άνδρα (του στρατιώτη) και λιγότερο στο πρότυπο της αδύναμης γυναίκας.

Ένα άλλο στοιχείο ενδεχομένως μαρτυρεί ότι η τροchioδρόμηση της διαδικασίας διαπραγμάτευσης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων στην εκπαίδευση έχει ήδη αρχίσει να επιφέρει έμμεσα τροchioδρόμηση της διαδικασίας διαπραγμάτευσης των αναφερόμενων προτύπων. Το στοιχείο αυτό αφορά στη μερική συνέπεια η οποία εντοπίστηκε ανάμεσα στις αντιλήψεις κάποιων συμμετεχόντων για τα πρότυπα αυτά και στις σχετικές πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος τις οποίες εφαρμόζουν. Αυτοί, ενώ εξέφρασαν αντιλήψεις για τα αναφερόμενα πρότυπα τις οποίες χαρακτηρίζει η απουσία κριτικής και δυσαρέσκειας για αυτά, αναφέρθηκαν τόσο σε πρακτικές οι οποίες τα συντηρούν όσο και σε πρακτικές οι οποίες τα υπονομεύουν, και κυρίως υπονομεύουν το πρότυπο του δυνατού άνδρα στρατιώτη. Δηλαδή, η εστίαση των συμμετεχόντων στη συγκρουσιακή διομαδική σχέση και στην προσπάθεια υπονόμεισής της μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση επηρεάζει με αρνητικό κυρίως τρόπο τη δυνατότητα υπονόμεισης των αναφερόμενων προτύπων, απομακρύνοντας την προσοχή τους από τη δυνατότητα αυτή. Όμως, έμμεσα, μπορεί να την επηρεάσει, και ήδη έχει αρχίσει να το κάνει, και με θετικό τρόπο.

#### **5.12. Η διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση δε θα έχει απαραίτητα ή αποκλειστικά τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα**

Βέβαια, δε θα πρέπει να θεωρηθεί ότι, τόσο η πιο γενικευμένη έναρξη της διαδικασίας ή της προσπάθειας διαπραγμάτευσης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης, όσο και η υποτυπώδης προσπάθεια διαπραγμάτευσης του προτύπου του δυνατού άνδρα η οποία έχει επισημανθεί στην έρευνα αυτή, θα έχει απαραίτητα ή αποκλειστικά τα αναμενόμενα ή τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Όπως θα αναλυθεί πιο κάτω, οι προσπάθειες των συμμετεχόντων προς επίτευξη των στόχων αυτών είναι επιλεκτικές ή ημιτελείς. Ειδικότερα, κατακρίνουν, αμφισβητούν ή απορρίπτουν κάποιες μόνο πτυχές ή

επιχειρήματα στα οποία θεμελιώνονται οι σχέσεις ή τα πρότυπα αυτά ή στηρίζονται σε ιδιαίτερα αμφιλεγόμενες πρακτικές.

#### **5.12.1. Αποσπασματική ή επιλεκτική προσπάθεια διαπραγμάτευσης των σχέσεων ή πρότυπων**

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, οι διαπραγματευτικές προσπάθειες των συμμετεχόντων είναι αποσπασματικές ή επιλεκτικές όσον αφορά σε δυο ζητήματα: στο πρότυπο του δυνατού άνδρα και στη συγκρουσιακή διομαδική σχέση. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην αναδυόμενη προσπάθεια των συμμετεχόντων να διαπραγματευτούν το πρότυπο του δυνατού άνδρα, έχει διαπιστωθεί ότι όλες οι σχετικές πρακτικές τις οποίες εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν αφορούν στην αμφισβήτηση ή στην κριτική του ενός μόνο από τα τρία επιχειρήματα με βάση τα οποία οι ίδιοι νομιμοποίησαν το πρότυπο αυτό: το επιχείρημα ότι ο άνδρας είναι, ή πρέπει να είναι, δυνατός. Για παράδειγμα, κάποιοι συμμετέχοντες κατέκριναν την πρακτική προβολής φωτογραφιών ανδρών στρατιωτών λόγω του ότι συνδέει την ταυτότητα του ανδρικού φύλου με τη δύναμη ή τη βία (επιχείρημα της δύναμης). Επίσης, κάποιοι ανέφεραν ότι θα προέβαλλαν φωτογραφίες ανδρών οι οποίοι κλαίνε για τις συνέπειες του πολέμου ώστε να επισημανθεί η συναισθηματική αδυναμία ή τρωτότητα των ανδρών (επιχείρημα της δύναμης). Καμία από τις πρακτικές αυτές δεν υποσκάπτει όμως το επιχείρημα της ευθύνης: ότι οι άνδρες έχουν ευθύνη να στρατολογούνται και να συμμετέχουν σε ενδεχόμενο πόλεμο. Το επιχείρημα αυτό παρέμεινε άθικτο ενδεχομένως επειδή θεωρείται 'επικίνδυνο' να ανατραπεί λόγω των συνθηκών οι οποίες επικρατούν στην Κύπρο, και κυρίως λόγω της εκλαμβανόμενης τούρκικης απειλής. Όπως φαίνεται, η αναδυόμενη μικρή προσπάθεια υπονόμησης του αρρενωπού μιλιταρισμού μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος εκ μέρους των συμμετεχόντων είναι επιλεκτική. Δηλαδή, στοχεύει μόνο στην ανατροπή του επιχειρήματος ότι όλοι οι άνδρες είναι ή πρέπει να είναι δυνατοί ενώ διατηρεί άθικτο το επιχείρημα ότι έχουν ευθύνη να στρατολογούνται και να συμμετέχουν σε ενδεχόμενο πόλεμο.

Η επισήμανση της επιλεκτικότητας της προσπάθειας των συμμετεχόντων να υπονομεύσουν το πρότυπο του δυνατού άνδρα δεν υπονοεί όμως αμφισβήτηση της χρησιμότητάς της, ειδικότερα στην Κύπρο όπου συγκεκριμένες συνθήκες ευνοούν

ιδιαίτερα τη συντήρηση και την ενίσχυση του προτύπου αυτού. Όπως διαπιστώθηκε σε έρευνα του Οπουφριου (2010)<sup>75</sup>, κάποιοι από τους Ε/Κ άνδρες συμμετέχοντες βίωναν συνεχή φόβο για ενδεχόμενο χαρακτηρισμό τους ως θηλυκών, ευαίσθητων ή όχι αρκετά ανδροπρεπών. Εξέφρασαν επίσης την άποψη ότι πρέπει να είναι δυνατοί και όχι ευαίσθητοι ή ανασφαλείς εφόσον μια τέτοια συμπεριφορά μπορεί να ερμηνευθεί ως γυναικεία. Σημαντικός για τη συντήρηση και την ενίσχυση του προτύπου του δυνατού άνδρα είναι ο ρόλος της υποχρεωτικής στρατολόγησης όλων των Ε/Κ αγοριών όταν γίνουν 18 χρονών. Στο πλαίσιο της στρατολόγησης αυτής, όπως αναφέρει η Vassiliadou (2002), ενισχύονται οι αρρενωποιημένες (masculinized) ταυτότητες των ανδρών. Ειδικότερα, ενισχύεται η περηφάνια τους ως ικανών να υπερασπιστούν την πατρίδα τους σε περίπτωση που ξεσπάσει πόλεμος. Όπως σημειώνει ο Οπουφριου (2010), στον κοινωνικό και πολιτισμικό χώρο της Κύπρου οι ηρωικές αρρενωπότητες παίρνουν διάφορες μορφές και ο νεαρός στρατιώτης είναι αδιαμφισβήτητα ένας ‘αληθινός άνδρας’ με θάρρος και σωματική δύναμη. Έτσι, ‘καθώς οι άνδρες εκπαιδεύονται για τη στρατιωτική τους θητεία πρέπει αναγκαστικά να αποβάλουν κάθε ίχνος της θηλυκής τους φύσης εφόσον ένας δειλός δε θεωρείται ‘τίποτα άλλο από μια γυναίκα’ (Cockburn, 2004β, σελ. 113). Γενικά, στο πλαίσιο της στρατολόγησης των ανδρών, γίνεται προσπάθεια να μάθουν να είναι αρρενωποί και βίαιοι μέσα από μεθόδους σχεδιασμένες να δημιουργήσουν στρατιώτες ικανούς και πρόθυμους να σκοτώσουν για το κράτος/έθνος (Baaz & Stern, 2009). Στην προσπάθεια αυτή συμβάλλει και ευρύτερα η κυριαρχία των μιλιταριστικών ιδεωδών και των αναφορών στους παλιούς στρατιώτες στην κοινωνία και όχι στους άνδρες οι οποίοι δε μπόρεσαν ή δεν ήθελαν να πολεμήσουν (Nye, 2007). Για παράδειγμα, τα ισραηλινά μέσα και η εκπαίδευση διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πειθαρχία και στον έλεγχο των συνειδήσεων, συνηθειών και σωμάτων των Εβραίων ανδρών οι οποίοι ενθαρρύνονται να συμπεριφέρονται πάντοτε με στρατιωτικούς τρόπους (Segal, 2008).

Το γεγονός ότι οι προσπάθειες των συμμετεχόντων να διαπραγματευτούν κάποιες σχέσεις ή πρότυπα δε θα έχουν απαραίτητα ή αποκλειστικά τα αναμενόμενα ή τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα, δε μαρτυριέται μόνο από την περιγραφόμενη

---

<sup>75</sup> Όπως προαναφέρθηκε, στο πλαίσιο της έρευνας αυτής λήφθηκαν ατομικές και ομαδικές συνεντεύξεις από 12 φοιτήτριες και φοιτητές του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου.

επιλεκτικότητα των πρακτικών υπονόμησης του προτύπου του δυνατού άνδρα. Μαρτυριέται και από το στόχο κάποιων πρακτικών τις οποίες εφαρμόζουν ώστε να υπονομεύσουν τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση: το να καταστήσουν ξεκάθαρο ότι ο εχθρός των Ε/Κ είναι η Τουρκία και όχι οι Τ/Κ. Η πρακτική αυτή, αν και αίρει την αντίληψη των Τ/Κ ως εχθρών ή ως θυτών, εντούτοις, δε μπορεί να θεωρηθεί εποικοδομητική εφόσον δεν αίρει γενικά την αντίληψη των άλλων εθνικών ομάδων ως εχθρικών αλλά συντηρεί και ενισχύει την αντίληψη των Τούρκων ως τέτοιων.

Ανάλογη τάση ενοχοποίησης της Τουρκίας αντί των Ε/Κ εκ μέρους των Τ/Κ εκπαιδευτικών εντόπισε και η Chorlarou (2010) σε έρευνά της στο πλαίσιο της οποίας διεξήχθησαν ημι – δομημένες συνεντεύξεις με 20 Ε/Κ και 20 Τ/Κ εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η Yakinthou (2008) ισχυρίζεται ότι η τάση ενοχοποίησης της Τουρκίας αντί των Τ/Κ συναντιέται ευρύτερα ανάμεσα στους Ε/Κ. Όμως, η Chorlarou (2010) δεν αναφέρεται στην αντανάκλαση της τάσης αυτής στις πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση, όπως γίνεται στην παρούσα έρευνα, ενώ η Yakinthou (2008) ισχυρίζεται ότι η τάση αυτή είναι γενικά παρούσα στις αντιλήψεις των Ε/Κ και όχι των Τ/Κ εκπαιδευτικών ειδικότερα. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρει η Yakinthou (2008), πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι η κυρίαρχη προοπτική των Ε/Κ για τους αγνοούμενους υπαγορεύει ότι συνελήφθησαν από Τούρκους στρατιώτες, ότι η Τουρκία έχει τις μοναδικές απαντήσεις για το θάνατό τους και ότι τα λείψανά τους δεν έχουν βρεθεί μόνο λόγω της αδιαλλαξίας της. Άλλες προοπτικές για το πώς εξαφανίστηκαν οι οποίες ενοχοποιούν Τ/Κ περιθωριοποιούνται. Η ερμηνεία της Yakinthou (2008) για το φαινόμενο αυτό ενδεχομένως ισχύει και για τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Αυτή, εστιάζει στο ό τ η μομφή των Τ/Κ υπονομεύει την επίσημη ελληνοκυπριακή αφήγηση σύμφωνα με την οποία οι Ε/Κ και οι Τ/Κ ζούσαν σαν αδέρφια και οι γαλήνιες ζωές τους καταστράφηκαν από την τούρκικη εισβολή. Στην παρούσα έρευνα, ο ισχυρισμός ότι οι Τούρκοι είναι ο εχθρός ή ο θύτης, και όχι οι Τ/Κ, ενδεχομένως να θεωρείται από τους συμμετέχοντες ένας ισχυρισμός ο οποίος είναι συμβατός με την προσπάθειά τους να διαπραγματευτούν τη συγκρουσιακή σχέση με τους Τ/Κ και να προωθήσουν τη συμφιλίωση.

Γενικά, μέσα από τα πιο πάνω διαπιστώνεται ότι η προσπάθεια διαπραγμάτευσης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης ή η μικρή προσπάθεια διαπραγμάτευσης του

προτύπου του δυνατού άνδρα στην οποία έχουν εμπλακεί οι συμμετέχοντες δε μπορεί να θεωρηθεί ότι θα έχει απαραίτητα ή αποκλειστικά τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Αυτή, δεν είναι καθολική, ριζική ή ριζοσπαστική. Δυο ‘προβληματικά’ ή καταπιεστικά σχετικά επιχειρήματα τα οποία συντηρούν τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας, δηλαδή ότι οι άνδρες έχουν ευθύνη να στρατολογούνται και να συμμετέχουν σε πόλεμο και ότι η Τουρκία είναι εχθρός, παραμένουν ‘άθικτα’.

### **5.12.2. Αξιοποίηση αμφιλεγόμενων πρακτικών ή επιχειρημάτων**

Επιπρόσθετα, τρία ακόμη στοιχεία υποδεικνύουν ότι οι αναφερόμενες διαπραγματευτικές προσπάθειες των συμμετεχόντων, δε θα έχουν οπωσδήποτε ή αποκλειστικά τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Όπως θα περιγραφεί πιο κάτω, δυο από αυτά τα στοιχεία επίσης αφορούν στη ‘διαχείριση’ ενός ζητήματος το οποίο αφορά και ο αναφερόμενος στόχος των συμμετεχόντων για προβολή της Τουρκίας και όχι των Τ/Κ ως των θυτών: του ζητήματος το οποίο αφορά στο ρόλο του θύματος και του θύτη.

Συγκεκριμένα, το πρώτο στοιχείο αφορά στην πολυπλοκότητα του εγχειρήματος προβολής των δεινών της άλλης εθνικής ομάδας ενώ το δεύτερο στοιχείο αφορά στη συντήρηση της πεποίθησης ότι οι Ε/Κ είναι τα μεγαλύτερα θύματα της σύγκρουσης στην Κύπρο. Το τρίτο στοιχείο αφορά στην πρακτική της λήθης κάποιων πτυχών του παρελθόντος. Γενικά, φαίνεται ότι το ποιος είναι το (μεγαλύτερο) θύμα στη σύγκρουση, είναι ιδιαίτερα επίμαχη και περίπλοκη πτυχή της ευρύτερης προσπάθειας των συμμετεχόντων για διαπραγμάτευση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης.

#### **5.12.2.1. Προβολή των δεινών των άλλων**

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, μια πρακτική την οποία ανέφεραν ότι εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν οι συμμετέχοντες για την υπονόμευση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης είναι η προβολή αγνοημένων πτυχών του παρελθόντος: κυρίως, των δεινών τα οποία προκάλεσε η οικεία εθνική ομάδα στην άλλη εθνική ομάδα. Η πρακτική αυτή, αν και μπορεί να διαδραματίσει θετικό ρόλο στην προσπάθεια υπονόμευσης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης, εντούτοις, ενέχει και κινδύνους. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη διεπιστημονική ανάλυση του όρου ‘μνήμη’ η οποία έγινε στο δεύτερο κεφάλαιο, η πρακτική προβολής αγνοημένων πτυχών του παρελθόντος συνιστά

αξιοποίηση των αναπαραστάσεων ως εναλλακτικών: αποκαλύπτει ότι αυτές είναι 'χρήσιμες προοπτικές του παρελθόντος' για τη διαμόρφωση της επιδιωκόμενης διομαδικής σχέσης. Για παράδειγμα, οι αναφορές στα δεινά τα οποία υπέστησαν οι Τ/Κ από τη σύγκρουση στην Κύπρο αποτελούν αντι – μνήμες: δηλαδή, μνήμες οι οποίες αντιστέκονται σε ηγεμονικές θέσεις, προβάλλοντας ότι υπάρχουν άλλες, κρυμμένες ιστορίες να ειπωθούν (Quinn, 2004). Ως τέτοιες, έχουν άμεσες πολιτικές επιπλοκές εφόσον αμφισβητούν την ηγεμονία της κατασκευής της πολιτικής ελίτ για το παρελθόν (Zerubavel, 1995). Επίσης, οι αναφορές αυτές αποτελούν και ένα άλλο είδος εναλλακτικής αναπαράστασης: επικίνδυνες μνήμες οι οποίες αντιστέκονται στην κυρίαρχη ιστορική αφήγηση προβάλλοντας το παρελθόν με νέους τρόπους οι οποίοι έρχονται σε ρήξη με τις θεωρούμενες ως δεδομένες υποθέσεις για την ομαδική ταυτότητα (Dyson, 1994 στους Zembylas & Bekerman, 2008). Γενικά, οι αναφορές στα αγνοημένα μέχρι τώρα δεινά των Τ/Κ, αποτελούν εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στην ανατροπή των συντηρούμενων μέσα από τις συμβατικές αναπαραστάσεις συγκρουσιακών σχέσεων.

Η χρησιμότητα της πρακτικής προβολής των δεινών της άλλης ομάδας, η οποία αποκαλύπτει τη θυματοποίηση της άλλης εθνικής ομάδας, δεν πηγάζει μόνο από την αποκάλυψη της προοπτικότητας και της χρησιμότητας των αναπαραστάσεων η οποία συνιστά εναλλακτικό τρόπο αξιοποίησής τους. Πηγάζει και από το ότι, όπως ισχυρίζονται οι Bekerman and Zembylas (2010α) αναφερόμενοι στις θέσεις της McGlynn (2007), των McGlynn, Zembylas, Bekerman and Gallagher (2007) και του Zembylas (2008), οι αφηγήσεις θύτη – θύματος, τις οποίες επιδιώκει να υποσκάψει, συγκροτούν μια από τις πιο ισχυρές πτυχές συντήρησης και διαιώνισης της σύγκρουσης. Έτσι, η πρακτική αυτή μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην υπονόμηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης στην Κύπρο και στην προώθηση της συμφιλίωσης. Η ιδέα των κοινών δεινών μπορεί να επιτρέψει ανανεωμένες συμμαχίες και αλληλεγγύη ανάμεσα στα άτομα και διαμέσου των κοινοτήτων (Zembylas, 2009c) αλλά και να προωθήσει την ενσυναίσθηση με τον πόνο του Άλλου. Δηλαδή, σύμφωνα με το Halpern (2001), μπορεί να προωθήσει την ικανότητα να ληφθούν υπόψη οι αντιλήψεις των άλλων και να ιδωθεί μια εμπειρία με τα δικά τους μάτια (Zembylas & Ferreira, 2009). Γενικά, η αναγνώριση των κοινών δεινών ενέχει τη δυνατότητα καλλιέργειας εναλλακτικής

πολιτικής συνείδησης και κριτικής εναντίον σταθερών κατηγοριοποιήσεων του παρελθόντος. Ενέχει επίσης τη δυνατότητα ρήξης των κυρίαρχων ισχυρισμών των εκπαιδευτικών για κατοχή του μονοπωλίου της θυματοποίησης (Bekerman & Zembylas, 2010α). Η χρησιμότητα της πιο πάνω πρακτικής αναδύεται ως ακόμη μεγαλύτερη για την Κύπρο αν ληφθεί υπόψη ο καθοριστικός ρόλος τον οποίο έχει διαδραματίσει η μονομερής απεικόνιση συγκεκριμένων δεινών στη συντήρηση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης. Για παράδειγμα, η Yakinthou (2008) θεωρεί ότι το ζήτημα των Ε/Κ αγνοουμένων, και ειδικότερα το σύμβολο της βασανισμένης γυναίκας (μητέρας ή συζύγου) ντυμένης στα μαύρα και κρατώντας της φωτογραφία ενός αγνοούμενου προσώπου, είναι το πιο ισχυρό σύμβολο της ελληνοκυπριακής θυματοποίησης.

Όμως, η προβολή των δεινών της άλλης ομάδας είναι ένα σύνθετο εγχείρημα το οποίο δεν επιφέρει πάντοτε ή αποκλειστικά τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Όπως ισχυρίζεται ο Zembylas (2009α), όταν εφαρμόζεται ο ηγεμονικός τρόπος διαχείρισης του τραύματος στα σχολεία, δηλαδή η καταγραφή της απανθρωπιάς της βίας μέσα από μαρτυρίες τραύματος, ελλοχεύουν κίνδυνοι οι οποίοι αφορούν στην αντίδραση των μαθητών. Για παράδειγμα, οι προνομιούχοι μαθητές μπορεί να αντιδράσουν απολογητικά φοβούμενοι ότι θα εκτεθούν ως ανήθικοι αν δεν αναγνωρίσουν τα δεινά ενός πληθυσμού. Με την αντίδρασή τους όμως δε λαμβάνουν υπόψη ότι το ηθικό βρίσκεται στην ευθύνη απέναντι στον Άλλο και όχι σε καθολικούς ηθικούς κανόνες οι οποίοι αγνοούν την πολυπλοκότητα των αφηγήσεων τραύματος. Επίσης, οι μαθητές ενδεχομένως να απο – ευαισθητοποιηθούν (become desensitized) (σελ. 232 - 233): να αρνούνται να εμπλακούν στα δεινά των άλλων, να υποτιμούν τις επιδράσεις τους, να τα παρερμηνεύουν, να τα υποβαθμίζουν. Τέτοιες αντιδράσεις είναι πολιτικά επικίνδυνες εφόσον αποκλείουν την κριτική πράξη και ειδικότερα την προθυμία των ατόμων να δράσουν. Έτσι, ο Zembylas (2009α) εισηγείται την κριτική μαρτυρία των δεινών κατά την αναγνώριση των κοινών δεινών: δηλαδή, την αντίσταση στην ολοκλήρωση της γνώσης και της μνήμης του βασανισμένου άλλου και της διαδικασίας του θρήνου. Η αντίσταση αυτή δεν αφορά σε μια παραλυτική μελαγχολία αλλά στην αναγνώριση ότι ο κοινός θρήνος, ή ο θρήνος για και με τους άλλους, πρέπει να αρχίσει άμεσα. Στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να ανακρίνουν συνεχώς την κατασκευή των ηθικών και πολιτικών σχέσεων και να προωθηθεί μια μετασχηματιστική πολιτική αντίδραση και μια κριτική πράξη.



#### 5.12.2.2. Εθνικοποιημένη αντίληψη της θυματοποίησης

Ένα άλλο στοιχείο υποδεικνύει ότι οι προσπάθειες των συμμετεχόντων για διαπραγμάτευση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, και ειδικότερα μέσα από τη ‘διαχείριση’ του ζητήματος της θυματοποίησης, δε θα έχουν οπωσδήποτε ή αποκλειστικά τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Αυτό, αφορά στην επιφυλακτικότητα την οποία εξέφρασαν κάποιοι για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων. Η επιφυλακτικότητά τους εκφράστηκε μέσα από τον ισχυρισμό τους ότι η προβολή της οικείας εθνικής ομάδας ως του θύματος και της άλλης ομάδας ως του υπύτη δεν απορρέει μόνο από την πολιτική αυτή. Όπως ισχυρίστηκαν, απορρέει και από το ότι στην πραγματικότητα η οικεία ομάδα, δηλαδή οι Ε/Κ, ήταν το μεγαλύτερο θύμα της σύγκρουσης. Όπως θα φανεί πιο κάτω, ο ισχυρισμός αυτός είναι μόνο μερικώς βάσιμος και θεμελιωμένος σε προβληματική ‘εθνικοποιημένη’ αντίληψη της θυματοποίησης. Μάλιστα, παρόμοιος ισχυρισμός, αλλά πιο ‘συγκεκριμένος’ ή έμμεσος, ανιχνεύεται και στα νέα τουρκοκυπριακά σχολικά βιβλία ιστορίας τα οποία κυκλοφόρησαν το 2004. Σε αυτά, η επισήμανση ότι το 1974 οι Ε/Κ βίωσαν για πρώτη φορά την πικρία την οποία βίωναν οι Τ/Κ για πολλά χρόνια πριν, μπορεί να εκληφθεί ως προσπάθεια υποβάθμισης των δεινών των Ε/Κ μέσα από τον ισχυρισμό ότι ήταν για πρώτη φορά η δική τους σειρά να υποφέρουν (Papadakis, 2008β).

Η μερική βασιμότητα του ισχυρισμού των συμμετεχόντων ότι στην πραγματικότητα οι Ε/Κ ήταν το μεγαλύτερο θύμα της σύγκρουσης απορρέει από τρία στοιχεία. Πρώτον, ακόμη και εάν ισχύει η ποσοτική διαφοροποίηση του βαθμού θυματοποίησης των δυο ομάδων το 1974, αυτή δε δικαιολογεί την παντελή απουσία αναφορών στα δεινά της άλλης ομάδας μέσα από τις ελληνοκυπριακές αναπαραστάσεις. Μπορεί να δικαιολογήσει μόνο τη μεγαλύτερη αλλά όχι την αποκλειστική παρουσία αναφορών στα δεινά των Ε/Κ σε αυτές. Δεύτερον, η διαφοροποίηση αυτή σχετίζεται και με το γεγονός ότι ο συνολικός πληθυσμός της ελληνοκυπριακής ομάδας είναι μεγαλύτερος από αυτό της τουρκοκυπριακής ομάδας. Καθίσταται έτσι πιο αντιπροσωπευτική η αναφορά στο ποσοστό θυματοποίησης της κάθε ομάδας σε σχέση με το συνολικό πληθυσμό της και όχι στον αριθμό των θυμάτων, όπως έκαναν κάποιοι συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Για παράδειγμα, όσον αφορά στην πληθυσμιακή μετατόπιση, αυτή επιβλήθηκε περίπου στον ίδιο βαθμό στις δυο ομάδες:

στο ένα τρίτο του συνόλου των Ε/Κ και των Τ/Κ (Zembylas et al., 2011β). Τρίτον, οι ελληνοκυπριακές αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν αγνοούν μόνο τη θυματοποίηση των Τ/Κ το 1974 αλλά και τη θυματοποίησή τους τις προηγούμενες δεκαετίες κατά τις οποίες φαίνεται να θυματοποιήθηκαν περισσότερο από τους Ε/Κ. Για παράδειγμα, κατά την περίοδο από το 1960 μέχρι το 1974 οι Τ/Κ ήταν τα κύρια θύματα της σύγκρουσης στην Κύπρο (Zembylas et al., 2011β). Η περίοδος αυτή αποσιωπείται στην ελληνοκυπριακή μνήμη και υπάρχει πληθώρα μνήμων του 1974 κατά το οποίο οι Ε/Κ ήταν τα θύματα ενώ ακριβώς το αντίστροφο συμβαίνει στην τουρκοκυπριακή μνήμη (Bowman, 2006· Chorlourou, 2010). Γενικά, όπως αναφέρθηκε στην εισαγωγή, αρκετοί ερευνητές επισημαίνουν ότι οι δυο κοινότητες στην Κύπρο επικεντρώνονται σε διαφορετικές πτυχές του παρελθόντος με στόχο την απεικόνιση των πράξεων του εχθρού (Bryant, 2004· Philippou, 2007).

Βέβαια, τόσο οι τρεις πιο πάνω παρατηρήσεις οι οποίες αφορούν στη βασιμότητα του ισχυρισμού για ποσοτική διαφοροποίηση του βαθμού θυματοποίησης των δυο εθνικών ομάδων στην Κύπρο, όσο και ευρύτερα το επιχείρημα το οποίο επισημαίνει αυτή τη διαφοροποίηση, στηρίζονται σε μια προβληματική αντίληψη της θυματοποίησης, και ειδικότερα σε μια εθνικοποιημένη αντίληψή της. Αυτή, καθιστά το θρήνο και την απώλεια ατόμων της οικείας εθνικής ομάδας πιο σημαντικό από το θρήνο και την απώλεια μελών άλλης ομάδας (Zembylas et al., 2010). Όπως αναφέρει η Butler (1997, 2004), αυτή η απαγόρευση του θρήνου για 'άλλα' άτομα, αγνοώντας ότι αυτό το οποίο συνδέει όλους τους ανθρώπους είναι η εμπειρία του θρήνου, δηλαδή η συνειδητοποίηση ότι είναι όλοι εκτεθειμένοι και τρωτοί στη δυνατότητα θανάτου, επεκτείνει τους στόχους της βίας (Zembylas, 2009β). Η παράθεση των κινδύνων οι οποίοι απορρέουν από την εθνικοποιημένη αντίληψη της θυματοποίησης δεν υπονοεί όμως ότι κατά την αντιπαραβολή των δεινών της οικείας εθνικής ομάδας και της άλλης ομάδας θα πρέπει να επέρχεται ένα είδος εξίσωσής τους. Άλλωστε, η αναφορά στον 'κοινό πόνο' ή στην 'κοινή τρωτότητα' δε σημαίνει τον 'ίδιο' πόνο. Ούτε υπονοεί ότι πρέπει να διαγράφεται η ιδιαιτερότητα της κάθε απώλειας (Zembylas et al., 2010), ή ότι πρέπει να παρουσιάζονται οι απώλειες ως ισότιμες, εναλλάξιμες και αμοιβαία κατανοητές (Zembylas, 2009c).

Παρά την προβληματική εθνικοποιημένη αντίληψη της θυματοποίησης η οποία ανιχνεύεται στην παρούσα έρευνα, εντούτοις, τα σχετικά αποτελέσματα περιέχουν τρία αισιόδοξα στοιχεία. Πρώτον, την ταυτόχρονη αναγνώριση της εθνικής πολιτικής των αναπαραστάσεων του παρελθόντος ακόμη και εκ μέρους των ‘επιφυλακτικών’ συμμετεχόντων. Αυτοί, ‘παραδέχτηκαν’ ότι μέσα αυτές προβάλλονται τα δεινά της οικείας ομάδας και για να απεικονιστεί η ομάδα αυτή ως το αποκλειστικό θύμα της σύγκρουσης. Δεύτερον, την έμπρακτη υπόσκαψη του στόχου αυτού εκ μέρους τους μέσα από την προβολή των δεινών της άλλης ομάδας. Όπως φαίνεται, παρόλο που κάποιοι ‘επιφυλακτικοί’ συμμετέχοντες παραμένουν εγκλωβισμένοι στην εθνικοποιημένη αντίληψη της θυματοποίησης, τη συντήρηση της οποίας θεωρούν σημαντική, εντούτοις, καταφέρνουν ταυτόχρονα να ‘απεγκλωβιστούν’ μερικώς από αυτή. Τέλος, το επιχείρημα το οποίο αξιοποιούν για να εκφράσουν την επιφυλακτικότητά τους περιέχει ακόμη ένα αισιόδοξο στοιχείο. Αυτοί, δεν ισχυρίζονται ότι η οικεία εθνική ομάδα είναι το *μοναδικό* θύμα της σύγκρουσης αλλά το *μεγαλύτερο* θύμα της. Η παραδοχή αναδύεται ως αξιοσημείωτη, αν ληφθεί υπόψη ότι ο κυρίαρχος λόγος με τον οποίο μεγάλωσαν δυο γενεές Ε/Κ και Τ/Κ είναι αυτός της θυματοποίησης και της μομφής του εθνικά άλλου (Chorljarou, 2010). Αναδύεται επίσης ως αξιοσημείωτη αν ληφθεί υπόψη ότι ο ρόλος του θύματος, τον οποίο παρουσιάζονται τώρα πρόθυμοι να ‘μοιραστούν’ με την άλλη ομάδα, παρέχει στα άτομα συγκεκριμένη εξουσία: τη δυνατότητα να καθορίζουν εάν θα τερματίσουν το ρόλο τους ως θύματα ή αν θα το διατηρούν διαιωνίζοντας συγκεκριμένες ανισότητες (Bekerman & Zembylas, 2010α).

### **5.12.2.3. Λήθη κάποιων προοπτικών του παρελθόντος**

Τέλος, το τρίτο στοιχείο το οποίο υποδεικνύει ότι οι προσπάθειες των συμμετεχόντων για διαπραγμάτευση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης δε θα έχουν οπωσδήποτε ή αποκλειστικά τα αναμενόμενα αποτελέσματα αφορά σε μια πρακτική την οποία ανέφεραν ότι εφαρμόζουν ή θα εφαρμόζαν: τη λήθη κάποιων πτυχών του παρελθόντος. Η αναφορά των συμμετεχόντων στην πρακτική αυτή είναι ενδεικτική της ρευστότητας η οποία υπάρχει στην προσέγγιση του συγκρουσιακού παρελθόντος σήμερα στην Κύπρο εφόσον μέχρι πρόσφατα, σύμφωνα με τους ισχυρισμούς των Karahasan and

Zembylas (2006), η λήθη εκλαμβάνεται ως απειλή για την εθνική ταυτότητα. Όμως, η χρησιμότητα της πρακτικής αυτής είναι αμφίσημο ζήτημα.

Από τη μια, η λήθη είναι απαραίτητη εφόσον αφορά στη δυνατότητα των εκπαιδευτικών να αναθεωρήσουν τις ιστορικές αφηγήσεις ώστε να επανακοινωνικοποιήσουν τους εαυτούς τους και τους μαθητές τους με τρόπο ο οποίος δεν είναι εγκλωβισμένος σε προκαθορισμένες συλλογικές μνήμες (Hill, 2000). Μια τέτοια μορφή λήθης δεν προνοεί το να ξεχαστεί το άδικο παρελθόν και τα δεινά αλλά ο θυμός και το μίσος ώστε να δοθεί χώρος για τη διεξαγωγή κριτικού διαλόγου (Bekerman & Zembylas, 2010β). Γενικά, όπως διαπιστώθηκε μέσα από τη διεπιστημονική διερεύνηση του όρου 'μνήμη', η λήθη μπορεί να αποτελέσει ένα εναλλακτικό είδος μνήμης (Bourguignon, 2005· Duvenage, 1999· Streich, 2002). Αυτή, αποκαλύπτει τα όρια της συμβατικής μνήμης και αμφισβητεί οποιοδήποτε απόλυτο ισχυρισμό για το παρελθόν (Ricoeur, 2000/2004).

Από την άλλη, όπως υπογραμμίζουν οι Zembylas et al. (2011β), η συμφιλίωση δεν είναι συνώνυμη με την αμνησία ή τη λήθη (Cole, 2007). Για παράδειγμα, η Chorlarou (2010), στην προαναφερόμενη έρευνά της, στο πλαίσιο της οποίας διεξήχθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις με 20 Ε/Κ και 20 Τ/Κ εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, εντόπισε την πεποίθηση ότι η συνεχής προβολή των συγκρούσεων μπορεί να οδηγήσει στην αναβίωση του παρελθόντος και ότι αυτές πρέπει να αποσιωποηθούν προς όφελος της έμφασης των κοινών εμπειριών. Υπογραμμίζει ότι η πεποίθηση αυτή δείχνει ότι ο λόγος της ειρηνικής συμβίωσης και του βίαιου παρελθόντος δεν έχουν καταφέρει ακόμη να εισέλθουν σε ένα ενοποιημένο ερμηνευτικό σχήμα το οποίο να χρησιμοποιείται για την αξιολόγηση δυο φαινομενικά αντίθετων μνημών.

### **5.13. Σημαντικότητα της επιστημολογικής ευαισθησίας των Ε/Κ εκπαιδευτικών για την πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος**

Η περιγραφόμενη πολυπλοκότητα του εγχειρήματος υπόσκαψης της εθνικής πολιτικής των αναπαραστάσεων του παρελθόντος εκ μέρους των συμμετεχόντων δεν αναιρεί τη σημαντικότητα του εγχειρήματος, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη ότι αυτό θεμελιώνεται στην επιστημολογική ευαισθησία τους για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων, και ειδικότερα στην ανίχνευσή της. Όπως υπογραμμίζουν οι

Bekerman and Zembylas (2010β), μόνο εάν οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται για τις πεποιθήσεις και τις υποθέσεις τους και τις προκαλούν άμεσα διαμορφώνοντας εναλλακτικές στις μονομερείς ιστορίες, μπορούν να συμβάλουν στην άμβλυνση του βαθιά ριζωμένου μίσους και να ενδυναμώσουν τις προσπάθειες συμφιλίωσης (Tawil, Harley & Porteous, 2003). Άλλωστε, αυτός ήταν και ο λόγος για τον οποίο ο παρεμβατικός στόχος της παρούσας έρευνας αφορούσε στη διέγερση της επιστημολογικής ευαισθησίας των συμμετεχόντων για την πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Μάλιστα, η σημαντικότητα της ευαισθησίας αυτής μαρτυριέται και από την επισήμανση κάποιων ερευνητών για την αναγκαιότητα διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και προσεγγίζουν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος (Simon et al., 2001· Willis, 2005). Μαρτυριέται επίσης από τις αναφορές ερευνητών στο ρόλο τον οποίο μπορούν να διαδραματίσουν οι εκπαιδευτικοί στην υπονόμευση του εθνικισμού μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων. Για παράδειγμα, ο Srygou (2002), μέσα από την προαναφερόμενη έρευνά του<sup>76</sup> διαπίστωσε ότι, αν και το μεγαλύτερο μέρος αυτών που λέγονται στην τάξη είναι ξεκάθαρα εθνοκεντρικό και στοχεύει στο να ανεγείρει και να συντηρήσει ένα σύνορο ανάμεσα σε ‘εμάς’ και ‘αυτούς’, κάποιες φορές μερικοί εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν άλλου είδους αντιλήψεις και προωθούν εναλλακτικές – πιο θετικές ή λιγότερο αρνητικές – κατασκευές των Τούρκων.

Κατ’ επέκταση, δυο στοιχεία φαίνεται να είναι ‘ανησυχητικά’. Πρώτον, η σαφώς πιο περιορισμένη προσπάθεια υπόσκαψης της έμφυλης πολιτικής των αναπαραστάσεων του παρελθόντος εκ μέρους των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα. Δεύτερον, η μερική ή μηδαμινή επιστημολογική ευαισθησία τους για την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων αυτών, η οποία δεν τους επιτρέπει να διαπραγματεύονται τα πρότυπα του δυνατού άνδρα και της αδύναμης γυναίκας, αλλά και την ευρύτερη διαφυλική τάξη πραγμάτων. Η ανάγκη ‘ανησυχίας’ για τα δυο αυτά στοιχεία υπαγορεύεται και από υφιστάμενες έρευνες οι οποίες αφορούν στην Κύπρο. Αυτές, αναδεικνύουν την ηγεμονία προτύπων και αντιλήψεων οι οποίες προκύπτουν από τη διατομή διαφόρων ταυτοτήτων στους Ε/Κ μαθητές (αλλά όχι στους Ε/Κ εκπαιδευτικούς, όπως κάνει η παρούσα έρευνα).

---

<sup>76</sup> Η έρευνα αυτή, όπως προαναφέρθηκε, περιλάμβανε εντατική εθνογραφική έρευνα σε δυο ελληνοκυπριακά δημοτικά σχολεία για ένα χρόνο.

Αναδεικνύουν επίσης τα οφέλη τα οποία προκύπτουν όταν η εκπαίδευση είναι ευαίσθητη σε σχέση με τη διατομή της ταυτότητας του φύλου με άλλες ταυτότητες. Τέτοιες έρευνες μαρτυρούν την ανάγκη και τη χρησιμότητα μιας (ελληνοκυπριακής) εκπαίδευσης η οποία είναι ευαίσθητη και κριτική σε σχέση με τη διατομή της ταυτότητας του φύλου με άλλες ταυτότητες αλλά και την ανάγκη για ύπαρξη (E/K) εκπαιδευτικών οι οποίοι αναστοχάζονται για τη διατομή αυτή.

Συγκεκριμένα, η ανάγκη και χρησιμότητα μιας ελληνοκυπριακής εκπαίδευσης η οποία είναι ευαίσθητη και κριτική σε σχέση με τη διατομή της ταυτότητας του φύλου με άλλες ταυτότητες διαφαίνεται μέσα από την προαναφερόμενη έρευνα της Christou (2006). Αυτή, αναδεικνύει την παρουσία προτύπων τα οποία προκύπτουν από τη διατομή της ταυτότητας του φύλου με την εθνική ταυτότητα στις αντιλήψεις των 55 E/K μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι συμμετείχαν στις συνεντεύξεις και στις ομάδες εστίασης οι οποίες είχαν διεξαχθεί. Όπως διαπιστώθηκε, οι μαθητές αυτοί θεωρούν ότι τα άτομα τα οποία ‘αγωνίζονται’ για τους εθνικούς στόχους είναι συγκεκριμένοι E/K άνδρες και γυναίκες. Οι άνδρες χαρακτηρίζονται από ένα ιδιαίτερο ‘δυναμισμό’: είναι οι αγωνιστές της ΕΟΚΑ και οι μοτοσικλετιστές οι οποίοι οργάνωσαν μια πορεία προς την πράσινη γραμμή το 1996 στο ευρύτερο πλαίσιο της οποίας σκοτώθηκαν δυο E/K άνδρες. Οι γυναίκες απεικονίζουν την ευρύτερη συναισθηματική αδυναμία και τρωτότητα: είναι οι μαυροφορεμένες και τραγικές μητέρες και σύζυγοι των αγνοούμενων οι οποίες βρίσκονταν για πολλά χρόνια κάθε Κυριακή στην πράσινη γραμμή στη Λευκωσία.

Επίσης, η ανάγκη και χρησιμότητα μιας ελληνοκυπριακής εκπαίδευσης η οποία είναι ευαίσθητη και κριτική σε σχέση με τη διατομή της ταυτότητας του φύλου με άλλες ταυτότητες διαφαίνεται και μέσα από έρευνα των Stavrinides and Georgiou (2011) και της Mertan (2010)<sup>77</sup>. Μέσα από αυτές, αναδείχθηκε ο ρόλος τον οποίο διαδραματίζει η διατομή της ταυτότητας του φύλου με την εθνική ταυτότητα – ως δημογραφικό στοιχείο – στις αντιλήψεις των E/K και των T/K μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης αντίστοιχα για την εθνική ταυτότητα. Και στις δυο έρευνες διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια επιδεικνύουν σημαντικά ψηλότερες επιδόσεις σε σχέση με τη σημαντικότητα της εθνικής ταυτότητας ενώ στην πρώτη διαπιστώθηκε επίσης ότι υπάρχει σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα

---

<sup>77</sup> Σε αυτές συμμετείχαν 75 E/K και 71 T/K μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αντίστοιχα και εξετάστηκε η Εθνική Ταύτισή τους (National Identification) με τη χρήση της Κλίμακας της Δύναμης της Ταύτισης (Strength of Identification Scale) (Barret, 2007).

στην ηλικία και στο κοινωνικό φύλο σε σχέση με το θέμα αυτό. Η ερμηνεία της Mertan (2010) για τα ευρήματα της έρευνάς της στηρίζεται σε μια ιδέα των Majob and Abdo (2004) η οποία θεμελιώνεται στη διατομή της ταυτότητας του φύλου με την εθνική ταυτότητα: στην επένδυση πολιτισμικών αξιών εκ μέρους της κοινωνίας στις γυναίκες ως ‘αναπαραγωγούς’ του έθνους. Όπως ισχυρίζεται, τα κορίτσια, συγκρινόμενα με τα αγόρια, εκλαμβάνουν τους εαυτούς τους ως πιο ευάλωτους στις πολιτικές συγκρούσεις και στην αστάθεια στην Κύπρο και έτσι εσωτερικεύουν πιο έντονα τις αξίες αυτές και τις ταυτότητες.

Δυο ακόμη πρόσφατες έρευνες αναδεικνύουν την ανάγκη και τη χρησιμότητα μιας ελληνοκυπριακής εκπαίδευσης η οποία είναι ευαίσθητη και κριτική σε σχέση με τη διατομή διαφόρων ταυτοτήτων. Πρώτον, ο Spyrou (2009), στην προαναφερόμενη έρευνά του<sup>78</sup>, διερεύνησε το πώς τα Ε/Κ παιδιά ηλικίας 10 μέχρι 12 ετών κατασκευάζουν τις ταυτότητές τους σε σχέση με τις Σρι - Λανκέζες και Φιλιπινέζες γυναίκες οι οποίες έρχονται στην Κύπρο για να εργαστούν ως οικιακές βοηθοί. Επεσήμανε μια εξιδανικευμένη εικόνα της λευκής, Ευρωπαϊκής, μορφωμένης και εύπορης γυναίκας η οποία αντιπαραβάλλεται με την εικόνα αυτών των γυναικών των οποίων οι ταυτότητες εκλαμβάνονται ως ριζικά διαφορετικές και ‘άλλες’ (Anthias, 2000 Sainsbury, 2003). Συμπέρανε ότι ο ρατσισμός εναντίά τους προκύπτει τόσο από την εκλαμβανόμενη σωματική διαφορά όσο και άλλες διαφορές όπως οι διαφορές οι οποίες αφορούν στον πολιτισμό, στην κοινωνική τάξη, στο κοινωνικό φύλο και στην εθνικότητα (Lazaridis, 2000· Stiell & England, 1997). Δηλαδή, προκύπτει από το ρατσισμό και τον εθνοκεντρισμό σε αλληλεπίδραση με το σεξισμό και τον ταξισμό (Spyrou, 2009).

Η δεύτερη έρευνα η οποία αναδεικνύει την ανάγκη και τη χρησιμότητα μιας ελληνοκυπριακής εκπαίδευσης η οποία είναι ευαίσθητη και κριτική σε σχέση με τη διατομή διαφόρων ταυτοτήτων είναι η προαναφερόμενη έρευνα του Zembylas (2010α)<sup>79</sup>

---

<sup>78</sup> Όπως προαναφέρθηκε, στο πλαίσιο της έρευνας αυτής διεξήγαγε 8 ημι – δομημένες σε βάθος συνεντεύξεις με παιδιά τα οποία ανήκαν σε οικογένειες οι οποίες εργοδοτούσαν οικιακή βοηθό και 5 τέτοιες συνεντεύξεις με παιδιά τα οποία ανήκαν σε οικογένειες οι οποίες δεν εργοδοτούσαν οικιακή βοηθό. Επίσης, διοργάνωσε δυο ομάδες εστίασης: στη μια συμμετείχαν 6 παιδιά τα οποία ανήκαν σε οικογένειες οι οποίες δεν εργοδοτούσαν οικιακή βοηθό και στην άλλη συμμετείχαν 7 παιδιά τα οποία ανήκαν σε οικογένειες οι οποίες εργοδοτούσαν οικιακή βοηθό. Τέλος, χορήγησε ερωτηματολόγια σε 288 παιδιά από 10 σχολεία της Λευκωσίας.

<sup>79</sup> Όπως προαναφέρθηκε, ο Zembylas (2010α) διεξήγαγε ομαδικές συνεντεύξεις στις οποίες συμμετείχαν 47 Ε/Κ και 13 τουρκόφωνα παιδιά ηλικίας 7 – 12 ετών και εθνογραφικές παρατηρήσεις για 8 συνεχόμενες

με την οποία διερεύνησε την κατασκευή και την εμπειρία του ρατσισμού και του εθνικισμού σε τρία δημόσια ελληνοκυπριακά σχολεία. Διαπίστωσε ότι η συνεργία εθνικιστικών και ρατσιστικών πρακτικών παρέχει ένα κοινωνικά πειστικό τρόπο ώστε μερικά Ε/Κ παιδιά να αποκρύψουν τις ρατσιστικές συμπεριφορές τους στο όνομα του πολιτικού προβλήματος. Έτσι, υπογραμμίζει ότι η αίσθηση ταυτότητας των παιδιών και οι στάσεις τους απέναντι στους αλλοδαπούς (π.χ. μη λευκούς) δε μπορούν να γίνουν αντιληπτές αποκομμένες από τις αναφορές τους στις ‘εθνικές ταυτότητες’. Μάλιστα, τα αποτελέσματα της έρευνας του Zembylas (2010α) παρέχουν παρόμοιες ενδείξεις με αυτές τις οποίες παρέχουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Και στις δυο έρευνες διαπιστώθηκε ότι η επικέντρωση των ατόμων στην εθνική ταυτότητα και στον εθνικισμό αποκρύβει την καταπίεση η οποία προκύπτει από μια άλλη ταυτότητα: από τη φυλετική ταυτότητα στην έρευνα του Zembylas (2010α) και από την ταυτότητα του φύλου στην παρούσα έρευνα. Ωστόσο, η έρευνα του Zembylas (2010α) αφορά στις ευρύτερες πρακτικές Ε/Κ μαθητών ενώ η παρούσα έρευνα αφορά στις πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος εκ μέρους των Ε/Κ εκπαιδευτικών.

Τέλος, τα οφέλη τα οποία μπορούν να προκύψουν από μια εκπαίδευση ευαίσθητη στη διατομή της ταυτότητας του φύλου με άλλες ταυτότητες, και τα οποία καθιστούν ‘ανησυχητική’ την περιορισμένη ευαισθησία των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα σε σχέση με το ρόλο των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στη διαμόρφωση των αναφερόμενων προτύπων, αναδύονται μέσα από έρευνα των Christou and Puigvert (2011). Η έρευνα αυτή αφορά στις ‘Άλλες Γυναίκες’, δηλαδή, στις γυναίκες οι οποίες δεν καταπιέζονται μόνο από το κοινωνικό τους φύλο αλλά από τη διατομή των ταυτοτήτων τους: λόγω του ότι είναι μέλη πολιτισμικών μειονοτήτων, μετανάστριες ή έχουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και εισοδήματος. Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της έρευνας αυτής διεξήχθησαν τέσσερις μελέτες περιπτώσεων δημοτικών σχολείων: ενός σχολείου στη Φινλανδία, ενός σχολείου στη Μάλτα και δυο σχολείων στην Ισπανία. Κάθε μελέτη περίπτωσης περιλάμβανε τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με μαθητές, μέλη της οικογένειας των μαθητών, εκπαιδευτικούς ή άλλους επαγγελματίες, μέλη της τοπικής διοίκησης και εκπροσώπους οργανισμών της κοινότητας. Περιλάμβανε επίσης τη διεξαγωγή ομάδων

---

βδομάδες σε 3 σχολεία στα οποία φοιτούν και τουρκόφωνα παιδιά και μελέτησε έγγραφα όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικό υλικό και εργασίες των μαθητών.



εστίασης με εκπαιδευτικούς και άλλους επαγγελματίες καθώς και παρατηρήσεις. Έτσι, διερευνήθηκε η εμπλοκή των αναφερόμενων γυναικών σε δημοτικά σχολεία, όχι μόνο με ψυχαγωγικούς τρόπους – π.χ. μαγείρεμα για σχολικές δραστηριότητες – αλλά με την ενασχόλησή τους στους διάφορους μαθησιακούς χώρους και με τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Διαπιστώθηκε ότι τα οφέλη τα οποία προέκυψαν από την εμπλοκή αυτή, αφορούσαν στη βελτίωση της συμβίωσης στις τάξεις και στα σχολεία. Για παράδειγμα, λόγω του ότι κάποιες από τις γυναίκες αυτές είχαν προσωπικές εμπειρίες στη διαχείριση συγκρούσεων, κατέστη ευκολότερη η αναγνώριση καταστάσεων οι οποίες μπορεί να οδηγήσουν σε σύγκρουση. Τα οφέλη αφορούσαν επίσης στη δημιουργία ευκαιριών για αποικοδόμηση των πολιτισμικών και έμφυλων στερεοτύπων. Για παράδειγμα, τα παιδιά άρχισαν να δίνουν μεγαλύτερη αξία στη συμβολή των μητέρων τους στο σπίτι ενώ οι ίδιες βελτίωσαν την αυτοπεποίθησή τους και την αυτονομία τους.

Γενικά όμως, η διαπιστωμένη επιστημολογική ευαισθησία των συμμετεχόντων για τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος, έστω και εάν αφορά μόνο στο ρόλο τον οποίο αυτές διαδραματίζουν στη διαχείριση κάποιων σχέσεων και ταυτοτήτων (εθνικών) και όχι άλλων (διαφυλικών), μαρτυρεί υψηλό και αξιοσημείωτο επίπεδο αναστοχασμού εκ μέρους τους για τις σχετικές διδακτικές πρακτικές και στόχους. Αυτό, αποτελεί σημαντικό ‘επίτευγμα’ των συμμετεχόντων εάν ληφθεί υπόψη ο λόγος ο οποίος κατέστησε επιβεβλημένη τη διεπιστημονική ανάλυση του όρου ‘μνήμη’ η οποία έγινε στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας: ο έντονος προβληματισμός και η διαφωνία των ερευνητών για τον όρο αυτό. Όπως επισημαίνει ο Kansteiner (2002), η συλλογική μνήμη είναι ένα ‘δύσκολο’ θέμα (σελ. 180) εφόσον χαρακτηρίζεται από ποικίλες αντιφάσεις. Παρόλα αυτά, όλοι οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα *κατάφεραν* να επισημάνουν τα δυο στοιχεία τα οποία προέκυψαν από την ανάλυση αυτή ως να χαρακτηρίζουν κάθε αναπαράσταση του παρελθόντος: τη χρησιμότητα και την προοπτικότητα.

#### **5.14. Σύνοψη κεφαλαίου**

Συνοψίζοντας, μέσα από το κεφάλαιο αυτό έχει διαφανεί ότι η ευαισθησία των συμμετεχόντων για την πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος η οποία

διαμορφώνει τη διομαδική σχέση (εθνική πολιτική), *επισκιάζει* την ευαισθησία τους για την πολιτική των αναπαραστάσεων η οποία διαμορφώνει το πρότυπο του δυνατού E/K άνδρα και της αδύναμης E/K γυναίκας (έμφυλη πολιτική). Από τη μια, αυτοί συνειδητοποιούν ότι οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος είναι χρήσιμες προοπτικές του παρελθόντος για τη διαμόρφωση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης. Επίσης, τις αξιοποιούν και με εναλλακτικό τρόπο, αποκαλύπτοντας δηλαδή τη χρησιμότητα και προοπτικότητά τους ώστε να υπονομεύσουν τη σχέση αυτή. Από την άλλη, θεωρούν τις αναπαραστάσεις ολοκληρωμένες και αντικειμενικές περιγραφές του παρελθόντος όσον αφορά στη συμπεριφορά και στις εμπειρίες των E/K γυναικών και ανδρών. Επίσης, τις αξιοποιούν μόνο ως συμβατικές αναπαραστάσεις: δηλαδή, αποκρύβουν τη χρησιμότητα και την προοπτικότητά τους και συντηρούν τα πρότυπα του δυνατού άνδρα και της αδύναμης γυναίκας.

Καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των αποτελεσμάτων αυτών έχει διαδραματίσει η ρευστότητα ή η αστάθεια η οποία χαρακτηρίζει τις συνθήκες οι οποίες επικρατούν στο παρόν χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου και αφορούν στη συγκρουσιακή διομαδική σχέση. Ειδικότερα, λόγω της αλληλεπιδραστικής διαδικασίας θέσπισης και φυσικοποίησης των συλλογικών ταυτοτήτων και σχέσεων, η αστάθεια η οποία οδήγησε στην τροchioδρόμηση της διαδικασίας διαπραγμάτευσης της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης, ενδεχομένως να οδηγήσει έμμεσα και στην τροchioδρόμηση της διαδικασίας διαπραγμάτευσης των αναφερόμενων προτύπων. Κάποιες ενδείξεις στα δεδομένα μαρτυρούν ότι η διαδικασία αυτή έχει ήδη αρχίσει, κυρίως όσον αφορά στο πρότυπο του δυνατού άνδρα. Βέβαια, τα αποτελέσματα και των δυο αυτών διαδικασιών δε θα είναι απαραίτητα ή αποκλειστικά τα αναμενόμενα εφόσον οι σχετικές πρακτικές τις οποίες εφαρμόζουν οι συμμετέχοντες είναι ημιτελείς ή ιδιαίτερα αμφιλεγόμενες. Έτσι, στο επόμενο κεφάλαιο, συζητείται η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, τόσο ως ενδείξεων για την ανάγκη λήψης μέτρων στο πλαίσιο της ελληνοκυπριακής εκπαίδευσης, όσο και ως ενδείξεων για την ανάγκη διεξαγωγής περαιτέρω σχετικής έρευνας στον επιστημονικό τομέα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 - ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΑ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα είχε δυο στόχους. Ο πρώτος στόχος ήταν *διερευνητικός* και αφορούσε στη διερεύνηση των αντιλήψεων των Ε/Κ εκπαιδευτικών για την πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος η οποία αφορά στη διαμόρφωση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης στην Κύπρο και των προτύπων του δυνατού Ε/Κ άνδρα και της αδύναμης Ε/Κ γυναίκας. Ο δεύτερος στόχος ήταν *παρεμβατικός* και αφορούσε κυρίως στη διέγερση της ευαισθησίας των συμμετεχόντων για την πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος όσον αφορά στα αναφερόμενα πρότυπα: δηλαδή, στην ανίχνευση της πολιτικής αυτής εκ μέρους τους και στη συνειδητοποίηση της δυνατότητάς τους να την υποσκάψουν. Όπως θα περιγραφεί στη συνέχεια, τα αποτελέσματα τα οποία προέκυψαν κατά τη διαδικασία επίτευξης των δυο αυτών στόχων, παρέχουν κάποιες ενδείξεις για την ανάγκη λήψης μέτρων στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση. Τα μέτρα αυτά αφορούν σε τρία επίπεδα: στις διδακτικές πρακτικές, στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού. Βέβαια, ο ισχυρισμός ότι είναι ανάγκη να εφαρμοστούν μέτρα τα οποία αφορούν σε όλους τους Ε/Κ εκπαιδευτικούς, ο οποίος θεμελιώνεται στις διαπιστώσεις της παρούσας έρευνας για τις αντιλήψεις 40 μόνο Ε/Κ εκπαιδευτικών, δεν υπονοεί ότι τα αποτελέσματά της θεωρούνται γενικεύσιμα σε όλους τους Ε/Κ εκπαιδευτικούς. Υπονοεί μόνο ότι αυτά εκλαμβάνονται ως ενδείξεις για ‘ανάγκες’ τις οποίες πιθανόν να έχουν και άλλοι Ε/Κ εκπαιδευτικοί, πέρα από τους συμμετέχοντες, καθώς και η ελληνοκυπριακή εκπαίδευση γενικότερα. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρέχουν ενδείξεις και για την ανάγκη (περαιτέρω) επιστημονικής διερεύνησης κάποιων θεμάτων.

### **6.4. Ανάγκη λήψης μέτρων στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση**

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας παρέχουν ενδείξεις ότι ίσως είναι αναγκαία η λήψη μέτρων στα αναφερόμενα επίπεδα της ελληνοκυπριακής εκπαίδευσης – διδακτικές πρακτικές, εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εκπαιδευτική πολιτική – τα οποία να εξυπηρετούν τέσσερις ευρύτερους στόχους οι οποίοι αναλύονται πιο κάτω. Πρώτον, την ευαισθητοποίηση των Ε/Κ εκπαιδευτικών για το(ν)

(καταπιεστικό) ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η διατομή της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου, καθώς και όλες οι άλλες ταυτότητές τους και οι διατομές τους, στη ζωή τους. Δεύτερον, την ενθάρρυνσή τους να είναι (ανα)στοχαστικοί όσον αφορά στις παιδαγωγικές συνέπειες των αντιλήψεών τους για τις διάφορες ταυτότητες. Τρίτον, την ενθάρρυνσή τους να επισημαίνουν την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος και την κατάρτισή τους να τη διαπραγματεύονται. Τέλος, την περαιτέρω ενθάρρυνση και κατάρτισή τους να υποσκάπτουν την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων αυτών. Πρέπει να σημειωθεί ότι η ανάδειξη των αναφερόμενων αναγκών του ελληνοκυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος και των Ε/Κ εκπαιδευτικών την παρούσα χρονική στιγμή είναι ιδιαίτερα καίρια λόγω της εν εξελίξει διαδικασίας συγγραφής και εφαρμογής Νέου Αναλυτικού Προγράμματος για την ελληνοκυπριακή εκπαίδευση η οποία παρέχει μεγαλύτερη ευχέρεια εξυπηρέτησης των αναγκών αυτών.

#### **6.4.1. Ο ρόλος τον οποίο διαδραματίζει η διατομή της ταυτότητας του φύλου με την εθνική ταυτότητα στη ζωή των ατόμων**

Έχει διαπιστωθεί ότι οι συμμετέχοντες εκφράζουν αντιλήψεις από τις οποίες απουσιάζει σχεδόν εντελώς η κριτική ή η δυσαρέσκεια για τα πρότυπα του δυνατού Ε/Κ άνδρα και της αδύναμης Ε/Κ γυναίκας. Η διαπίστωση αυτή πιθανό να υποδηλώνει την ανάγκη ευαισθητοποίησης των Ε/Κ εκπαιδευτικών για το(ν) (καταπιεστικό) ρόλο τον οποίο διαδραματίζει τόσο η διατομή της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου στη ζωή τους, όσο και όλες οι άλλες ταυτότητές τους και οι διατομές τους. Μάλιστα, η πεποίθησή τους ότι στην Κύπρο υπάρχουν ‘κρίσιμα’ εθνικά ζητήματα τα οποία χρήζουν διαχείρισης μπορεί να ‘αξιοποιηθεί’ για την ενθάρρυνσή τους να εστιάσουν και στα αναφερόμενα πρότυπα εάν αυτοί συνειδητοποιήσουν ότι υπάρχει αλληλεξάρτηση ανάμεσα στις σχέσεις ή στην καταπίεση των διάφορων ομάδων σε μια κοινωνία. Βέβαια, σε τέτοια περίπτωση, ελλοχεύει ο κίνδυνος σχηματισμού ή συντήρησης της αντίληψης ότι η διαχείριση των διομαδικών ζητημάτων είναι σημαντικότερη από τη διαχείριση των έμφυλων προτύπων ή οποιωνδήποτε άλλων ζητημάτων ή ότι η διαχείριση των προτύπων αυτών είναι σημαντική μόνο εάν θα συμβάλει στη διαχείριση των διομαδικών ζητημάτων.

Για να αποσοβηθεί ο πιο πάνω κίνδυνος, είναι σημαντικό να γίνει ξεκάθαρο στους Ε/Κ εκπαιδευτικούς ότι η διαχείριση των αναφερόμενων προτύπων είναι εξίσου σημαντική για τη ζωή τους ευρύτερα, ανεξάρτητα από το εάν θα συμβάλει στη διαχείριση των διομαδικών ζητημάτων. Είναι δηλαδή σημαντικό να προνοηθεί ώστε η ευαισθητοποίησή τους για την αλληλεξάρτηση η οποία υπάρχει ανάμεσα στις σχέσεις των διάφορων ομάδων να μην οδηγήσει στην ενθάρρυνσή τους να διαχειριστούν ‘άλλα’ ζητήματα, όπως είναι τα αναφερόμενα έμφυλα πρότυπα, με αποκλειστικό στόχο τη συμβολή στην έμμεση επίλυση των ‘κρίσιμων’ διομαδικών ζητημάτων. Για παράδειγμα, η εισήγηση η οποία θα αναφερθεί πιο κάτω για ενθάρρυνση των Ε/Κ εκπαιδευτικών να εντοπίσουν την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος και να αντισταθούν σε αυτή προϋποθέτει πρωτίστως όπως αυτοί ‘πειστούν’ ότι η αναφερόμενη διατομή ταυτοτήτων είναι καταπιεστική για τους ίδιους. Αλλιώς, η διαπιστωμένη αδιαφορία τους για την πολιτική αυτή θα είναι δύσκολο να μετατραπεί σε ευαισθησία και κριτική.

Η προώθηση της ευαισθησίας των Ε/Κ εκπαιδευτικών για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η αναφερόμενη διατομή στη ζωή τους μπορεί να επιτευχθεί μέσα από μέτρα τα οποία θα ληφθούν στο επίπεδο της εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους. Αυτά, μπορούν να αφορούν στην ενθάρρυνσή τους να είναι στοχαστικοί (reflective) (σελ. 2) σε σχέση με τη βιογραφική ανάπτυξή τους (Bekerman & Zembylas, 2010β) και να διερευνούν τις υποκείμενες υποθέσεις για τον τρόπο με τον οποίο ‘λειτουργεί ο κόσμος τους’ (Bekerman & Zembylas, 2010α). Για παράδειγμα, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσής τους, θα ήταν χρήσιμο να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε δραστηριότητες οι οποίες θα τους ‘μυήσουν’ σε μια κριτική διαδικασία αναστοχασμού σε σχέση με τις διατομές των διαφόρων ταυτοτήτων τους. Όπως εισηγείται η Asher (2007), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εμπλακούν σε δραστηριότητες οι οποίες προωθούν το στοχασμό τους για τον εαυτό τους (self – reflexive exercises) (σελ. 67) και για τις δικές τους ιστορίες. Μέσα από τη διεκπεραίωση αυτοβιογραφικών εργασιών και ημερολογίων, μπορούν να αναγκαστούν να ασχοληθούν με το παρελθόν τους και να εμπλακούν στην ανίχνευση των προσωπικών και ενδογενών μαχών τις οποίες διεξάγουν σε σχέση με τις διάφορες ταυτότητές τους. Με βάση τις εισηγήσεις της Asher (2007), η εστίαση των Ε/Κ εκπαιδευτικών στις διατομές των ταυτοτήτων τους, και στην καταπίεση

η οποία προκύπτει από αυτές, μπορεί να επιτευχθεί μέσα από εμπλοκή τους σε δραστηριότητες οι οποίες δεν εξετάζουν ξεχωριστά και διαδοχικά τις ταυτότητες αυτές αλλά εξετάζουν τις συγκεκριμένες με κάθε πλαίσιο διαφορές οι οποίες προκύπτουν από τις διατομές τους.

Για παράδειγμα, στην παρούσα έρευνα διαπιστώθηκε ότι οι συμμετέχοντες αγνοούν τη σύνδεση μιας πτυχής των διαφυλικών σχέσεων εξουσίας, δηλαδή της οικιακής βίας και του βιασμού, με μια πτυχή των εθνικών σχέσεων, δηλαδή με τον πόλεμο. Έτσι, στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση των Ε/Κ εκπαιδευτικών θα ήταν επιθυμητό να περιλαμβάνονται μαθήματα για την ειρήνη τα οποία να συμπεριλαμβάνουν αναλύσεις κοινωνικού φύλου ώστε να αποκαλυφθεί η σύνδεση αυτή καθώς και η ευρύτερη σύνδεση της πολιτικής της ειρήνης με την πολιτική της (διαφυλικής) ισότητας. Σημαντική πτυχή μιας τέτοιας ανάλυσης μπορεί να είναι η αμφισβήτηση και όχι η προώθηση του ανδρικού προτύπου και προνομίου, των στοιχείων αρρενωπής κοινωνικοποίησης και της βίας για την επίλυση διαεθνικών προβλημάτων (Moylan, 2003). Όπως υπογραμμίζουν οι Hadjiravlou and Mertan (2010), η προώθηση της ευρύτερης ανάπτυξης της επίγνωσης της ταυτότητας του κοινωνικού φύλου των ατόμων στην Κύπρο, μπορεί να επιτευχθεί και μέσα από την εγκαθίδρυση πτυχιακών προγραμμάτων κοινωνικού φύλου στα διάφορα πανεπιστήμια. Μέσα από αυτά, θα πείθονται οι άνδρες ότι η πατριαρχία λειτουργεί και εις βάρος τους και ότι τόσο αυτοί όσο και οι γυναίκες στερούνται την ολοκληρωμένη απόλαυση ανθρώπινων εμπειριών. Επίσης, θα ενθαρρυνθούν να αμφισβητούν τις δομές εξουσίας οι οποίες τους περιορίζουν σε συγκεκριμένους ρόλους.

Δύο διαπιστώσεις της παρούσας έρευνας καθιστούν μάλιστα εύστοχες και σχετικές με το παρόν κυπριακό πλαίσιο τις πιο πάνω εισηγήσεις των Moylan (2003) και Hadjiravlou and Mertan (2010) για 'αποκάλυψη' της καταπίεσης την οποία υφίστανται οι άνδρες από την ταυτότητα του κοινωνικού φύλου και από τη διατομή της με την εθνική ταυτότητα. Η πρώτη διαπίστωση αφορά στην απόλυτη νομιμοποίηση του προτύπου του δυνατού Ε/Κ άνδρα εκ μέρους των συμμετεχόντων. Η δεύτερη διαπίστωση αφορά στον ισχυρισμό κάποιων συμμετεχόντων ότι η 'σεξιστική' διάκριση η οποία γίνεται με την υποχρεωτική στρατολόγηση των Ε/Κ ανδρών μπορεί να αρθεί με την υποχρεωτική γυναικεία στρατολόγηση αντί με την κατάργηση του στρατού και την υπονόμηση της μιλιταριστικής ιδεολογίας.

Η αναγκαιότητα προώθησης της ευαισθησίας των Ε/Κ εκπαιδευτικών για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η αναφερόμενη διατομή στη ζωή τους αναδεικνύεται και μέσα από την αποκάλυψη της άγνοιας των συμμετεχόντων για την καταπίεση των γυναικών η οποία προκύπτει από τη διατομή αυτή. Ειδικότερα, αναδεικνύεται μέσα από τον ισχυρισμό τους ότι κάποιες γυναίκες διεκδικούν τη διεθνή ειρήνη γιατί, ως γυναίκες, είναι ‘εκ φύσεως’ συναισθηματικά αδύναμες και ευάλωτες, σε αντίθεση με τους άνδρες οι οποίοι είναι ‘εκ φύσεως’ δυνατοί ή/και πολεμοχαρείς. Ο ισχυρισμός αυτός αποτελεί ένδειξη ότι είναι αναγκαία η υπόσκαψη της ουσιοκρατικής αντίληψης των ταυτοτήτων στην οποία θεμελιώνεται. Η υπόσκαψή της αναδύεται ως ιδιαίτερα σημαντική με βάση τον ισχυρισμό της Hadjiravliou (2010) ότι η ουσιοκρατικοποίηση του κοινωνικού φύλου (gender essentialization) είναι μέρος της εθνικιστικής αφήγησης την οποία οι γυναίκες συχνά αναπαράγουν (σελ. 11). Αναδύεται ως σημαντική και με βάση τη διαπίστωση της ερευνήτριας ότι η εκπαίδευση των γυναικών στην Κύπρο για τα ζητήματα κοινωνικού φύλου και η ευαισθητοποίησή τους σε σχέση με την κυριαρχία της ανδροκρατούμενης κουλτούρας είναι ‘υπερβολικά χαμηλή’ (σελ. 230). Η διαπίστωση αυτή προέκυψε μέσα από έρευνα η οποία διεξήχθη στο πλαίσιο της οποίας χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια σε 1697 γυναίκες (748 Ε/Κ, 600 Τ/Κ, 182 Μαρωνίτισσες, 167 Αρμένισσες) και διοργανώθηκαν ομάδες εστίασης στις οποίες συμμετείχαν συνολικά 50 γυναίκες (Ε/Κ, Τ/Κ, Μαρωνίτισσες, Αρμένισσες και Λατίνες). Έτσι, οι Ε/Κ εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ή της επιμόρφωσής τους ίσως να είναι χρήσιμο να εμπλακούν σε δραστηριότητες μέσα από τις οποίες να συνειδητοποιήσουν την κατασκευαστική φύση της ταυτότητας και το γενικότερο σχέδιο του έθνους – κράτους σε σχέση με το διαχωρισμό των ομάδων. Δηλαδή, να συνειδητοποιήσουν την επινόηση της παράδοσης (Hobsbawm, 1983), της ταυτότητας και του πολιτισμού (Hedetoft & Hjort, 2002) εκ μέρους του έθνους – κράτους (Bekerman & Maoz, 2005).

#### **6.4.2. Οι παιδαγωγικές συνέπειες των αντιλήψεων των ατόμων για τις διάφορες ταυτότητες**

Η εμπλοκή των Ε/Κ εκπαιδευτικών στην περιγραφόμενη διαδικασία βιογραφικού αναστοχασμού είναι χρήσιμη γιατί θα επιφέρει προσωπικό ‘όφελος’ για αυτούς, και ειδικότερα, θα τους καταστήσει πιο ευαίσθητους και πιθανόν κριτικούς όσον αφορά

στο(ν) (καταπιεστικό) ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η διατομή της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου στη ζωή του. Είναι επίσης χρήσιμη γιατί θα έχει και συνέπειες όσον αφορά στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση. Αυτό οφείλεται στο ότι, όπως διαπιστώθηκε μέσα από την παρούσα έρευνα, οι σχετικές αντιλήψεις των συμμετεχόντων – για τις διαφορές ταυτότητες ή διατομές – αντανακλώνονται, άλλοτε απόλυτα και άλλοτε μερικώς, στις διδακτικές πρακτικές τους. Μάλιστα, όπως διαπιστώθηκε, αυτοί δε συνειδητοποιούν πάντοτε ότι συμβαίνει κάτι τέτοιο. Για παράδειγμα, ενώ αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος ως χρήσιμες προοπτικές του για διαμόρφωση των προτύπων της αδύναμης Ε/Κ γυναίκας και του δυνατού Ε/Κ άνδρα όπως θεωρούν ότι αυτά πρέπει να διαμορφωθούν, δηλαδή κυρίως για τη συντήρησή τους, εντούτοις, δεν τις αναγνωρίζουν ως τέτοιες. Αντίθετα, ισχυρίζονται ότι αυτές αναπαριστούν ολοκληρωμένα και αντικειμενικά τη συμπεριφορά και τις εμπειρίες των Ε/Κ γυναικών και ανδρών και δε συμβάλλουν στην επίτευξη οποιωνδήποτε σχετικών στόχων.

Έτσι, φαίνεται ότι ίσως είναι αναγκαία η λήψη μέτρων στο επίπεδο της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των Ε/Κ εκπαιδευτικών τα οποία να αφορούν στην ενθάρρυνσή τους να είναι αναστοχαστικοί για τις παιδαγωγικές συνέπειες των αντιλήψεών τους. Μέσα από ειδικά σχεδιασμένα εργαστήρια στο πλαίσιο των οποίων μπορούν να έρθουν και σε επαφή με βιβλιογραφία και έρευνες οι οποίες αναδεικνύουν τις συνέπειες αυτές, αυτοί μπορούν να ενθαρρυνθούν και να καταστούν ικανοί να αμφισβητούν τη γνώση τους και να είναι στοχαστικοί όσον αφορά στη συμβολή τους στη διαιώνιση στερεοτυπικών προοπτικών και ανισοτήτων στην εκπαίδευση (Gray & Leith, 2004· Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 2002 στους Bekerman & Zembylas, 2010β). Για παράδειγμα, ο Zembylas (2010α), αναφερόμενος στην ευαισθησία των εκπαιδευτικών για τη διατομή της εθνικής ταυτότητας με τη φυλετική, εισηγείται όπως στο επίπεδο των πρακτικών εντός της τάξης, αυτοί γίνουν πιο ευαίσθητοι σε θέματα σχετικά με το ρατσισμό (Stevens, 2008) και τη διατομή του με τον εθνικισμό. Εισηγείται όπως προχωρήσουν πέρα από την απλοϊκή αναγνώριση του ρατσισμού ο οποίος βασίζεται στο χρώμα (Devine, Kenny & Macneela, 2008) σε λεπτότερη κατανόηση του πώς οι ρατσιστικές πρακτικές πλέκονται με τις εθνικιστικές δημιουργώντας συγκεκριμένες συμπεριλήψεις και αποκλεισμούς.



Η περιγραφόμενη διαδικασία αναστοχασμού των Ε/Κ εκπαιδευτικών για τις παιδαγωγικές συνέπειες των αντιλήψεών τους αναμένεται να έχει συνέπειες στις διδακτικές πρακτικές τους. Ειδικότερα, μπορεί να αποκαλύψει και να επιτρέψει σε αυτούς να αξιοποιήσουν (συνειδητά), την ‘προνομιακή’ θέση στην οποία βρίσκονται – ως εκπαιδευτικοί – σε σχέση με τη δυνατότητα μετασχηματισμού και εκδημοκρατισμού των διαφόρων σχέσεων. Αυτοί, μπορούν να γίνουν, αλλά και να βοηθήσουν τους μαθητές τους να γίνουν, αυτό το οποίο εισηγείται ο Bekerman (2009α): καλλιτέχνες σχεδιασμού οι οποίοι μπορούν να συμβάλουν στην κατασκευή νέων τρόπων συμβίωσης. Με άλλα λόγια, μπορούν να γίνουν εξερευνητές οι οποίοι αποκαλύπτουν τους τρόπους οργάνωσης της κοινωνίας και έχουν τη γνώση και τις δεξιότητες να οραματιστούν εναλλακτικούς κοινωνικούς σχεδιασμούς (Bekerman, Zembylas & McGlynn, 2009).

Η αποκάλυψη της ‘προνομιακής’ θέσης στην οποία βρίσκονται οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη δυνατότητα διαμόρφωσης των διαφόρων ταυτοτήτων και σχέσεων ενέχει όμως και ένα κίνδυνο. Η θέση αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί (περαιτέρω) από αυτούς, πιο συνειδητά, ή πιο ‘μεθοδικά’, για τη δημιουργία, τη συντήρηση ή την ενίσχυση συγκρουσιακών σχέσεων ή σχέσεων εξουσίας ανάμεσα σε οποιεσδήποτε ομάδες αντί για τον εκδημοκρατισμό τους. Η αποσόβηση ενός τέτοιου κινδύνου μπορεί να θεμελιωθεί στη συνειδητοποίηση εκ μέρους των εκπαιδευτικών ότι η συντήρηση οποιωνδήποτε σχέσεων εξουσίας, έστω και εάν στο πλαίσιο των σχέσεων αυτών (νομίζουν ότι) βρίσκονται στη θέση εξουσίας στο παρόν χωροχρονικό πλαίσιο, μπορεί τελικά να καταστεί καταπιεστική για όλα τα άτομα. Για παράδειγμα, η εξουσία οποιασδήποτε ομάδας μπορεί να ανατραπεί καθιστώντας την μια καταπιεσμένη πλέον ομάδα. Επίσης, ενώ οι ίδιοι μπορεί να θεωρούν ότι βρίσκονται σε θέση εξουσίας, στην πραγματικότητα μπορεί να καταπιέζονται και αυτοί, αλλά με διαφορετικό και πιο συγκεκαλυμμένο τρόπο από ότι η εμφανώς καταπιεσμένη ομάδα.

Η περιγραφόμενη ενθάρρυνση και εκπαίδευση ή επιμόρφωση των Ε/Κ εκπαιδευτικών για εμπλοκή σε μια διαδικασία μετασχηματισμού των ταυτοτήτων και σχέσεων στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης και της εκπαίδευσης, μπορεί να θεμελιωθεί στην αποκάλυψη της ύπαρξης και των ανατρεπτικών δυνατοτήτων της ετεροτοπίας (heterotopia) (Foucault, 1970, 1986) (Zembylas & Ferreira, 2009) μέσα από σχετικά εργαστήρια. Η ετεροτοπία αφορά σε άλλους εκπαιδευτικούς τόπους, ή σε αντι – τοπία

(counter – sites), όπου οι κανονιστικές ταυτότητες και σχέσεις υφίστανται ρήξη, επιδεικνύεται συναισθηματική αντίσταση στον κυρίαρχο πολιτισμό (Zembylas, 2007) και παρέχεται προστασία σε προοπτικά υπονομευτικές διαδικασίες (Hetherington, 1997). Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές μπορούν στην ετεροτοπία να κινητοποιήσουν εναλλακτικούς εκπαιδευτικούς λόγους και πρακτικές, αντιστασιακές ταυτότητες έξω από τις κυρίαρχες κοινωνικές νόρμες και θεσπίσεις νέων συμμαχιών με τον Άλλο (Zembylas & Ferreira, 2009).

Για παράδειγμα, μέσα από σχετικά εργαστήρια, οι Ε/Κ εκπαιδευτικοί θα ήταν χρήσιμο να ενθαρρυνθούν να αξιοποιούν (περαιτέρω) τις εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος ως ετεροτοπίες. Οι αναπαραστάσεις, αναγνωρίζοντας και αποκαλύπτοντας ότι είναι χρήσιμες προοπτικές του παρελθόντος για τη διαμόρφωση των σχέσεων ανάμεσα σε διάφορες ομάδες, μπορούν να συμβάλλουν στην υπονόμηση των υφιστάμενων σχέσεων εξουσίας ανάμεσά τους. Όπως έχει διαπιστωθεί, οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται και αξιοποιούν τις εναλλακτικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος ως ετεροτοπίες, κυρίως για τη διαπραγμάτευση της συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης και σε μικρό βαθμό για διαπραγμάτευση των αναφερόμενων έμφυλων προτύπων. Αυτή η διαπίστωση είναι πιθανό να υποδηλώνει ότι είναι αναγκαία η ενημέρωση των Ε/Κ εκπαιδευτικών ότι αυτές οι αναπαραστάσεις, *μπορούν να αποτελέσουν ετεροτοπίες και για προώθηση πιο δημοκρατικών σχέσεων ανάμεσα στις Ε/Κ γυναίκες και στους Ε/Κ άνδρες αλλά και η ενθάρρυνσή τους να τις αξιοποιούν ως τέτοιες*. Βέβαια, τόσο η ενημέρωση των εκπαιδευτικών για την ευρύτερη δυνατότητα των αναπαραστάσεων του παρελθόντος να αποτελέσουν ετεροτοπίες, όσο και η ευρύτερη ενημέρωσή τους ότι αυτές αποτελούν χρήσιμες προοπτικές του παρελθόντος τις οποίες μπορούν να αξιοποιήσουν, είναι ριψοκίνδυνη. Η ‘συνειδητή’ πλέον και ευρύτερη αξιοποίηση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος εκ μέρους τους για τη διαμόρφωση των σχέσεων ανάμεσα στις διάφορες ομάδες ενδεχομένως να μη στοχεύσει στον εκδημοκρατισμό των σχέσεων αυτών αλλά στη δημιουργία, στη συντήρηση ή στην ενίσχυση συγκρουσιακών σχέσεων ή σχέσεων εξουσίας. Για παράδειγμα, μπορεί να στοχεύσει στην περαιτέρω ενίσχυση της πατριαρχίας ή ακόμη και στην ώθηση της γυναίκας στην θέση εξουσίας αντί στον εκδημοκρατισμό των διαφυλικών σχέσεων. Όπως προαναφέρθηκε, η αποσόβηση του κινδύνου αυτού μπορεί να επιτευχθεί εάν αυτοί πειστούν ότι η συντήρηση οποιωνδήποτε

σχέσεων εξουσίας μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος είναι, ή μπορεί να γίνει, καταπιεστική για όλα τα άτομα.

#### **6.4.3. Δυνατότητα και πρακτικές υπόσκαψης της έμφυλης πολιτικής των αναπαραστάσεων του παρελθόντος**

Μέσα από τη λήψη κατάλληλων μέτρων τα οποία να αφορούν στο επίπεδο της εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους, οι Ε/Κ εκπαιδευτικοί είναι χρήσιμο να συνειδητοποιήσουν ότι οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος δεν αποτελούν *προοπτικές* του παρελθόντος μόνο όσον αφορά στην παρουσίαση της συμπεριφοράς και των εμπειριών των Ε/Κ και των Τ/Κ. Είναι χρήσιμο να συνειδητοποιήσουν ότι οι αναπαραστάσεις αποτελούν προοπτικές και ειδικότερα όσον αφορά στην παρουσίαση της συμπεριφοράς και των εμπειριών των Ε/Κ γυναικών και των Ε/Κ ανδρών στο πλαίσιο της σύγκρουσης. Επίσης, είναι καλό να συνειδητοποιήσουν ότι οι αναπαραστάσεις δεν είναι μόνο *χρήσιμες* όσον αφορά στη διαμόρφωση της διομαδικής σχέσης στην Κύπρο αλλά και όσον αφορά στη διαμόρφωση των αναφερόμενων προτύπων. Για παράδειγμα, μέσα από τη συμμετοχή τους σε σχετικά εργαστήρια ή σεμινάρια, οι Ε/Κ εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρυνθούν να είναι κριτικοί και ‘καχύποπτοι’ σε σχέση με την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων παρελθόντος. Βέβαια, είναι σημαντικό να πειστούν πρώτα ότι ο στόχος της πολιτικής αυτής, η συντήρηση των διαφυλικών σχέσεων εξουσίας, οδηγεί στην καταπίεση και των γυναικών και των ανδρών. Δηλαδή, μέσα από τα σχετικά εργαστήρια ή τα σεμινάρια ίσως να χρειάζεται να καταστούν ικανοί να εντοπίσουν την επίδραση ηγεμονικών ιστορικών αφηγήσεων στη διδασκαλία και στη μάθηση (Bekerman, 2009· Zembylas & Bekerman, 2008· Bar – On, 2002· Bar – On & Kassem, 2004) σε σχέση με τις εμπειρίες και τη συμπεριφορά των Ε/Κ γυναικών και ανδρών. Ίσως να χρειάζεται επίσης να υιοθετήσουν μια γενικευμένη κριτική ιστορική αντίληψη η οποία θα τους επιτρέψει να αποκτήσουν πιο ολοκληρωμένη κατανόηση και δυναμική εικόνα των ιστορικών γεγονότων και των σχέσεων (Bekerman & Zembylas, 2010β).

Η εκπαίδευση και η επιμόρφωση των Ε/Κ εκπαιδευτικών ώστε να επισημάνουν, και ενδεχομένως να υποσκάψουν, την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος φαίνεται ότι χρειάζεται να συνοδεύεται από τη λήψη αποφάσεων στο

επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ειδικότερα, φαίνεται ότι χρειάζεται να συνοδεύεται από την ανάλογη τροποποίηση του εκπαιδευτικού υλικού. Η δυνατότητα των Ε/Κ εκπαιδευτικών να αποκαλύψουν και να υπονομεύσουν τα πρότυπα του δυνατού Ε/Κ άνδρα και της αδύναμης Ε/Κ γυναίκας μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος προϋποθέτει τον εμπλουτισμό των ρόλων στους οποίους απεικονίζονται τα δυο φύλα στα διδακτικά εγχειρίδια. Από τη μια, φαίνεται να χρειάζεται να αρθεί η απουσία κάποιων γυναικών στο υλικό το οποίο χρησιμοποιείται για την προώθηση της διεθνικής ειρήνης. Όπως εισηγείται η Brock – Utne (2009), στα διδακτικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας είναι καλό να περιληφθούν, πέρα από τις αναφορές στην πρόκληση συγκρούσεων ή πολέμων από τους άνδρες, και η ιστορική συμβολή των γυναικών στην προώθηση της ειρήνης και η συμμετοχή τους σε φιλειρηνικές οργανώσεις. Είναι καλό βέβαια να αποφευχθεί η ουσιοκρατική ταύτιση των γυναικών με την ειρήνη και των ανδρών με τον πόλεμο ή η υπόνοια ότι η ταύτιση αυτή δε μπορεί να ανατραπεί. Χρήσιμη για την αποσόβηση του κινδύνου αυτού, αλλά και γενικά για να μπορέσουν οι Ε/Κ εκπαιδευτικοί να αποκαλύψουν και να υπονομεύσουν τα πρότυπα του δυνατού Ε/Κ άνδρα και της αδύναμης Ε/Κ γυναίκας μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, είναι η αποκάλυψη των ιστορικών γεγονότων και συνθηκών οι οποίες οδήγησαν στην ταύτιση των δυο φύλων με συγκεκριμένους ρόλους. Μπορούν δηλαδή να περιληφθούν στα διδακτικά εγχειρίδια δραστηριότητες ανάδειξης της διαφορετικής κοινωνικοποίησης ή ανατροφής των δυο φύλων όσον αφορά στη διαχείριση της βίας και της επιθετικότητας (Brock – Utne, 2009).

Ταυτόχρονα, φαίνεται να χρειάζεται να αρθεί και η απουσία κάποιων ανδρών στο σχετικό υλικό. Για παράδειγμα, πέρα από τις αναφορές σε άνδρες οι οποίοι πολέμησαν, ενδεχομένως να είναι αναγκαίο να περιληφθούν και αναφορές στους ‘άλλους’ ‘άνδρες: σε αυτούς οι οποίοι είτε φοβήθηκαν να πολεμήσουν είτε θεώρησαν ότι η συμμετοχή τους στον πόλεμο υποσκάπτει το ατομικό τους δικαίωμα στη ζωή και στην ασφάλεια. Γενικά, όπως υπογραμμίζει η Reading (2010), η προώθηση της ειρήνης και της συμφιλίωσης στην Κύπρο, και ειδικότερα το σχετικό διδακτικό υλικό, δεν πρέπει να αγνοεί τον έμφυλο χαρακτήρα της μνήμης. Δηλαδή, ότι η ίδια ιστορία έχει διαφορετικό νόημα για τους άνδρες και για τις γυναίκες. Το διδακτικό υλικό το οποίο χρησιμοποιείται για τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση είναι επιθυμητό να

χαρακτηρίζεται από πολυ – προοπτικότητα, είτε αυτή αφορά στον τρόπο παρουσίασης των εθνικών ομάδων, των δυο φύλων, ή οποιωνδήποτε άλλων ομάδων. Είναι επίσης επιθυμητό να αποφεύγει τη διαγραφή της πολυπλοκότητας η οποία χαρακτηρίζει την πραγματικότητα μέσα από την εστίαση σε μια ηγεμονική προοπτική.

#### **6.4.4. Πρακτικές υπόσκαψης της εθνικής πολιτικής των αναπαραστάσεων του παρελθόντος**

Στο σημείο αυτό έχει ολοκληρωθεί η περιγραφή των μέτρων τα οποία αναδύονται από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας ως αναγκαία σε σχέση με την ευαισθησία των Ε/Κ εκπαιδευτικών για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η διατομή της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου στη ζωή τους, στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση και γενικά στις διδακτικές πρακτικές τους. Όμως, το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες επέδειξαν μεγαλύτερη ευαισθησία για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος παρά για την έμφυλη πολιτική τους δεν υπονοεί ότι είναι ικανοποιητική η λήψη των πιο πάνω μέτρων μόνο τα οποία αφορούν στην έμφυλη πολιτική. Αντίθετα, τρεις διαπιστώσεις είναι πιθανό να μαρτυρούν την ανάγκη λήψης μέτρων και σε σχέση με την προθυμία και τη δυνατότητα των Ε/Κ εκπαιδευτικών να υποσκάπτουν την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος.

Η πρώτη διαπίστωση αφορά στο ότι η ανίχνευση της πολιτικής αυτής και η προσπάθεια διαπραγμάτευσής της εκ μέρους των συμμετεχόντων θεμελιώθηκε στην αμφιθυμία τους για τη συγκρουσιακή διομαδική σχέση: δηλαδή, όχι μόνο στη δυσαρέσκειά τους για αυτή αλλά και στην αποδοχή της. Η αμφιθυμία αυτή, η οποία αφήνει χώρο για ανοίγματα ώστε να γίνουν περισσότερα για να αναπτυχθεί σταδιακά η συναισθηματική ετοιμότητα των Ε/Κ εκπαιδευτικών για τη διομαδική συμφιλίωση με τρόπους οι οποίοι λαμβάνουν υπόψη τις ανησυχίες τους (Zembylas et al., in press), είναι καλό να ‘αξιοποιηθεί’. Ειδικότερα, μπορούν να ληφθούν μέτρα στο επίπεδο της εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους σε θέματα ειρήνης και συμφιλίωσης αλλά και στο επίπεδο της ευρύτερης πολιτικής του ελληνοκυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος. Στόχος των μέτρων θα ήταν καλό να είναι η αμφιθυμία τους να αποτελέσει βάση για ανατροπή όσων αντιλήψεων και συναισθημάτων στα οποία θεμελιώνεται η αποδοχή της

συγκρουσιακής διομαδικής σχέσης εκ μέρους τους είναι δυνατό και θεμιτό να ανατραπούν ώστε να καταστούν κυρίως υπέρμαχοι παρά πολέμιοι της συμφιλίωσης. Η αμφιθυμία τους μπορεί επίσης να αποτελέσει τη βάση για συνειδητοποίηση εκ μέρους τους της πολυπλοκότητας, της αμφισημίας και της ρευστότητας η οποία υπάρχει στη διομαδική σχέση. Έτσι, θα αποφευχθεί η προώθηση ρομαντικής ή υπεραπλουστευμένης εικόνας όσον αφορά στη διομαδική σχέση και στη συμφιλίωση μέσα από τη διαγραφή ή την αγνόηση οποιουδήποτε στοιχείου ή συναισθήματος συντηρεί τη σύγκρουση ή την αμφιθυμία των ατόμων για αυτή. Η αναγκαιότητα αποφυγής τέτοιου ενδεχομένου απορρέει από το ότι, σε τέτοια περίπτωση, η ‘θετική’ στάση των Ε/Κ εκπαιδευτικών θα είναι επιφανειακή καθιστώντας τους ανέτοιμους να αντιμετωπίσουν την αναπόφευκτη πολυπλοκότητα της διαδικασίας συμφιλίωσης.

Ένα άλλο στοιχείο φαίνεται ότι μαρτυρεί την ανάγκη λήψης μέτρων σε σχέση με τη δυνατότητα των Ε/Κ εκπαιδευτικών να υποσκάπτουν την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Αυτό είναι το ότι κάποιες από τις πρακτικές τις οποίες ανέφεραν οι συμμετέχοντες ότι εφαρμόζουν ήδη για να την υποσκάψουν αναμένεται να επιφέρουν αμφίσημα αποτελέσματα. Έτσι, ίσως να χρειάζεται να ληφθούν μέτρα στο επίπεδο της εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των Ε/Κ εκπαιδευτικών, και ειδικότερα να διοργανωθούν σχετικά σεμινάρια και εργαστήρια αλλά και να παρασχεθεί καθοδηγητικό υλικό. Στόχος μπορεί να είναι να ενθαρρυνθούν να λαμβάνουν υπόψη κάποιους ‘κίνδυνους’ και να είναι γενικά ιδιαίτερα ‘προσεκτικοί’ κατά την εφαρμογή των αναφερόμενων πρακτικών: της προβολής των δεινών της άλλης ομάδας ή της λήθης κάποιων προοπτικών του παρελθόντος. Για παράδειγμα, όπως προαναφέρθηκε, είναι καλό να λαμβάνουν υπόψη ότι η προβολή των δεινών της άλλης ομάδας μέσα από τον ηγεμονικό τρόπο διαχείρισης του τραύματος στα σχολεία, δηλαδή την καταγραφή της απανθρωπιάς της βίας μέσα από μαρτυρίες τραύματος, ενέχει τον κίνδυνο απο-ευαισθητοποίησης (desensitization) (σελ. 232) των μαθητών (Zembylas, 2009α). Η διαπίστωση ότι οι συμμετέχοντες έχουν ήδη αρχίσει να εφαρμόζουν τέτοιες πρακτικές, φαίνεται να χρειάζεται να ληφθεί ως ένδειξη της άμεσης ανάγκης για παροχή σχετικών σεμιναρίων και εκπαιδευτικού υλικού ώστε οι προσπάθειες τις οποίες καταβάλλουν για προώθηση της διομαδικής συμφιλίωσης μέσα από τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος να μην είναι επιζήμιες.

Τέλος, ένα τρίτο στοιχείο υποδεικνύει την πιθανότητα να είναι ανάγκη να ληφθούν μέτρα σε σχέση με τη δυνατότητα των Ε/Κ εκπαιδευτικών να υποσκάπτουν την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Αυτό είναι η επίμονη αναφορά των συμμετεχόντων σε ‘εμπόδια’ ή ‘δυσκολίες’ τις οποίες αντιμετωπίζουν, ή θεωρούν ότι θα αντιμετωπίσουν, στην προσπάθειά τους να αποκαλύψουν ότι οι αναπαραστάσεις αποτελούν χρήσιμες προοπτικές του παρελθόντος. Στις δυσκολίες αυτές αναφέρθηκαν μάλιστα και οι Ε/Κ εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν στην έρευνα των Zembylas et al. (2011α)<sup>80</sup>. Σε αυτή, ανιχνεύθηκαν αξιοσημείωτες υποδείξεις θετικότητας απέναντι στη συμφιλίωση σε ρητορικό επίπεδο. Εντούτοις, επισημάνθηκαν και αποθαρρυντικές και συχνά ανυπέρβλητες ιδεολογικές, συναισθηματικές και πρακτικές δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες στο επίπεδο της εφαρμογής. Έτσι, είναι πιθανό να είναι χρήσιμη η λήψη μέτρων στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Κύπρο, συμπεριλαμβανομένης και της πολιτικής η οποία αφορά στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η πολιτική αυτή ίσως χρειάζεται να λάβει υπόψη και να στοχεύσει στο να άρει, ή τουλάχιστο στο να αμβλύνει, τα εμπόδια αυτά. Όπως προαναφέρθηκε, αυτά αφορούν σε τέσσερα ζητήματα: στην ανεπάρκεια του διδακτικού υλικού το οποίο χρησιμοποιείται για τη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, στην άγνοια των εκπαιδευτικών για τις αγνοημένες πτυχές του παρελθόντος ή για το ποια είναι η ‘αλήθεια’, στην ανταπόκριση των μαθητών, στη δεκτικότητα της κοινωνίας όσον αφορά στην αποκάλυψη της προοπτικότητας και της χρησιμότητας των αναπαραστάσεων του παρελθόντος.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά στο πρώτο ζήτημα, στην πιθανή αναγκαιότητα τροποποίησης του διδακτικού υλικού, και κυρίως των διδακτικών εγχειριδίων, αυτή δε φαίνεται να αναδύεται μόνο μέσα από τη διαπίστωση της παρούσας έρευνας ότι η ανεπάρκειά του αποτελεί εμπόδιο το οποίο αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες κατά την αξιοποίηση εναλλακτικών αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Αναδύεται και μέσα από τρία άλλα στοιχεία. Πρώτον, μέσα από τον ισχυρισμό του Perikleous (2010) ότι το διδακτικό εγχειρίδιο διαδραματίζει κρίσιμο ρόλο στη διδασκαλία της ελληνοκυπριακής

---

<sup>80</sup> Όπως προαναφέρθηκε, στο πλαίσιο της έρευνας αυτής χορηγήθηκαν 660 ερωτηματολόγια σε Ε/Κ εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διεξήχθησαν ημι - δομημένες σε βάθος συνεντεύξεις με 60 εκπαιδευτικούς από τις δυο αναφερόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

ιστορίας τον οποίο διατυπώνει στο πλαίσιο μιας κριτικής επισκόπησης την οποία κάνει σε σχέση με τη διδασκαλία της ιστορίας στη δημοτική εκπαίδευση στην Κύπρο.

Δεύτερον, η αναγκαιότητα τροποποίησης του διδακτικού υλικού, και κυρίως των διδακτικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Ιστορίας φαίνεται να αναδύεται μέσα από άλλες έρευνες οι οποίες επισημαίνουν προβληματικά στοιχεία σε σχέση με το εγχειρίδιο αυτό στην Κύπρο ή σε άλλες χώρες. Για παράδειγμα, όσον αφορά στην Κύπρο, ο Papadakis (2008α) διερεύνησε τις υποκείμενες ιδεολογικές πεποιθήσεις και αρχές οι οποίες καθοδηγούν τις αναπαραστάσεις της ιστορίας στα ελληνοκυπριακά και τουρκοκυπριακά σχολικά εγχειρίδια για το μάθημα της Ιστορίας. Αξιοποιώντας το εγχειρίδιο της UNESCO το οποίο καθορίζει κατευθυντήριες γραμμές για έρευνες σε σχέση με σχολικά εγχειρίδια, εξέτασε τους χρησιμοποιούμενους όρους, τα περιεχόμενα και τα όριά τους, την αναπαράσταση της ομαδικής ταυτότητας, τη συνέχεια, τη νομιμότητα και τον αποκλεισμό και τους χαρακτήρες / πρωταγωνιστές της ιστορίας. Διαπίστωσε ότι τα εγχειρίδια αυτά υιοθετούν ένα παρόμοιο μοντέλο εθνικού εθνικισμού το οποίο επικεντρώνεται στα δεινά του εαυτού και παρουσιάζει μια ουσιοκρατική και αμετάβλητη αντίληψη της εθνικής ταυτότητας. Επίσης, οι Psaltis et al. (2011), σε έρευνά τους η οποία περιλάμβανε τη χορήγηση ερωτηματολογίου σε 400 E/K και 119 T/K εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαπίστωσαν ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων και από τις δυο εθνικές ομάδες εξέφρασε τη δυσαρέσκειά της για τα υφιστάμενα εγχειρίδια σε σχέση με την έλλειψη πλουραλιστικού πνεύματος. Επιπρόσθετα, όσον αφορά στην ανεπάρκεια του εγχειριδίου για τη διδασκαλία της ιστορίας σε άλλες χώρες, οι Bekerman and Zembylas (2010α) αναφέρουν ότι οι έρευνες των Adwan and Bar – On (2004) και των Firer and Adwan (2004) έδειξαν ότι τα Παλαιστινιακά και Ισραηλινά εγχειρίδια παρουσιάζουν ελλείψεις όσον αφορά στην περιπλοκότητα και στην κριτική διάθεση στην παρουσίαση των πολύπλευρων γεγονότων και αποτελεσμάτων τα οποία επέφεραν την παρούσα σύγκρουση των αντίστοιχων ομάδων.

Το τρίτο στοιχείο μέσα από το οποίο διαφαίνεται η αναγκαιότητα τροποποίησης του διδακτικού υλικού, και κυρίως των διδακτικών εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Ιστορίας, είναι άλλες έρευνες οι οποίες έχουν διεξαχθεί και στις οποίες οι E/K εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στην αναγκαιότητα αυτή. Για παράδειγμα, η Chorlarou



(2010), στην προαναφερόμενη έρευνά της<sup>81</sup>, διαπίστωσε ότι οι περισσότεροι Ε/Κ συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η παροχή καινούριου υποχρεωτικού ή επιπρόσθετου υλικού σε αυτούς μπορεί να συμβάλει με πολύ θετικό τρόπο στις προσπάθειές τους να διδάξουν αμφιλεγόμενα ιστορικά θέματα. Επίσης, οι Zembylas et al. (2011α) στην προαναφερόμενη έρευνά τους<sup>82</sup> διαπίστωσαν ότι οι συναισθηματικές δυσκολίες των εκπαιδευτικών για τη συμφιλίωση σχετίζονταν έντονα με την ανάγκη τους για παροχή διδακτικού υλικού για την προώθησή της. Όπως ανέφεραν οι συμμετέχοντες, η διατύπωση του νέου στόχου για προώθηση της ειρηνικής διομαδικής συμβίωσης στην Κύπρο δε συνοδεύτηκε από την απαραίτητη θεσμική στήριξη συμπεριλαμβανομένης και της παροχής εκπαιδευτικού υλικού.

Η άρση της απουσίας πολλαπλών ή αγνοημένων πτυχών του παρελθόντος στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας την οποία επεσήμαναν οι συμμετέχοντες μπορεί να επιτευχθεί και μέσα από την εισήγηση της Hadjiravlou – Trigeorgis (1998) για κοινή συγγραφή βιβλίων ιστορίας για τις δυο εθνικές ομάδες στην Κύπρο. Αυτά, θα παρουσιάζουν τις διάφορες αλήθειες και θα επικεντρώνονται στην εκπαίδευση ενός Κύπριου πολίτη, ενός πολίτη της Ευρώπης και του κόσμου, και όχι ενός Έλληνα εναντίον του Τούρκου ή αντίστροφα. Η προβολή πολλαπλών ή αγνοημένων πτυχών του παρελθόντος στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της Ιστορίας μπορεί έτσι να συμβάλει στην κατάργηση της ιδέας της ομοιογένειας και της συνέχειας και γενικά να αναδείξει τη σύνθετη φύση του παρελθόντος και του μέλλοντος και την ποικιλομορφία και ευμεταβλησία των συλλογικών ταυτοτήτων (Papadakis, 2008α, 2008β). Η συμπερίληψη πολλαπλών προοπτικών του παρελθόντος στα σχολικά εγχειρίδια είναι καλό να συνοδεύεται όμως από την ‘παραδοχή’ ότι αυτές δεν αποτελούν όλες τις προοπτικές του παρελθόντος και ότι δεν αποδίδουν πλήρως την πολυπλοκότητα και την αμφισημία του παρελθόντος ή των συλλογικών ταυτοτήτων. Η παράλειψη συμπερίληψης αυτής της ‘παραδοχής’ ενδεχομένως να οδηγήσει και πάλι στην ανάδυση μιας ηγεμονικής αφήγησης για το παρελθόν η οποία να προέλθει από τη σύνθεση και το συγκερασμό των παρουσιαζόμενων στο κάθε εγχειρίδιο προοπτικών.

---

<sup>81</sup> Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής διεξήχθησαν ημι – δομημένες συνεντεύξεις με 20 Ε/Κ και 20 Τ/Κ εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

<sup>82</sup> Στην έρευνα αυτή χορηγήθηκαν 660 ερωτηματολόγια σε Ε/Κ εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διεξήχθησαν ημι - δομημένες σε βάθος συνεντεύξεις με 60 εκπαιδευτικούς από τις δυο αναφερόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Το δεύτερο εμπόδιο το οποίο αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες προσπαθώντας να διαχειριστούν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος με εναλλακτικό τρόπο είναι η δική τους άγνοια για τα αγνοημένα γεγονότα ή για το ποια είναι η 'αλήθεια' για το τι έγινε στο παρελθόν. Η παραδοχή τους αυτή, καθώς και ένα άλλο στοιχείο το οποίο την καθιστά αναμενόμενη και ενδεχομένως αναπόφευκτη, θα ήταν χρήσιμο να εκληφθούν από τους εκπαιδευτικούς φορείς ως πιθανές ενδείξεις άμεσης ανάγκης για σχετική εκπαίδευση και επιμόρφωση των Ε/Κ εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, το στοιχείο αυτό αφορά στον ισχυρισμό κάποιων ερευνητών ότι οι Ε/Κ εκπαιδευτικοί δε λαμβάνουν εκπαίδευση ή επιμόρφωση για το πώς να διδάσκουν το μάθημα της Ιστορίας με βάση τις σύγχρονες τάσεις ή για το πώς να αξιοποιούν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος για να προωθήσουν τη συμφιλίωση. Όπως αναφέρει ο Perikleous (2010), ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης οι οποίοι εργάζονται στο ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχουν λάβει βασική εκπαίδευση για το πώς να προωθούν την ιστορική σκέψη. Για παράδειγμα, όπως αναφέρει, οι απόφοιτοι της Παιδαγωγικής Ακαδημίας (όσοι αποφοίτησαν δηλαδή πριν το 1994) έλαβαν κάποια εκπαίδευση στις βασικές σπουδές τους σε αντίθεση με τους απόφοιτους του Πανεπιστημίου Κύπρου οι οποίοι δεν έλαβαν καμία εκπαίδευση για τη διδακτική της ιστορίας. Επιπρόσθετα, το Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού δεν παρείχε καμιά ενδοϋπηρεσιακή εκπαίδευση για το θέμα μέχρι το 2010. Έτσι, όπως διαπιστώνει ο Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας (Association for Historical Dialogue and Research, 2009), η έλλειψη ιστορικής εκπαίδευσης άφησε τους εκπαιδευτικούς 'με παλιές μεθόδους και στατικές επιστημολογίες νιώθοντας ανασφαλείς και απρόθυμοι να χρησιμοποιήσουν νέες προσεγγίσεις, και αντιστεκόμενους σε αλλαγές στην ιστορική εκπαίδευση' (Perikleous, 2010, σελ. 320).

Επίσης, μέσα από την προαναφερόμενη έρευνα των Zembylas et al. (in press)<sup>83</sup> διαπιστώθηκε ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (μεγαλύτερο από 75%) πιστεύουν ότι δεν παρέχεται εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε αυτοί να μπορέσουν να προωθήσουν τη συμφιλίωση στα σχολεία τους και άρα ότι χρειάζονται σχετική

---

<sup>83</sup> Όπως προαναφέρθηκε, στο πλαίσιο της έρευνας αυτής χορηγήθηκαν 660 ερωτηματολόγια σε Ε/Κ εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

εκπαίδευση. Γενικά, η προαναφερόμενη έρευνα των Psaltis et al. (2011)<sup>84</sup> έδειξε ότι ένα σημαντικό ποσοστό των συμμετεχόντων δε νιώθει αυτοπεποίθηση όσον αφορά στη διδασκαλία της ιστορίας. Όπως ισχυρίζονται οι ερευνητές, είναι εύλογο να ισχυριστεί κανείς ότι αυτό οφείλεται στην έλλειψη επαρκούς και αποτελεσματικής εκπαίδευσής τους για το θέμα αυτό.

Έτσι, η εκπαίδευση και επιμόρφωση των Ε/Κ εκπαιδευτικών, και ειδικότερα τα μαθήματα Ιστορίας, φαίνεται να χρειάζεται να συμβάλουν στο να αποκτήσουν πιο ολοκληρωμένη και περίπλοκη αντίληψη του τι έγινε στο παρελθόν στην Κύπρο. Η αντίληψη αυτή μπορεί να συμπεριλαμβάνει και προοπτικές της άλλης ομάδας, χωρίς όμως να ισχυρίζεται ότι συμπεριλαμβάνει όλες τις προοπτικές του παρελθόντος ή την ‘αλήθεια’. Η εκπαίδευση και επιμόρφωση των Ε/Κ εκπαιδευτικών φαίνεται να χρειάζεται επίσης να τους καθοδηγήσει σε σχέση με την αξιοποίηση εναλλακτικών πρακτικών διαχείρισης του παρελθόντος για προώθηση της συμφιλίωσης. Για παράδειγμα, οι Ε/Κ εκπαιδευτικοί μπορούν να εξοικειωθούν με την πολυ – πρισματικότητα (multi – perspectivity) στη διδασκαλία της Ιστορίας, δηλαδή, την προβολή ποικιλίας προοπτικών. Η πρακτική αυτή μπορεί να αποκαλύψει ότι υπάρχουν πολλαπλές φωνές στην Κυπριακή κοινωνία και ότι η εθνική ταυτότητα των μαθητών είναι μόνο μια από τις ταυτότητες τις οποίες μοιράζονται με τους άλλους (Zembylas & Karahasan, 2006).

Το τρίτο εμπόδιο το οποίο αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος με εναλλακτικό τρόπο αφορά στην ανταπόκριση των μαθητών: στην αρνητική αντίδρασή τους κατά την αποκάλυψη ότι οι αναπαραστάσεις είναι χρήσιμες προοπτικές του παρελθόντος ή στη δυσκολία τους να τις κατανοήσουν ως τέτοιες. Την ‘ανησυχία’ των Ε/Κ εκπαιδευτικών για αρνητική αντίδραση των μαθητών εντόπισε και η Chorlourou (2010) στην προαναφερόμενη έρευνά της για τη διδασκαλία επίμαχων θεμάτων (controversial issues) της κυπριακής ιστορίας<sup>85</sup>. Για παράδειγμα, όπως αναφέρει, ένας Ε/Κ συμμετέχοντας αναφέρθηκε σε ένα περιστατικό κατά το οποίο η προσπάθειά του να μεταδώσει το μήνυμα στους μαθητές ότι και η ελληνοκυπριακή ομάδα διέπραξε λάθη στο παρελθόν και ότι και οι Τ/Κ είχαν

---

<sup>84</sup> Η έρευνα αυτή, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, περιλάμβανε τη χορήγηση ερωτηματολογίου σε 400 Ε/Κ και 119 Τ/Κ εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

<sup>85</sup> Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής διεξήχθησαν ημι – δομημένες συνεντεύξεις με 20 Ε/Κ και 20 Τ/Κ εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

νεκρούς προκάλεσε την έντονη αντίδραση των μαθητών και γενικά ‘χάος’ στην αίθουσα διδασκαλίας (σελ. 19). Έτσι, ο ίδιος ανέφερε ότι μετά από αυτή την εμπειρία φοβόταν πολύ να εμπλακεί ξανά σε σχετική συζήτηση με τους μαθητές. Γενικά, όπως σημειώνουν οι Psaltis et al. (2011), την ‘ανησυχία’ αυτή την εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί και σε άλλες χώρες (Weldon, 2009).

Η πιο πάνω ανησυχία των εκπαιδευτικών θα ήταν επιθυμητό να αντιμετωπιστεί μέσα από τη λήψη μέτρων τα οποία να στοχεύουν στην κατάρτισή τους ώστε να μπορούν να εφαρμόζουν διδακτικές πρακτικές εποικοδομητικής διαχείρισης τέτοιων αντιδράσεων. Οι πρακτικές αυτές δε θα αφορούν βέβαια στην αποσιώπηση ή στην κατάπνιξη των αντιδράσεων των μαθητών. Θα αφορούν στην αξιοποίησή τους για αποκάλυψη της ‘προκατάληψης’ των μαθητών και ειδικότερα του ρόλου τον οποίο διαδραματίζουν οι συλλογικές ταυτότητες, όπως είναι η εθνική ταυτότητα, όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος. Για παράδειγμα, η εκπεφρασμένη ‘δυσφορία’ των μαθητών ως αποτέλεσμα της αποκάλυψης ότι η κυρίαρχη στη δική τους εθνική ομάδα προοπτική του παρελθόντος είναι μόνο μια χρήσιμη προοπτική, μπορεί να αξιοποιηθεί εποικοδομητικά. Μπορεί να συμβάλει ώστε να συνειδητοποιήσουν το πώς η δική τους θέση, όπως καθορίζεται από την εθνική τους ταυτότητα και όλες τις ταυτότητές τους και τις διατομές τους, καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν το παρελθόν. Επίσης, εποικοδομητική διαχείριση των αναφερόμενων αντιδράσεων των μαθητών μπορεί να αποτελέσει η αξιοποίησή τους για εξάσκηση των μαθητών στη γενικότερη αποδοχή του ‘διαφορετικού’ ή της ‘άλλης’ προοπτικής ή άποψης, πέρα από την κυρίαρχη, σε κάθε πτυχή της μαθησιακής διαδικασίας ή της ζωής τους.

Επιπρόσθετα, η ‘ανησυχία’ των συμμετεχόντων για τη δυσκολία των μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης να κατανοήσουν ότι οι αναπαραστάσεις είναι χρήσιμες προοπτικές του παρελθόντος, ίσως να υποδηλώνει ότι είναι αναγκαία η πληροφόρηση των Ε/Κ εκπαιδευτικών, μέσα από τα προγράμματα εκπαίδευσης και επιμόρφωσής τους, ότι αυτή θεμελιώνεται σε μια ‘παρανόηση’ ή ότι αποτελεί ‘ψευδο – εμπόδιο’. Ίσως να υποδηλώνει δηλαδή ότι είναι αναγκαία η πληροφόρησή τους ότι οι μαθητές αυτής της ηλικίας *μπορούν* να αντιληφθούν τη χρησιμότητα και την προοπτικότητα των αναπαραστάσεων. Αυτό φαίνεται να μαρτυριέται άλλωστε από τον ισχυρισμό κάποιων

ερευνητών ότι η διδασκαλία ιστορικών θεμάτων είναι καλό να αρχίζει από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού ή από το νηπιαγωγείο εφόσον τα παιδιά διαμορφώνουν τη στάση τους απέναντι στις ‘άλλες’ εθνικές ή φυλετικές ομάδες από αυτή την ηλικία (Bekerman, 2005). Φαίνεται επίσης να μαρτυριέται από τον ισχυρισμό κάποιων ερευνητών ότι οι μαθητές δημοτικής εκπαίδευσης επωφελούνται από την ‘αποκάλυψη’ της προοπτικότητας ή/και της χρησιμότητας των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Για παράδειγμα, η Choplarou (2010) αναφέρεται στη διδασκαλία ‘επίμαχων θεμάτων / θεμάτων ταμπού’ (controversial / taboo issues), τα οποία είναι ‘διχαστικά και αποσιωπημένα ιστορικά γεγονότα ή μνήμες του πρόσφατου παρελθόντος της Κύπρου’ (σελ. 2), σε νεαρά άτομα. Ισχυρίζεται ότι αυτή μπορεί να προωθήσει την ανάλυση και την κριτική των πολλαπλών τρόπων αντίληψης, την κριτική σκέψη, την πολιτική εμπλοκή, την ενσυναίσθηση και τις διαλογικές δεξιότητες (Barton & Levstik, 2004· Barton & McCully, 2007· Hess, 2002, 2008· Stradling, 2001). Γενικά, πολλοί συγγραφείς τις τελευταίες τρεις δεκαετίες συνιστούν τη συμπερίληψη τέτοιων ‘επίμαχων θεμάτων’ (controversial issues) (σελ. 563) στη διδασκόμενη ύλη λόγω των πολλαπλών ωφελημάτων τα οποία προκύπτουν για τους μαθητές (Zembylas et al., 2010).

Ένας ισχυρισμός του Perikleous (2010) ενδεχομένως να μην είναι άσχετος με την παρανόηση των συμμετεχόντων όσον αφορά στη δυνατότητα των μαθητών δημοτικής εκπαίδευσης να κατανοήσουν τη χρησιμότητα και την προοπτικότητα των αναπαραστάσεων του παρελθόντος. Ο ισχυρισμός αυτός ίσως μαρτυρεί ότι είναι αναγκαία και η προώθηση σχετικών τροποποιήσεων όσον αφορά στην πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού και στις πρακτικές τις οποίες προωθεί για την ιστορική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, ο Perikleous (2010) θεωρεί ότι η πολιτική αυτή και οι σχετικές πρακτικές θεμελιώνονται σε μια πεσιμιστική αντίληψη σε σχέση με τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών δημοτικής εκπαίδευσης και δεν αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα ανάπτυξης της ιστορικής τους σκέψης. Φαίνεται ότι η πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού για την ιστορική εκπαίδευση, και κυρίως το αναλυτικό πρόγραμμα και τα διδακτικά εγχειρίδια, ίσως να είναι αναγκαίο να τροποποιηθούν ώστε να θεμελιώνονται στην υπόθεση ότι όλοι οι μαθητές είναι ικανοί να αποκτήσουν πιο περίπλοκη αντίληψη του παρελθόντος και θα επωφεληθούν από αυτή. Για παράδειγμα, όπως και στα ενιαία δίγλωσσα σχολεία στο Ισραήλ, όπου η διδασκαλία

ιστορικών θεμάτων αρχίζει από την πρώτη τάξη ή από το νηπιαγωγείο (Bekerman, 2009β), η προώθηση της ιστορικής σκέψης των μαθητών μπορεί να προωθηθεί επίσημα σε όλες τις τάξεις της ελληνοκυπριακής δημοτικής εκπαίδευσης. Η εφαρμογή της εισήγησης αυτής, χωρίς την παροχή της αναγκαίας επιμόρφωσης στους εκπαιδευτικούς συνοδευόμενης από κατάλληλο υλικό, μπορεί να οδηγήσει όμως σε ένα κίνδυνο. Αυτός συνίσταται στην υπεραπλούστευση των γεγονότων του παρελθόντος, μέσα από τη διαγραφή οποιωνδήποτε αμφισημιών, αντιφάσεων και πολυπλοκοτήτων, ώστε να καταστούν ‘κατανοητά’ για τα παιδιά των πρώτων τάξεων της δημοτικής εκπαίδευσης.

Τέλος, το τέταρτο εμπόδιο το οποίο αντιμετωπίζουν οι συμμετέχοντες στην προσπάθειά τους να διαχειριστούν τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος με εναλλακτικό τρόπο αφορά στη μη δεκτικότητα της κοινωνίας απέναντι στην προσέγγιση αυτή. Η αναφορά των συμμετεχόντων στο εμπόδιο αυτό, ο ρόλος τον οποίο διαπιστώθηκε ότι διαδραματίζει το παρόν χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου ώστε αυτοί να προβληματίζονται για συγκεκριμένα ζητήματα αλλά όχι για άλλα, καθώς και οι ενδείξεις άλλων ερευνών, φαίνεται να επιβεβαιώνουν ένα ισχυρισμό του Swidler (2000). Ειδικότερα, φαίνεται να επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό του ότι το πλαίσιο αποτελεί δομικό χαρακτηριστικό το οποίο οι εκπαιδευτικοί δε μπορούν να αγνοήσουν. Συγκεκριμένα, κάποιες έρευνες επισημαίνουν την πίεση την οποία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί από το ευρύτερο κυπριακό πλαίσιο ή από άλλα συγκρουσιακά πλαίσια για συμμόρφωση με την κυρίαρχη προσέγγιση στη διαχείριση του παρελθόντος. Όσον αφορά στο ευρύτερο κυπριακό πλαίσιο, η προαναφερόμενη έρευνα της Chorlaxou (2010)<sup>86</sup> μαρτυρεί ότι το κοινωνικό πλαίσιο (π.χ. οι γονείς, τα μέσα) είναι κρίσιμος παράγοντας ο οποίος επηρεάζει τις καθημερινές επιλογές και πρακτικές των Ε/Κ εκπαιδευτικών στο σχολείο. Η ίδια θεωρεί ότι η πίεση την οποία βιώνουν οι εκπαιδευτικοί από το πλαίσιο αυτό είναι πιθανότατα ο λόγος για τον οποίο δεν εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους και βιώνουν φόβο, θυμό, ή οδηγούνται στην απάθεια σε σχέση με τη διδασκαλία αμφιλεγόμενων ιστορικών θεμάτων.

Όσον αφορά σε άλλα συγκρουσιακά πλαίσια, ο Bekerman (2009β), διεξήγαγε σχετική μακροχρόνια εθνογραφική έρευνα σε ενιαία δίγλωσσα σχολεία στο Ισραήλ.

---

<sup>86</sup> Όπως προαναφέρθηκε, η έρευνα αυτή περιλάμβανε τη διεξαγωγή ημι – δομημένων συνεντεύξεων με 20 Ε/Κ και 20 Τ/Κ εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Διαπίστωσε ότι το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτισμικό και πολιτικό πλαίσιο συχνά επηρέαζε τις πρακτικές και τα γεγονότα στην τάξη τα οποία σχετίζονταν με τη διαχείριση αντιφατικών ιστορικών αφηγήσεων. Έτσι, το πλαίσιο διαδραμάτιζε κάποιο ρόλο στις προοπτικές των σχολικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικών στρατηγικών να συμβάλουν στην άμβλυνση της σύγκρουσης. Γενικά, όπως σημειώνουν οι Psaltis et al. (2011), οι εκπαιδευτικοί σε συγκρουσιακές ή μετα – συγκρουσιακές κοινωνίες μπορεί να βιώνουν ιδιαίτερα έντονη πίεση από το πλαίσιο για να μεταφέρουν συγκεκριμένα είδη γνώσης (Apple, 2003).

Επιπρόσθετα, έρευνες δείχνουν ότι η αποτυχία κάποιων εκπαιδευτικών προσπαθειών για προώθηση της ειρήνης και της συμφιλίωσης τόσο στην Κύπρο όσο και στο Ισραήλ οφείλεται στο ότι αυτές οι προσπάθειες δε συμπεριλάμβαναν μέτρα τα οποία να αφορούν στο ευρύτερο πλαίσιο. Συγκεκριμένα, οι Bekerman and Zembylas (2010β) αναφέρονται σε έρευνα της οποίας τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από τη διεξαγωγή ενδοϋπηρεσιακών εργαστηρίων διάρκειας 140 ωρών. Τα εργαστήρια αυτά υπάγονταν σε μια ευρύτερη έρευνα η οποία διερευνούσε τις ανάγκες των εκπαιδευτικών σε ενιαία δίγλωσσα σχολεία στο Ισραήλ για εκπαίδευση σε θέματα ταυτότητας, διγλωσσίας και ιστορίας. Όπως διαπίστωσαν οι ερευνητές, η αποτυχία των συμμετεχόντων να εφαρμόσουν τις κριτικές προοπτικές οι οποίες παρουσιάστηκαν στα εργαστήρια οφειλόταν στις συστημικές προκλήσεις τις οποίες αντιμετώπιζαν στην ευρύτερη κοινωνικό – πολιτική σφαίρα. Για παράδειγμα, ενώ κάποιοι από αυτούς προσπάθησαν να εφαρμόσουν κοινές τελετές για παλαιστινιακές και ισραηλινές μέρες μνημόνευσης, εντούτοις, πείστηκαν εύκολα από συναδέλφους, τη διοίκηση του σχολείου και την κοινότητα ότι τέτοιες προσπάθειες θα αποτύγγαναν. Επίσης, ο Zembylas (2010β) αναφέρεται σε μια διαπίστωση η οποία προέκυψε μέσα από τρίμηνη εθνογραφική έρευνα την οποία διεξήγαγε σε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Κύπρο στο οποίο φοιτούν τόσο Ε/Κ όσο και Τ/Κ μαθητές. Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής συλλέχθηκαν έγγραφα τα οποία περιείχαν τους επίσημους στόχους και τις πολιτικές του σχολείου καθώς και τη διδακτέα ύλη, διεξήχθησαν ατομικές συνεντεύξεις με 10 εκπαιδευτικούς, με το / τη διευθυντή / διευθύντρια του σχολείου και με 10 γονείς Ε/Κ και Τ/Κ μαθητών αλλά και ατομικές ή ομαδικές συνεντεύξεις με 40 Ε/Κ και Τ/Κ μαθητές. Έγινε επίσης συμμετοχική παρατήρηση σε έξι τάξεις κατά τη διάρκεια τεσσάρων διαφορετικών

μαθημάτων. Όπως διαπιστώθηκε μέσα από την έρευνα αυτή, η προσπάθεια του σχολείου να προωθήσει τη συνύπαρξη των δυο εθνικών ομάδων απέτυχε επειδή εξ αρχής δεν έλαβε υπόψη την επίδραση των πολιτικών και κοινωνικών παραγόντων στην εκπαίδευση και οι δομικές ανισότητες και οι πολιτικές δομές του έθνους κράτους αγνοήθηκαν.

Τα πιο πάνω ίσως να υποδηλώνουν ότι είναι αναγκαία η αναγνώριση εκ μέρους της εκπαιδευτικής πολιτικής του ελληνοκυπριακού συστήματος ότι, όπως τονίζουν οι Zembylas and Bekerman (2008a, 2008β), δεν πρέπει να υπάρχει υπεραισιοδοξία για το τι μπορούν να πετύχουν τα σχολεία, εκτός και εάν υπάρχουν πραγματικές δομικές αλλαγές στο πολιτικό τοπίο (στους Zembylas et al., 2010). Κάθε εκπαιδευτική παρέμβαση στο ελληνοκυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα ίσως να χρειάζεται επίσης να αναγνωρίζει ότι, όπως σημειώνουν οι Bekerman and Zembylas (2010α), από μόνη της, όσο κριτική και αν είναι, δε μπορεί να πετύχει πολλά χωρίς αυτές τις αλλαγές. Οι εκπαιδευτικοί και οι εκπαιδευτές τους είναι καλό να θυμούνται ότι δεν είναι μόνοι αλλά υπάρχουν υπερβολικά πολλές φωνές γύρω τους οι οποίες καθιστούν το σχολείο ένα δύσκολο και επικίνδυνο χώρο για αλλαγή (Bekerman & Zembylas, 2010β). Τα σχολεία μπορούν να εισέλθουν σε συνεχή διάλογο με την εκπαιδευτική κοινότητα, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς, τους γονείς, τους διευθυντές και τα παιδιά. Μπορούν επίσης να προσπαθούν να ενδυναμώσουν τις φωνές τους ώστε να διαπραγματευτούν την ηγεμονική αφήγηση η οποία τους αποτρέπει από το να αναπτύξουν εναλλακτικές αφηγήσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές (Bekerman & Zembylas, 2010α).

Τέλος, η αναφορά των συμμετεχόντων στον εμπόδιο της μη δεκτικότητας της ευρύτερης ελληνοκυπριακής κοινωνίας να δεχτεί την προβολή κάποιων αγνοημένων πτυχών του παρελθόντος συνδεόταν σε ορισμένες περιπτώσεις με τη χρονική εγγύτητα των γεγονότων της σύγκρουσης στην Κύπρο. Άλλες έρευνες επίσης διαπιστώνουν ότι κάποιοι Ε/Κ θεωρούν τα ανοικτά τραύματα του πολέμου εμπόδιο για την προώθηση της ειρηνικής συνύπαρξης των δυο ομάδων (Zembylas et al., 2011α<sup>87</sup>, 2011β<sup>88</sup>). Διαπιστώνουν επίσης γενικά ότι οι εκπαιδευτικοί είναι διστακτικοί για τη διδασκαλία

---

<sup>87</sup> Στην έρευνα αυτή χορηγήθηκαν 660 ερωτηματολόγια σε Ε/Κ εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και διεξήχθησαν ημι - δομημένες σε βάθος συνεντεύξεις με 60 εκπαιδευτικούς από τις δυο αναφερόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

<sup>88</sup> Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των Ε/Κ εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τον εκπαιδευτικό στόχο για προώθηση της ειρηνικής συμβίωσης Ε/Κ και Τ/Κ μέσα από τη διεξαγωγή 40 ημι - δομημένων σε βάθος συνεντεύξεων.



πρόσφατων και ευαίσθητων ιστορικών γεγονότων (Weldon, 2009 στους Psaltis et al., 2011). Όμως, κάποιες έρευνες αναδεικνύουν τη χρονική εγγύτητα της σύγκρουσης και την ύπαρξη οικογενειών οι οποίες έχουν ‘ανοικτά’ τραύματα πολέμου ως στοιχεία τα οποία μπορούν να ‘αξιοποιηθούν’ εποικοδομητικά για την προώθηση εναλλακτικού τρόπου προσέγγισης του παρελθόντος και την προώθηση της συμφιλίωσης στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, ο Zembylas (2009β) στην προαναφερόμενη έρευνά του<sup>89</sup>, διαπίστωσε ότι, αν και το κυρίαρχο στοιχείο των ελληνοκυπριακών αφηγήσεων θρήνου των επιβιώσαντων οικογενειών αγνοουμένων ήταν η πικρία και η δυσαρέσκεια εναντίον των Τούρκων και των Τ/Κ και ισχυρά στερεότυπα και διπολικές διομαδικές αντιπαλότητες, εντούτοις, δεν υπάγονταν όλες οι αφηγήσεις εντός αυτού του κυρίαρχου λόγου. Κάποιες τόνιζαν τη σημαντικότητα της ειρήνης και της συμφιλίωσης επισημαίνοντας το θρήνο και τα δεινά όλων των ανθρώπων στην Κύπρο. Επίσης, οι Zembylas et al. (2010) στην έρευνά τους η οποία αναφέρθηκε πιο πάνω<sup>90</sup>, διαπίστωσαν ότι η πλειοψηφία των συγγενών Ε/Κ αγνοουμένων των οποίων τα οστά είχαν πρόσφατα εκταφιαστεί εξέφρασε έντονα συναισθήματα πικρίας και αγανάκτησης εναντίον όλων των Τούρκων και των Τ/Κ. Όμως, η θλίψη κάποιων από αυτούς επικεντρωνόταν στον πόνο και στα δεινά τα οποία βίωσαν όλοι οι Κύπριοι, Ε/Κ και Τ/Κ. Δεν ήταν θυμωμένοι ή αδιάλλακτοι εναντίον των Τ/Κ αλλά είχαν αμφίσημα συναισθήματα τονίζοντας τις προηγούμενες φιλίες και συνεργασίες με αυτούς.

Μέσα από τις πιο πάνω έρευνες διαπιστώνεται ότι, σε αντίθεση με τον ισχυρισμό κάποιων συμμετεχόντων ότι η χρονική εγγύτητα της σύγκρουσης αποτελεί εμπόδιο στην αξιοποίηση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος για προώθηση της συμφιλίωσης, η άμεση βίωση των συνεπειών της σύγκρουσης εκ μέρους κάποιων οικογενειών ενδεχομένως να μπορεί να αποτελέσει και χρήσιμη βάση για προώθηση της συμφιλίωσης. Όπως σημειώνει ο Zembylas (2009β), τέτοιες έρευνες χρειάζεται να εκλαμβάνονται ως ενδείξεις ότι οι παιδαγωγικές προσπάθειες οι οποίες επικεντρώνονται στο θρήνο πρέπει να λάβουν υπόψη ότι οι απώλειες είναι αλληλένδετες και άρα, εάν θα

---

<sup>89</sup> Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής διερευνήθηκε το πώς οι αφηγήσεις θρήνου για τα εκταφιασμένα οστά Ε/Κ αγνοουμένων μπορούν να αξιοποιηθούν για την προώθηση της διομαδικής συμφιλίωσης μέσα από την εκπαίδευση στην Κύπρο. Η διερεύνηση αυτή έγινε μέσα από τη διεξαγωγή 17 συνεντεύξεων με Ε/Κ συγγενείς θυμάτων.

<sup>90</sup> Στο πλαίσιο της έρευνας αυτής διεξήχθησαν συνεντεύξεις με 17 Ε/Κ συγγενείς αγνοουμένων των οποίων τα οστά είχαν πρόσφατα εκταφιαστεί.

προβάλλονται μέσα από την εκπαίδευση τα οικεία δεινά, τότε πρέπει να προβάλλονται και αυτά των άλλων (Britzman, 2000). Μέσα από τη σχετική εκπαίδευση και επιμόρφωση των Ε/Κ εκπαιδευτικών, είναι χρήσιμο να συνειδητοποιήσουν ότι η ιδέα του ‘κοινού πόνου’ ή της ‘κοινής τρωτότητας’ (της δυνατότητας να χάσει κανείς αγαπημένα πρόσωπα ή να υποστεί βία) μπορεί να αποτελέσει σημείο εκκίνησης για μια ανανεωμένη (εκπαιδευτική) πολιτική αναγνώρισης της απώλειας του ‘Άλλου’ και αναθεώρησης της σχέσης με αυτόν (Zembylas et al., 2010).

Στο σημείο αυτό έχει ολοκληρωθεί η περιγραφή των μέτρων τα οποία φαίνεται ότι χρειάζεται να ληφθούν στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση, και ειδικότερα όσον αφορά στις διδακτικές πρακτικές, στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην εκπαιδευτική πολιτική του Υπουργείου Παιδείας και Πολιτισμού, με βάση τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Όπως προαναφέρθηκε, πέρα από την πιθανότητα ανάγκης λήψης των μέτρων αυτών, η παρούσα έρευνα παρέχει και κάποιες ενδείξεις για την αναγκαιότητα (περαιτέρω) επιστημονικής διερεύνησης κάποιων θεμάτων. Αυτά περιγράφονται πιο κάτω.

#### **6.5. Ανάγκη (περαιτέρω) επιστημονικής διερεύνησης κάποιων θεμάτων**

Η διαπίστωση ότι η ευαισθησία των συμμετεχόντων για την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος επισκιάζει την ευαισθησία τους για την έμφυλη πολιτική τους, καταδεικνύοντας την αλληλεξάρτηση η οποία υπάρχει ανάμεσα στην εθνική ταυτότητα και στην ταυτότητα του φύλου στην Κύπρο, φαίνεται να υποδηλώνει ότι είναι χρήσιμη η περαιτέρω διερεύνηση θεμάτων τα οποία αφορούν στη διατομή των δυο αυτών ταυτοτήτων. Μέσα από μια τέτοια διερεύνηση ίσως να είναι καλό να γίνει πιο κατανοητό το πώς οι δυο ταυτότητες, και ενδεχομένως και άλλες ταυτότητες, αλληλοστηρίζονται μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος και μέσα από την εκπαίδευση ευρύτερα. Δηλαδή, υπάρχουν, και έχουν αναφερθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, πολλές έρευνες οι οποίες εστιάζουν στην εθνική ταυτότητα. Για παράδειγμα, διερευνούν την ετοιμότητα των Ε/Κ (εκπαιδευτικών) για συμφιλίωση με τους Τ/Κ, ή το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η διαχείριση του παρελθόντος (στην εκπαίδευση) στην προώθηση της διομαδικής συμφιλίωσης στην Κύπρο και σε άλλες συγκρουσιακές κοινωνίες. Όμως, είναι αξιοσημείωτη η απουσία ερευνών των οποίων η ανάλυση

εστιάζει στη συνεργία της εθνικής ταυτότητας με τη ταυτότητα του φύλου στην κυπριακή εκπαίδευση.

Μάλιστα, όπως υπογραμμίζει η Cockburn (2010), γενικά η ανάλυση του πολέμου δεν αναγνωρίζει το ρόλο των διαφυλικών σχέσεων, και ειδικότερα ότι οι πατριαρχικές διαφυλικές σχέσεις προδιαθέτουν τις κοινωνίες στον πόλεμο, παρά το ότι 'μια θεωρία πολέμου και των αιτιών του είναι ατελής εάν στερείται μιας διάστασης κοινωνικού φύλου' (σελ. 152). Όπως σημειώνει η Hadjiravliou (2010), παρά την τάση να αγνοούνται οι διατομές του κοινωνικού φύλου και της ένοπλης σύγκρουσης, η βιβλιογραφία δείχνει ότι οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στους κοινωνικούς ρόλους των φύλων και στις διεθνείς συγκρούσεις είναι κρίσιμες για τη συντήρησή τους. Για παράδειγμα, η Shefer (2010) αναφέρεται στις ιστορίες οι οποίες αφορούν στο απαρχαίντ στη Νότιο Αφρική. Όπως σημειώνει, ενώ μέσα από αυτές αποκαλύπτονται πολλά για το ρατσισμό και τη διαφυλική ανισότητα, εντούτοις, εξακολουθεί να υπάρχει έλλειψη ανάλυσης της βίωσης του κοινωνικού φύλου και της σεξουαλικότητας.

Η διεξαγωγή και άλλων ερευνών σχετικών με το αναφερόμενο θέμα στο κυπριακό πλαίσιο, πέρα από την παρούσα, ίσως να αναδύεται και ως αναγκαία με βάση τρεις περιορισμούς της παρούσας έρευνας οι οποίοι αφορούν στους συμμετέχοντες σε αυτήν. Πρώτον, αυτή αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι ανήκουν σε μια μόνο από τις πέντε ομάδες οι οποίες συνθέτουν τον πληθυσμό της Κύπρου, δηλαδή στην ελληνοκυπριακή ομάδα. Ενδεχομένως να αναδεικνύεται ως χρήσιμη η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και των τεσσάρων άλλων ομάδων: των T/K καθώς και των Μαρωνιτών, των Λατίνων και των Αρμενίων (έστω και εάν οι τρεις αυτές ομάδες έχουν επιλέξει να ανήκουν στην ελληνοκυπριακή ομάδα). Έτσι, θα είναι εφικτή η σύγκριση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών οι οποίοι ανήκουν στις δυο εθνικές ομάδες τις οποίες παρουσιάζεται να αφορά άμεσα η διομαδική σύγκρουση στην Κύπρο, των E/K και των T/K. Θα είναι επίσης εφικτή η σύγκριση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών οι οποίοι ανήκουν στις δυο αυτές ομάδες με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι ανήκουν στις τρεις άλλες ομάδες τις οποίες δεν παρουσιάζεται να αφορά άμεσα η σύγκρουση.

Γενικά, μέσα από έρευνες οι οποίες θα διερευνήσουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι προέρχονται και από τις πέντε εθνικές ομάδες στην Κύπρο,

μπορεί να υπονομευθεί και η ιδέα της ‘δικοινοτικότητας’ (bicommunality). Στην ιδέα αυτή αναφέρεται η Hadjiravlou (2010) επισημαίνοντας ότι η πολιτική της αναμέτρησης και του δυϊσμού λειτουργεί εδώ και δεκαετίες στη βάση της ιδέας αυτής, καθιστώντας αόρατες όλες τις άλλες μικρότερες κοινότητες και αποσιωπώντας την ποικιλομορφία των φωνών (σελ. 4). Όπως σημειώνει η ίδια, στις μελέτες για την Κυπριακή κοινωνία και το Κυπριακό πρόβλημα τονίζεται κυρίως η διπολικότητα του Έλληνα και του Τούρκου ή του Ε/Κ και του Τ/Κ, αποκλείοντας όλες τις άλλες περιπλοκότητες του ζητήματος, συμπεριλαμβανομένων και αυτών οι οποίες αφορούν σε άλλες μικρότερες κοινότητες. Η καταγραφή των φωνών των τριών άλλων ομάδων – των Μαρωνιτών, των Λατίνων και των Αρμενίων – φαίνεται να καθίσταται ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα αν αναλογιστεί κανείς ότι η διαπίστωση της παρούσας έρευνας ότι τα διαφυλικά ζητήματα επισκιάζονται από τα διομαδικά, ενδεχομένως να είναι ένδειξη ότι και τα ζητήματα τα οποία αφορούν στη σχέση όλων των άλλων ομάδων επισκιάζονται από τα διομαδικά.

Μέσα από τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των πέντε εθνικών ομάδων στην Κύπρο μπορεί να αναδειχθεί επίσης η πολλαπλότητα, η αμφισημία αλλά και η αντιφατικότητα η οποία υπάρχει στις αντιλήψεις κάθε ομάδας υποδεικνύοντας την αδυναμία ομογενοποίησής τους. Όπως σημειώνει η Hadjiravlou (2010), σε συγκρουσιακές κοινωνίες υπάρχει η τάση ομογενοποίησης των θέσεων της κάθε πλευράς και παραμέλησης της ενδο – κοινοτικής διαφοροποίησης. Δεν αναγνωρίζεται έτσι η πολυπλοκότητα της κατάστασης και τα πολλαπλά επίπεδά της και, κατ’ επέκταση, οι παρανοήσεις και τα στερεότυπα ανάμεσα στις εμπόλεμες ομάδες ενισχύονται και διαιώνίζονται. Η ίδια, στην προαναφερόμενη έρευνά της<sup>91</sup> διαπίστωσε ότι η ενδο – κοινοτική διαφοροποίηση είναι έντονη σε όλες τις κοινότητες με αξιοσημείωτες διαφορές σε θέματα, εθνικότητας, τάξης, ηλικίας, ιδεολογίας, εκπαίδευσης και επαφών με τον ‘άλλο’ (σελ. 230).

Ο δεύτερος περιορισμός της παρούσας έρευνας ο οποίος αφορά στους συμμετέχοντες και ενδεχομένως να μαρτυρεί ότι είναι αναγκαία η διεξαγωγή και άλλων ερευνών σχετικών με το αναφερόμενο θέμα στην Κύπρο, πέρα από την παρούσα, αφορά στο ότι αυτή διερεύνησε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών οι οποίοι εργάζονται σε μια

---

<sup>91</sup> Στην έρευνα αυτή χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια σε 1697 γυναίκες (748 Ε/Κ, 600 Τ/Κ, 182 Μαρωνίτισσες, 167 Αρμένισσες) και διοργανώθηκαν ομάδες εστίασης στις οποίες συμμετείχαν συνολικά 50 γυναίκες (Ε/Κ, Τ/Κ, Μαρωνίτισσες, Αρμένισσες και Λατίνες)

μόνο από τις τρεις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος: στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το στοιχείο αυτό ενδεχομένως να μαρτυρεί ότι είναι χρήσιμη η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών των δυο άλλων βαθμίδων της εκπαίδευσης: της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Έτσι, θα είναι εφικτή η ανίχνευση πιθανής διαφοροποίησης στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών των άλλων δυο βαθμίδων. Για παράδειγμα, στην παρούσα έρευνα οι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι ένα εμπόδιο το οποίο συναντούν, ή θεωρούν ότι θα συναντήσουν, στην προσπάθειά τους να αποκαλύψουν ότι οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος είναι χρήσιμες προοπτικές του παρελθόντος, είναι η δυσκολία των μαθητών να κατανοήσουν κάτι τέτοιο λόγω της ηλικίας τους. Ισχυρίστηκαν μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις ότι θα αποκάλυπταν κάτι τέτοιο αν δίδασκαν σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας. Αναδύεται έτσι ως ενδιαφέρουσα η διερεύνηση των σχετικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας ή σε φοιτητές, και ειδικότερα η διαπίστωση κατά πόσο και αυτοί θα διατυπώσουν ένα τέτοιο ισχυρισμό.

Ο τρίτος περιορισμός της παρούσας έρευνας ο οποίος αφορά στους συμμετέχοντες και φαίνεται να υποδηλώνει ότι είναι αναγκαία η διεξαγωγή και άλλων ερευνών σχετικών με το αναφερόμενο θέμα στην Κύπρο, αφορά στον αριθμό των συμμετεχόντων – 40 άτομα – ο οποίος δεν είναι αντιπροσωπευτικός του συνόλου των Ε/Κ εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης. Το στοιχείο αυτό, αν και είναι συμβατό με την ευρύτερη φιλοσοφία της ποιοτικής έρευνας (Denzin & Lincoln, 2005), δεν παύει να καθιστά χρήσιμη τη διερεύνηση των αντιλήψεων και άλλων Ε/Κ εκπαιδευτικών δημοτικής εκπαίδευσης σε σχέση με το αναφερόμενο θέμα. Έτσι, μέσα από μετά – ανάλυση των διαφόρων ερευνών, μπορεί να συντεθεί μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των αντιλήψεων της ομάδας αυτής – στο βαθμό που αυτό θα είναι δυνατό βέβαια, εφόσον κάθε διερεύνηση θα γίνεται σε διαφορετικό χρονικό πλαίσιο και συνθήκες και άρα δε θα είναι εύκολα συγκρίσιμα τα αποτελέσματά τους – αλλά και να αναδειχθεί ακόμη περισσότερο η ποικιλομορφία των αντιλήψεων αυτών.

Πέρα από τους τρεις πιο πάνω περιορισμούς της παρούσας έρευνας οι οποίοι αφορούν στους συμμετέχοντες, ένας άλλος περιορισμός της σχετίζεται με τα μέσα συλλογής δεδομένων τα οποία αξιοποιήθηκαν. Συγκεκριμένα, ένα μέρος των δεδομένων

τα οποία συλλέχθηκαν αφορά σε αναφορές των συμμετεχόντων σε πρακτικές διαχείρισης των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση. Συνεπώς, οι ισχυρισμοί της παρούσας έρευνας οι οποίοι προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων αυτών θα μπορούσαν να ενισχυθούν και μέσα από τη χρήση άλλων μεθόδων συλλογής δεδομένων, πέρα από τις συνεντεύξεις και τις ομάδες εστίασης, και κυρίως μέσα από την παρατήρηση των συμμετεχόντων κατά τη διδακτική πράξη. Σε τέτοια περίπτωση, η περιγραφή του τρόπου με τον οποίο οι επιστημολογικές πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος αντανακλώνται στις πρακτικές διαχείρισής τους τις οποίες εφαρμόζουν θα στηριζόταν σε πιο 'άμεσα' δεδομένα: αυτά, θα προέρχονταν από την παρατήρηση της διδακτικής πράξης. Επίσης, οι ισχυρισμοί της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να ενισχυθούν μέσα από τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας στο πλαίσιο της οποίας θα συμμετείχαν περισσότερα άτομα από αυτά τα οποία συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα αλλά και θα διερευνούνταν οι αντιλήψεις τους με τη χρήση διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων.

Τέλος, οι πολλαπλοί συνειδητοί και ασυνειδητοί τρόποι με τους οποίους εγώ, ως ερευνήτρια, επηρέασα τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επίσης ίσως μαρτυρούν ότι είναι αναγκαία η διεξαγωγή ερευνών σχετικών με το αναφερόμενο θέμα από άλλους ερευνητές. Τέτοιες έρευνες μπορεί να αναδείξουν το πώς η δική μου βιογραφία και το φιλοσοφικό μου υπόβαθρο, το οποίο απορρέει άμεσα από τις συγκεκριμένες σπουδές τις οποίες έχω κάνει αλλά και από την ιδιότητά μου ως εκπαιδευτικού, καθοδήγησαν εν μέρει τις διαπιστώσεις της παρούσας έρευνας. Μπορούν επίσης να αναδείξουν το ότι κάθε έρευνα αποτελεί πάντοτε ένα 'κείμενο' ή μια 'ερμηνεία' της πραγματικότητας ανάμεσα σε πολλές οι οποίες θα μπορούσαν να παραχθούν.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποτελούν επίσης ενδείξεις της αναγκαιότητας διερεύνησης της συνεργίας της εθνικής ταυτότητας και με άλλες συλλογικές ταυτότητες, πέρα από την ταυτότητα του φύλου, στην Κύπρο. Συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα περιορίστηκε στο να διερευνήσει τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων σε σχέση με τη διατομή της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου. Όμως, μπορεί να ισχυριστεί κανείς ότι, η διαπιστωμένη εστίασή τους στα εθνικά ζητήματα και στη σχετική πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος, ενδεχομένως να μη σχετίζεται μόνο με την αδιαφορία τους για τα αναφερόμενα έμφυλα πρότυπα και τη

σχετική πολιτική των αναπαραστάσεων. Ενδεχομένως, να σχετίζεται και με την τοποθέτησή τους απέναντι σε άλλα ζητήματα όπως είναι τα φυλετικά, τα ταξικά, ή τα ζητήματα σεξουαλικού προσανατολισμού αλλά και άλλα καθώς και στις αντίστοιχες πολιτικές των αναπαραστάσεων του παρελθόντος.

Άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε, η συνεργία της εθνικής ταυτότητας με μια άλλη ταυτότητα, τη φυλετική ταυτότητα, ανιχνεύθηκε ήδη στην προαναφερόμενη έρευνα του Zembylas (2010α)<sup>92</sup>. Σε αυτή ανιχνεύθηκε η κατασκευή και η εμπειρία του ρατσισμού και του εθνικισμού σε Ε/Κ και τουρκόφωνα παιδιά σε ελληνοκυπριακά σχολεία υπό το πρίσμα της θεωρίας της διατομής. Επίσης, η συνεργία της εθνικής ταυτότητας και με άλλες ταυτότητες ανιχνεύθηκε και στην προαναφερόμενη έρευνα του Spyrou (2009)<sup>93</sup>. Μέσα από αυτή, διαπίστωσε ότι διαδικασία του othering εκ μέρους των Ε/Κ παιδιών δημοτικής εκπαίδευσης για τις Σρι - Λανκέζες και Φιλιππινέζες οικιακές βοηθούς διεξάγεται στη διατομή της φυλής, της εθνικότητας, του κοινωνικού φύλου και της κοινωνικής τάξης. Όπως σημειώνει ο Zembylas (2010α), τις τελευταίες δεκαετίες οι εκπαιδευτικοί ερευνητές ανά τον κόσμο διερεύνησαν ζητήματα ρατσισμού (Gillborn, 2008· Mirza, 1992) και εθνικισμού (Βένεϊ, 2005· McGlynn, Zembylas, Bekerman & Gallagher, 2009) στα σχολεία. Όμως, οι περισσότερες μελέτες οι οποίες αφορούν στην Κύπρο επικεντρώνονται είτε στο ρατσισμό είτε στον εθνικισμό ο οποίος υπάρχει στα ελληνοκυπριακά σχολεία. Η διατομή τους με άλλους 'ισμούς' (other 'isms') – με το genderism, classism κ.τ.λ. – έχει λάβει λίγη προσοχή μέχρι σήμερα και είναι χρήσιμο να διερευνηθεί (π.χ. Anthias & Yuval-Davis, 1992· McCall, 2005).

Με βάση τα πιο πάνω, δυο στοιχεία υποδηλώνουν ότι θα ήταν χρήσιμη η υιοθέτηση μιας πιο περίπλοκης και δυναμικής ανάλυσης των διαφόρων ταυτοτήτων η οποία να

---

<sup>92</sup> Όπως προαναφέρθηκε, ο Zembylas (2010α) διεξήγαγε ομαδικές συνεντεύξεις στις οποίες συμμετείχαν 47 Ε/Κ και 13 τουρκόφωνα παιδιά ηλικίας 7 – 12 ετών και εθνογραφικές παρατηρήσεις για 8 συνεχόμενες βδομάδες σε 3 σχολεία στα οποία φοιτούν και τουρκόφωνα παιδιά και μελέτησε έγγραφα όπως το αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικό υλικό και εργασίες των μαθητών.

<sup>93</sup> Μέσα από αυτή, διερεύνησε το πώς τα Ε/Κ παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης και ηλικίας 10 μέχρι 12 ετών κατασκευάζουν τις ταυτότητές τους σε σχέση με τις Σρι - Λανκέζες και Φιλιππινέζες γυναίκες οι οποίες έρχονται στην Κύπρο για να εργαστούν ως οικιακές βοηθοί. Διεξήγαγε 8 ημι – δομημένες σε βάθος συνεντεύξεις με παιδιά τα οποία ανήκαν σε οικογένειες οι οποίες εργοδοτούσαν οικιακή βοηθό και 5 τέτοιες συνεντεύξεις με παιδιά τα οποία ανήκαν σε οικογένειες οι οποίες δεν εργοδοτούσαν οικιακή βοηθό. Επίσης, διοργάνωσε δυο ομάδες εστίασης: στη μια συμμετείχαν 6 παιδιά τα οποία ανήκαν σε οικογένειες οι οποίες δεν εργοδοτούσαν οικιακή βοηθό και στην άλλη συμμετείχαν 7 παιδιά τα οποία ανήκαν σε οικογένειες οι οποίες εργοδοτούσαν οικιακή βοηθό. Τέλος, χορήγησε ερωτηματολόγια σε 288 παιδιά από 10 σχολεία της Λευκωσίας.

θεμελιώνεται σε μια αλληλεπιδραστική αντίληψή τους όπως αυτή προωθείται μέσα από τη θεωρία της διατομής (Diamond & Butterworth, 2008 Warner, 2008). Πρώτον, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τα οποία περιέχουν ενδείξεις για την ύπαρξη αλληλεξάρτησης ανάμεσα στα εθνικά και στα διαφυλικά ζητήματα αλλά και στη διαχείρισή τους στην εκπαίδευση. Δεύτερον, η ελλιπής διερεύνηση της σχέσης η οποία υπάρχει ανάμεσα σε αυτά τα ζητήματα στην Κύπρο και γενικότερα, η οποία άλλωστε αποτέλεσε και ένα παράγοντα στον οποίο στηρίχθηκε η διεξαγωγή της παρούσας έρευνας. Έτσι, οποιαδήποτε ανάλυση αφορά στις εθνικές ταυτότητες, είναι καλό να αναγνωρίζει και να λαμβάνει υπόψη τις λεπτές, πολύπλοκες, πολλαπλές και ρευστές διαλεκτικές των αρρενωποτήτων και θηλυκοτήτων στην κατασκευή τους (Vassiliadou, 2002).

Η ανάλυση της εθνικής ταυτότητας υπό το πρίσμα της διατομής της με την ταυτότητα του φύλου αλλά και με άλλες ταυτότητες μπορεί να επιφέρει δυο 'οφέλη'. Πρώτον, όπως φάνηκε μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, τέτοια ανάλυση μπορεί να καταστήσει πιο ξεκάθαρη τη διαδικασία διαχείρισης του εθνικισμού η οποία, όπως σημειώνει και η Shefer (2010), είναι άμεσα διαπλεγμένη με τη διαδικασία διαχείρισης των έμφυλων ταυτοτήτων. Δεύτερον, όπως σημειώνει η Vassiliadou (2002), η επιστημονική διερεύνηση και αναγνώριση της σχέσης αλληλοστήριξης η οποία υπάρχει ανάμεσα στην ταυτότητα του φύλου και στην εθνική ταυτότητα, είναι ζωτικής σημασίας για τις ζωές των γυναικών σε διαιρεμένες κοινωνίες όπως η Κύπρος. Μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση του γιατί αυτές, σε αντίθεση με τις γυναίκες άλλων συγκρουσιακών περιοχών, δεν αξιοποίησαν τα εθνικά ζητήματα για να διαχειριστούν τα δικά τους ζητήματα ή δεν ενέπλεξαν τα δυο ζητήματα σε κοινό αγώνα. Επίσης, σύμφωνα με την Cockburn (2007), μια ανάλυση κοινωνικού φύλου μπορεί να αναδείξει το πώς η ευρύτερη στρατιωτικοποίηση των κοινωνιών αιτιολογεί τη συνεχιζόμενη αύξηση της ανδρικής βίας ενάντια στις γυναίκες σε παγκόσμιο επίπεδο. Η κρισιμότητα ενός τέτοιου εγχειρήματος αναδεικνύεται και με την αναφορά της Segal (2008) στο ότι η διακήρυξη της UNESCO για τη βία ενάντια στις γυναίκες αποκαλεί αυτό το είδος βίας 'παγκόσμια επιδημία' (global epidemic) (σελ. 32) του 21<sup>ου</sup> αιώνα. Όπως σημειώνεται, η βία αυτή φθάνει σε ανυπολόγιστα επίπεδα κτηνωδίας και σκληρότητας σε πολλές καταστάσεις σύγκρουσης (Human Rights Watch World Report, 2006).



Βέβαια, με τα πιο πάνω δεν υπονοείται ότι η επιστημονική διερεύνηση και αναγνώριση της σχέσης αλληλοστήριξης η οποία υπάρχει ανάμεσα στις ταυτότητες του φύλου και στις εθνικές ταυτότητες μπορεί να αναδείξει μόνο τη θυματοποίηση των γυναικών στο πλαίσιο του милитарισμού και του πολέμου ή, ειδικότερα, την καταπίεσή τους από πρότυπα όπως αυτά του δυνατού άνδρα και της αδύναμης γυναίκας στα οποία εστίασε η παρούσα εργασία. Η επιστημονική διερεύνηση και αναγνώριση της σχέσης αυτής μπορεί να αναδείξει και ότι, όπως υπογραμμίζει η Segal (2008), και οι άνδρες είναι θύματα βίας από άλλους άνδρες. Αυτό ισχύει τόσο σε περιόδους σύγκρουσης κατά τις οποίες είναι πολύ πιθανόν να είναι θύματα σεξουαλικού εξευτελισμού, βιασμού και άλλων μορφών σωματικού τραυματισμού και κακοποίησης όσο και ευρύτερα, στις σχολικές αυλές, στο χώρο εργασίας, στα γήπεδα ποδοσφαίρου, στις φυλακές (Segal, 2007). Επίσης, μπορεί να αναδείξει και την εμπλοκή των γυναικών στη σεξουαλική κακοποίηση ανδρών κρατουμένων σε περιόδους πολέμου η οποία δεν επιβάλλεται μόνο από διαταγές των ανδρών αλλά και από μεθόδους εξευτελισμού των ανδρών τις οποίες οι ίδιες θέσπισαν. Τέλος, η επιστημονική διερεύνηση και η αναγνώριση της σχέσης αλληλοστήριξης η οποία υπάρχει ανάμεσα στις ταυτότητες του φύλου και στις εθνικές ταυτότητες μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση μιας έμφυλης διαδικασίας η οποία, όπως φαίνεται να μαρτυρούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική και 'πειστική'. Αυτή, αφορά στη διαδικασία μέσα από την οποία οι άνδρες πείθονται για την ικανότητά τους αλλά και το χρέος τους να στρατολογούνται και να συμμετέχουν σε πιθανό πόλεμο για την πατρίδα τους. Στο πλαίσιο αποκάλυψης της διαδικασίας αυτής, μπορεί να γίνει ξεκάθαρο ότι, παρά τις επίμονες προσπάθειες αποσιώπησης του γεγονότος αυτού, οι άνδρες βιώνουν το φόβο, το τραύμα και το σωματικό πόνο στη μάχη με τον ίδιο τρόπο που τα βιώνει μια γυναίκα (Segal, 2008).

Τέλος, η αδιαφορία των συμμετεχόντων η οποία έχει επισημανθεί στην παρούσα έρευνα όσον αφορά στα αναφερόμενα έμφυλα πρότυπα και στη συντήρησή τους μέσα από τις αναπαραστάσεις του παρελθόντος, μπορεί να εκληφθεί και ως ένδειξη της απουσίας φεμινιστικής σκέψης και κινητοποίησης στην ελληνοκυπριακή κοινωνία. Πράγματι, όπως τονίζει η Hadjiravliou (2010), ο φεμινισμός ως κίνημα, πολιτική ιδεολογία ή κοσμοαντίληψη, δεν έχει αναδυθεί εγχώρια στην Κύπρο. Δεν έχει ούτε έχει εισαχθεί στους ακαδημαϊκούς κύκλους ως πολιτικό ή πολιτισμικό κίνημα. Όπως

διαπίστωσε η ίδια σε σχέση με τις Κύπριες γυναίκες στην προαναφερόμενη έρευνά της<sup>94</sup>, ‘ένας ανησυχητικός αριθμός γυναικών δε νιώθουν καμία επιθυμία να συμμετέχουν πιο ενεργά σε πολιτικές, περιβαλλοντικές, συνδικαλιστικές, κοινοτικές ή τοπικές κυβερνητικές οργανώσεις, στις οποίες μπορούν να γίνουν πιο ορατές και να ασκήσουν κοινωνική πίεση για να βελτιώσουν τις διαφυλικές και εθνικές ανισότητες’ (σελ. 233). Αναδύεται έτσι ως επιθυμητή η προώθηση της φεμινιστικής σκέψης και ενός ευρύτερου φεμινιστικού κινήματος στην Κύπρο. Ένα τέτοιο εγχείρημα στο παρόν χωροχρονικό πλαίσιο της Κύπρου δεν αναμένεται βέβαια να είναι εύκολο. Αυτό μαρτυρούν σε κάποιο βαθμό και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, και κυρίως η επίμονη εστίαση των συμμετεχόντων στα διομαδικά ζητήματα.

Ταυτόχρονα, η παρούσα εργασία παρέχει ενδείξεις ότι η δραστηριοποίηση των *γυναικών* ενάντια στις διαφυλικές ή ακόμη και στις εθνικές σχέσεις εξουσίας δεν είναι αρκετή. Χρειάζεται και η δραστηριοποίηση των ανδρών. Όπως υπογραμμίζει η Cockburn (2010) σε σχέση με τη δραστηριοποίηση των ατόμων ενάντια στον πόλεμο, ‘Και οι άνδρες πρέπει επίσης να εναντιωθούν σε αυτόν με τη δική τους έμφυλη ταυτότητα – ως άνδρες – φανερά αντιστεκόμενοι στην εκμετάλλευση της αρρενωπότητας για τον πόλεμο’ (σελ. 153 – 154). Η δραστηριοποίηση των γυναικών και των ανδρών ενάντια στις διαφυλικές ή στις εθνικές σχέσεις εξουσίας, μόνο *ως γυναικών* και *ως ανδρών* αντίστοιχα, εξακολουθεί να μην είναι όμως ικανοποιητική. Ο μετασχηματισμός των ανθρωπίνων σχέσεων, και ειδικότερα ο εκδημοκρατισμός τους, εφόσον αυτές είναι σύμφωνα με τη θεωρία της διατομής ξεκάθαρα και αναπόφευκτα αλληλένδετες, χρειάζεται να είναι όσο το δυνατό πιο γενικευμένος. Δηλαδή, χρειάζεται να θεμελιώνεται στη δραστηριοποίηση των ατόμων πρωτίστως στη βάση της *ανθρώπινης* ιδιότητάς τους. Χρειάζεται επίσης να στοχεύει στο μετασχηματισμό των σχέσεων *όλων* των ομάδων: είτε αυτές αφορούν στο εθνικό, πολιτισμικό, φυλετικό, θρησκευτικό ή άλλο υπόβαθρο των ατόμων, στο σεξουαλικό τους προσανατολισμό, ή σε άλλες διαφορές όπως είναι η σωματική εμφάνιση ή οι σωματικές ή νοητικές ικανότητες. Είναι δηλαδή χρήσιμη η απελευθέρωση *όλων* των ατόμων από τις περιοριστικές επιδράσεις τις οποίες ασκούν σε αυτά οι ταυτότητες και οποιοδήποτε άλλοι θεσμοί ή αφηγήσεις. Μάλιστα, η εργασία

---

<sup>94</sup> Στην έρευνα αυτή χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια σε 1697 γυναίκες (748 Ε/Κ, 600 Τ/Κ, 182 Μαρωνίτισσες, 167 Αρμένισσες) και διοργανώθηκαν ομάδες εστίασης στις οποίες συμμετείχαν συνολικά 50 γυναίκες (Ε/Κ, Τ/Κ, Μαρωνίτισσες, Αρμένισσες και Λατίνες).

αυτή έχει ποικιλοτρόπως συμβάλει στο να διαφανεί, αναδεικνύοντας έτσι και μια από τις βασικές ιδέες της προσωπικής μου κοσμοθεωρίας, ακόμη ένα σημείο: η απελευθέρωση των ατόμων είναι χρήσιμη, έστω και εάν αυτά δε συνειδητοποιούν ότι υπόκεινται σε συρρίκνωση της ελευθερίας τους ή εκλαμβάνουν τη συρρίκνωση αυτή ως ευεργετική...

#### **6.6. Σύνοψη κεφαλαίου**

Συνοψίζοντας, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας μαρτυρούν ότι είναι αναγκαία η λήψη μέτρων στην ελληνοκυπριακή εκπαίδευση σε τρία επίπεδα: στις διδακτικές πρακτικές, στην εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και στην εκπαιδευτική πολιτική. Αυτά, φαίνεται να χρειάζεται να εξυπηρετούν τέσσερις ευρύτερους στόχους. Πρώτον, την ευαισθητοποίηση των Ε/Κ εκπαιδευτικών για το(ν) (καταπιεστικό) ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η διατομή της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου, καθώς και όλες οι άλλες ταυτότητές τους και οι διατομές τους, στη ζωή τους. Δεύτερον, την ενθάρρυνσή τους να είναι (ανα)στοχαστικοί όσον αφορά στις παιδαγωγικές συνέπειες των αντιλήψεών τους για τις διάφορες ταυτότητες. Τρίτον, την ενθάρρυνσή τους να επισημαίνουν την έμφυλη πολιτική των αναπαραστάσεων του παρελθόντος και την κατάρτισή τους να την υποσκάπτουν. Τέλος, την περαιτέρω ενθάρρυνση και κατάρτισή τους να υποσκάπτουν την εθνική πολιτική των αναπαραστάσεων αυτών.

Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης θεμάτων τα οποία αφορούν στη διατομή της εθνικής ταυτότητας με την ταυτότητα του φύλου αλλά και με άλλες συλλογικές ταυτότητες, πέρα από την ταυτότητα του φύλου, στην Κύπρο. Η επιστημονική διερεύνηση και αναγνώριση της σχέσης αλληλοστήριξης η οποία υπάρχει ανάμεσα στις ταυτότητες του φύλου και στις εθνικές ταυτότητες αναμένεται να αναδείξει όχι μόνο τη θυματοποίηση των γυναικών στο πλαίσιο του μιλιταρισμού και του πολέμου αλλά και των ανδρών.

## Αναφορές

- Agathangelou, A. M. (2003). Envisioning a feminist global society: Cypriot women, civil society and social change. *International Feminist Journal of Politics*, 5 (2), 290 – 299.
- Ahonen, S. (2001). Politics of identity through History curriculum: Narratives of the past for social exclusion – Or inclusion? *Journal of Curriculum Studies*, 33 (2), 179 – 194.
- Al – Haj, M. (2005). National ethos, multicultural education, and the new History textbooks in Israel. *Curriculum Inquiry*, 35 (1), 47 – 71.
- Alemu, A. (2007). Oral narrative as ideological weapon for subordinating women: The case of Jimma Oromo. *Journal of African Cultural Studies*. 19 (1), 55 – 79.
- Amadiume, I., & An – Na’ im, A. (2000). Introduction: Facing truth, voicing justice. In I. Amadiume & A. An – Na’ im (Eds.), *The Politics of memory: Truth, healing and social justice* (pp. 1-20). London, England and New York, NY: Zed Books.
- Anderson, B. ([1983] 2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London, England and New York, NY: Verso.
- Andersson J., Helstrup T., & Rönnberg J. (2007). Collaborative memory: How is our ability to remember affected by interaction with others? In S. Magnussen & T. Helstrup (Eds.), *Everyday memory* (pp. 135-156). New York, NY: [Psychology Press](#).
- Anthias, F., & Yuval – Davis, N. (1993). *Racialized boundaries*. London, England and New York, N.Y.: Routledge.
- Archer, B. (1997). ‘A Low – Key affair: Memories of civilian internment in the Far East, 1942 – 1945. In M. Evans & K. Lunn (Eds.), *War and memory in the twentieth century* (pp. 45-58). Oxford, Oxfordshire and New York, NY: Berg.
- Arnold, J. H. (2007). Responses to the postmodern challenge; Or, what might History become? *European History Quarterly*, 37 (1), 109 – 132.
- Asher, N. (2007). Made in the (multicultural) U.S.A.: Unpacking tensions of race, culture, gender, and sexuality in education. *Educational Researcher*, 36 (2), 65 – 73.

- Assmann, A. (2006). History, memory, and the genre of testimony. *Poetics Today*, 27 (2), 261 – 273.
- Auyero, J. (1999). Re – Membering Peronism: An ethnographic account of the relational character of political memory. *Qualitative Sociology*, 22 (4), 331 – 351.
- Baackman, S. (2004). Female counter – memories of Nazi Germany: The child as a *Lieu de Mémoire* in Marianne Rosenbaum’s film *Peppermint Frieden*. *Seminar*, 40 (1), 19 – 34.
- Baaz, M. E. & Stern, M. (2009). Why do soldiers rape? Masculinity, violence and sexuality in the armed forces in the Congo (DRC). *International Studies Quarterly*, 53, 495 – 518.
- Baddeley, A. (2007). *Working memory, thought and action*. Oxford, England and New York, NY: [Oxford University Press](#).
- Bain, R. (2000). Into the breach: Using research and theory to shape History instruction. In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg, S. (Eds.), *Knowing, teaching and learning History: National and international perspectives* (pp. 331-352). New York, NY: [New York University Press](#).
- Bakhurst, D. (1990). Social memory in Soviet thought. In D. Middleton & D. Edwards (Eds.), *Collective remembering* (pp. 203-226). London, England and Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Bal, M. (1999α). Introduction. In M. Bal, J. Crewe & L. Spitzer (Eds.), *Acts of memory: Cultural recall in the present* (pp. vii-xvii). Hanover, NH and London, England: University Press of New England.
- Bal, M. (1999β). Memories in the museum: Preposterous histories for today. In M. Bal, J. Crewe & L. Spitzer (Eds.), *Acts of memory: Cultural recall in the present* (pp. 171-190). Hanover, NH and London, England: University Press of New England.
- Barclay, C. R., & Decooke, P. A. (1995). Ordinary everyday memories: Some of the things of which selves are made. In U. Neisser & E. Winograd (Eds.), *Remembering reconsidered: Ecological and traditional approaches to the study of memory* (pp. 91-125). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bardenstein, C. (1999). Trees, forests, and the shaping of the Palestinian and Israeli collective memory. In M. Bal, J. Crewe & L. Spitzer (Eds.), *Acts of memory:*

*Cultural recall in the present* (pp.148-170). Hanover, NH and London, England: University Press of New England.

- Barkan, E. R. (2007). Changing borders, moving boundaries: Lessons from thirty – five years of interdisciplinary and multi – ethnic research. *Journal of American Ethnic History*, 26 (2), 85 – 99.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Baumeister, R. F., & Hastings, S. (1997). Distortions of collective memory: How groups flatter and deceive themselves. In J. W. Pennebaker, D. Paez & B. Rimé (Eds.), *Collective memory of political events: Social psychological perspectives* (pp. 277-294). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Beilstein, J. (1998). The Expanding role of women in United Nations peacekeeping. In L. A. Lorentzen & J. Turpin (Eds.), *The women and war reader* (pp. 140-147). New York, NY: New York University Press.
- Bekerman, Z. (2004). Potential and limitations of multicultural education in conflict – ridden areas: Bilingual Palestinian – Jewish schools in Israel. *Teachers College Record*, 106 (3), 574 – 610.
- Bekerman, Z. (2005). Are there children to educate for peace in conflict – ridden areas? A critical essay on peace and coexistence education. *Intercultural Education*, 16 (3), 235 – 245.
- Bekerman, Z. (2007). Rethinking intergroup encounters: Rescuing praxis from theory, activity from education, and peace / co – existence from identity and culture. *Journal of Peace Education*, 4 (1), 21 – 37.
- Bekerman, Z. (2009a). Identity versus peace: Identity wins. *Harvard Educational Review*, 79 (1), 74 – 83.
- Bekerman, Z. (2009b). The complexities of teaching historical conflictual narratives in integrated Palestinian – Jewish schools in Israel. *International Review of Education*, 55, 235 – 250.
- Bekerman, Z., & Maoz, I. (2005). Troubles with identity: Obstacles to coexistence education in conflict ridden societies. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 5 (4), 341 – 357.

- Bekerman, Z., & Shhadi, N. (2003). Palestinian – Jewish bilingual education in Israel: Its influence on cultural identities and its impact on intergroup conflict. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 24 (6), 473 – 484.
- Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2010α). Facilitated dialogues with teachers in conflict – ridden areas: In search for pedagogical openings that move beyond the paralysing effects of perpetrator – victim narratives. *Journal of Curriculum Studies*, 42 (5), 573 – 596.
- Bekerman, Z., & Zembylas, M. (2010β). Fearful [symmetry: Palestinian and Jewish teachers confront contested narratives in integrated bilingual education](#). *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26 (3), 507 – 515.
- Bekerman, Z., Zembylas, M., & McGlynn, C. (2009). Working toward the de – essentialization of identity categories in conflict and postconflict Societies: Israel, Cyprus, and Northern Ireland. *Comparative Education Review*, 53 (2), 213 – 234.
- Bell, D. S. A. (2003). Mythscapes: Memory, mythology, and national identity. *British Journal of Sociology*, 54 (1), 63 – 81.
- Bellaigue, M. (1999). Globalization and memory. *International Journal of Heritage Studies* 5 (1), 35 – 43.
- Ben – Amos, A., & Bet – El, I. (1999). Holocaust Day and Memorial Day in Israeli schools: Ceremonies, education and History. *Israel Studies*, 4 (1), 258 – 284.
- Bennett, S. (2004). The use of multiperspectivity when teaching History in secondary and upper – secondary schools: An example of the United Kingdom. In The council of Europe & C. Makriyianni (Eds.), *Presentations from seminars and workshop materials: Multiperspectivity in teaching and learning History* (pp. 26-33). Nicosia, Cyprus: The Council of Europe.
- Berkowitz, P. (1994). Nietzsche’s ethics of History. *Review of Politics*, 54 (19), 5 – 23.
- Berlatsky, E. (n.d.). The limits of postmodern memory: Kundera’s *The Book of Laughter and Forgetting* and Spiegelman’s *Maus*. Retrieved October 15, 2008, from [http://www.vanderbilt.edu/rpw\\_center/pdfs/BERLAT1.PDF](http://www.vanderbilt.edu/rpw_center/pdfs/BERLAT1.PDF)
- Black, N. (2005). Women walk home – But how? A women's group in Cyprus seeks to reunite a divided nation. *Paper presented at the annual meeting of the American*

*Political Science Association, Washington, DC.* Retrieved January 16, 2009, from [http://asci.researchhub.ssrc.org/women-walk-home-but-how-a-womens-group-in-cyprus-seeks-to-reunite-a-divided-nation-1/resource\\_view](http://asci.researchhub.ssrc.org/women-walk-home-but-how-a-womens-group-in-cyprus-seeks-to-reunite-a-divided-nation-1/resource_view)

- Blacklock, C., & Crosby, A. (2004). The sounds of silence: Feminist research across time and Guatemala. In W. Giles & J. Hyndman (Eds.), *Sites of violence: Gender and conflict zones* (pp. 45-74). Berkeley, CA: [University of California Press](#).
- Bodemann, M. Y. (2005). Global diaspora? European Jewish consciousness? Reflections on German jewry and the postmodern debate. In K. Eder & W. Spohn (Eds.), *Collective memory and European identity: The effects of integration and enlargement* (pp. 49-68). Hants, England and Burlington, NJ: Ashgate.
- Bodnar, J. (1992). *Remaking America: Public memory, commemoration, and patriotism in the twentieth century*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5<sup>th</sup> ed.). Boston, MA: Pearson.
- Bouchard, D. F. (1980). Introduction. In D. F. Bouchard (Ed.), *Language, counter-memory, practice: Selected essays and interviews by Michel Foucault* (pp. 15-27). Ithaca, NY: [Cornell University Press](#).
- Bourdon, J. (2003). Some sense of time: Remembering television. *History and Memory*, 15 (2), 5 – 35.
- Bourguignon, E. (2005). Memory in an amnesic world: Holocaust, exile, and the return of the suppressed. *Anthropological Quarterly*, 78 (1), 63 – 88.
- Bowleg, L. (2008). When black + lesbian + woman ≠ black lesbian woman: The methodological challenges of qualitative and quantitative intersectionality research. *Sex Roles*, 59 (5/6), 312 – 325.
- Bowman, J. (2006). Seeing what's missing in memories of Cyprus. *Peace Review: A Journal of Social Justice*, 18 (1), 119 – 127.
- Brewer, W. F. (1995). Memory from randomly sampled autobiographical events. In U. Neisser & E. Winograd (Eds.), *Remembering reconsidered: Ecological and traditional approaches to the study of memory* (pp. 21-90). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Brickley, P. (1999). On whether time tells... *Rethinking History*, 3 (3), 345 – 348.



- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in Social Science research*. Cambridge, UK: [Cambridge University Press](#).
- Briggs, C. L. (2003). Interviewing, power / knowledge, and social inequality. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Postmodern Interviewing* (pp. 243-254). Thousand Oaks, CA, London, England and New Delhi, India: SAGE Publications.
- Brine, J. (1994). *The use of grounded theory within "feminist research"*. (Report No. CE 071 060). Oxford, England: Paper presented at the annual conference of the British educational research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED392930)
- Brock – Utne, B. (2009). A gender perspective on peace education and the work for peace. *International Review of Education*, 55 (2/3), 205 – 220.
- Bryant, R. (2004). *Imagining the modern: The cultures of nationalism in Cyprus*. London, England and New York, NY: I. B. Tauris.
- Bryant, R. (2008). Writing the catastrophe: Nostalgia and its histories in Cyprus. *Journal of Modern Greek Studies*, 26, 399 – 422.
- Bucholtz, M. (2000). The politics of transcription. *Journal of Pragmatics*, 32 (10), 1439 – 1465.
- Buck – Morss, S. (1989). *The dialectics of seeing: Walter Benjamin and the Arcades project*. Cambridge, MA and London, England: [MIT Press](#).
- Carson, L. (2007). Crossing the line: Transdisciplinary education works because environmental problems and their solutions seldom respect faculty lines. *Alternatives Journal*, 33 (5), 45 – 47.
- Caruth, C. (1995α). Recapturing the past: Introduction. In C. Caruth (Ed.), *Trauma: Explorations in memory* (pp. 151-157). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Caruth, C. (1995β). Trauma and experience: Introduction. In C. Caruth (Ed.), *Trauma: Explorations in memory* (pp. 3-12). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.

- Casas-Cortés, M. I., Osterweil, M., & Powell, D. E. (2008). [Blurring boundaries: Recognizing knowledge - practices in the study of social movements.](#) *Anthropological Quarterly*, 81 (1), 17 – 58.
- Cassia, S. C. (2003). *Bodies of evidence: Burial, memory, and the recovery of missing persons in Cyprus*. New York, NY: [Berghahn Books](#).
- Cavalli, A. (2006). Memory and identity: How memory is reconstructed after catastrophic events. In J. Rüsen (Ed.), *Meaning and representation in History* (pp. 169-182). New York, NY: Berghahn Books.
- Charmaz, K. (2005). Grounded Theory in the 21st century: Applications for advancing social justice studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 507-536). Thousand Oaks, CA, London, UK and New Delhi, India: [Sage Publications](#).
- Chevlowe, S. (2007). Meetings of past and present: The installations of multimedia artists Hava Iverson and Melissa Shiff. *NASHIM: A Journal of Jewish Women's Studies and Gender Issues*, 14, 30 – 62.
- Choplarou, R. (2010). How far can teachers across divided Cyprus get? Teachers' accounts of teaching controversial events. *Paper presented at the 21st International Congress of Historical Sciences, Amsterdam*. Retrieved December 1, 2010, from <http://www.ichs2010.org/programme.asp?day=4&time=7>
- Christians, C. G. (2005). Ethics and politics in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 139-164). Thousand Oaks, CA, London, UK and New Delhi, India: [Sage Publications](#).
- Christou, M. (2006). A double imagination: Memory and education in Cyprus. *Journal of Modern Greek Studies*, 24 (2), 285 – 306.
- Christou, M. (2007). [The language of patriotism: Sacred History and dangerous memories.](#) *British Journal of Sociology of Education*, 28 (6), 709 – 722.
- Christou, M., & Puigvert, L. (2011). The role of 'Other Women' in current educational transformation. *International Studies in Sociology of Education*, 21 (1), 77 – 90.

- Clark, K. (2005). Critical, multicultural education for remembering and reconciliation: A discussion of an interdisciplinary Social Science course for international students in Finland. *Compare*, 35 (4), 479 – 494.
- Climo, J. J. (1995). Prisoners of silence: A vicarious holocaust memory. In M. C. Teski & J. J. Climo (Eds.), *The labyrinth of memory: Ethnographic journeys* (pp. 175-184). Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Cockburn C. (1998). *The space between us: Negotiating gender and national identities in conflict*. London, UK and New York, NY: Zed Press.
- Cockburn, C. (2004α). The continuum of violence: A gender perspective on war and peace. In W. Giles & J. Hyndman (Eds.), *Sites of violence: Gender and conflict zones* (pp. 24-44). Berkeley, CA: [University of California Press](#).
- Cockburn, C. (2004β). *The line: Women, partition and the gender order in Cyprus*. London, UK and [New York](#), NY: [Zed Books](#).
- Cockburn, C. (2007). *From where we stand: War, women's activism and feminist analysis*. London, UK and New York, NY: Zed Books.
- Cockburn, C. (2010). [Gender relations as causal in militarization and war](#). *International Feminist Journal of Politics*, 12 (2), 139 – 157.
- Cole, E. R. (2008). Coalitions as a model of intersectionality: From practice to theory. *Sex Roles*, 59 (5/6), 443 – 453.
- Cole, M. (1990). Preface. In D. Middleton & D. Edwards (Eds.), *Collective remembering* (pp. vii-ix). London, England and Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Collins, R. (2003). Concealing the poverty of traditional historiography: Myth as mystification in historical discourse. *Rethinking History*, 7 (3), 341 – 365.
- Coloma, M. P. (2006). Eugenio Dittborn: Clashes of memory in post – dictatorship Chile. *Hispanic Research Journal*, 7 (4), 321 – 336.
- Confino, A. (1997). Collective memory and cultural History: Problems of method. *American Historical Review*, 102 (5), 1386 – 1403.
- Confino, A. (2005). Fantasies about the Jews: Cultural Reflections on the Holocaust. *History and Memory*, 17 (1/2), 296 – 322.

- Connelly, J. (2004). Facing the past: Walter Benjamin's Antitheses. *The European Legacy*, 9 (3), 317 – 329.
- Connerton, P. (1989). *How societies remember*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Constantinou, C. M., & Papadakis, Y. (2001). [The Cypriot State\(s\) in situ: Cross-ethnic contact and the discourse of recognition](#). *Global Society: Journal of Interdisciplinary International Relations*, 15 (2), 125 – 148.
- Conway, B. (2003). Active remembering, selective forgetting, and collective identity: The case of Bloody Sunday. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 3 (4), 305 – 323.
- Corbin, J., & Strauss, A. (1991). Grounded Theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13 (1), 3 – 21.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing Grounded Theory* (3<sup>rd</sup> ed). Los Angeles, CA, London, England and Far East Square, Singapore: SAGE Publications.
- Crane, S. A. (1996). [\(Not\) writing History: Rethinking the intersections of personal history and collective memory with Hans von Aufsess](#). *History and Memory*, 8 (1), 5 – 29.
- Cranny – Francis, A. (1990). *Feminist fiction: Feminist uses of generic fiction*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Crapanzano, V. (1992). The postmodern crisis: Discourse, parody, memory. In Marcus, G. E. (Ed.). *Rereading cultural Anthropology* (pp. 87-102). Durham, NC and London, England: Duke University Press.
- Crewe, J. (1999). Recalling Adamastor: Literature as cultural memory in 'White South Africa'. In M. Bal, J. Crewe & L. Spitzer (Eds.), *Acts of memory: Cultural recall in the present* (pp. 75-86). Hanover, NH and London, England: University Press of New England.
- Currie, M. (1998). *Postmodern Narrative Theory*. London, England: [Macmillan](#).
- Davison, K. G. (2006). Dialectical imagery and postmodern research. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 19 (2), 133 – 146.

- Delaporte, F. (1994). The History of Medicine according to Foucault. In J. Goldstein (Ed.), *Foucault and the writing of History* (pp. 137-149). Oxford, England: Blackwell.
- Denzin, N. K. (1997). *Interpretive ethnography: Ethnographic practices for the 21st century*. Thousand Oaks, CA, London, England and New Delhi, India: Sage Publications.
- Denzin, N. K. (1998). The art and politics of interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 313-344). Thousand Oaks, CA, London, England and New Delhi, India: [SAGE Publications](#).
- Denzin, N. K. (2001). The reflexive interview and a performative Social Science. *Qualitative Research*, 1(1), 23 – 46.
- Denzin, N. K. (2003). The cinematic society and the reflexive interview. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Postmodern interviewing* (pp. 141-156). Thousand Oaks, CA, London, England, New Delhi, India: SAGE Publications.
- Denzin, N. K. (2005). Emancipatory discourses and the ethics and politics of interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 933-958). Thousand Oaks, CA, London, UK and New Delhi, India: [Sage Publications](#).
- Denzin, N. K. (2007). Sacagawea's nickname, or the Sacagawea problem. *Qualitative Research*, 7 (1), 103 – 133.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA, London, England and New Delhi, India: [SAGE Publications](#).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). Methods of collecting and analyzing empirical materials. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 35-45). Thousand Oaks, CA, London, England and New Delhi, India: [SAGE Publications](#).
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook*

*of qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 1-32). Thousand Oaks, CA, London, UK and New Delhi, India: [Sage Publications](#).

Diamond, L. M., & Butterworth, M. (2008). Questioning gender and sexual identity: Dynamic links over time. *Sex Roles*, 59 (5/6), 365 – 376.

Diamond, N. (2000). Memory wars. *Science as culture*, 9 (3), 419 – 431.

Dickinson, G., Ott, B. L., & Aoki, E. (2006). Spaces of remembering and forgetting: The reverent eye/I at the Plains Indian Museum. *Communication and Critical / Cultural Studies*, 3 (1), 27 – 47.

Dirlik, A. (2001). Postmodernism and Chinese History. *Boundary*, 28 (3), 19 – 60.

Doran, R. (2000). Nietzsche: Utility, aesthetics, History. *Comparative Literature Studies*, 37 (3), 321 – 343.

dos Santos, M. S. (2003). Museums and memory: The enchanted modernity. *Journal of Cultural Research*, 7 (1), 27 – 46.

Dottolo, A. L., & Steward, A. J. (2008). ‘Don’t ever forget now, you ‘re a black man in America’: Intersections of race, class and gender in encounters with the police. *Sex Roles*, 59 (5/6), 350 – 364.

Druliolle, V. (2008). Democracy captured by its imaginary: The transition as memory and discourses of constitutionalism in Spain. *Social Legal Studies*, 17 (1), 75 – 92.

Duvenage, P. (1999). The politics of memory and forgetting after Auschwitz and apartheid. *Philosophy and Social Criticism*, 25 (1), 1 – 28.

Eder, K. (2005). Remembering national memories together: The formation of a transnational identity in Europe. In K. Eder & W. Spohn (Eds.), *Collective memory and European identity: The effects of integration and enlargement* (pp. 197-220). Hants, England and Burlington, NJ: Ashgate.

Edkins, J. (2003). *Trauma and the memory of politics*. Cambridge, UK and New York, NY: Cambridge University Press.

Eisenstein, P. (1999). Holocaust memory and Hegel. *History and Memory*, 11 (2), 5 – 36.

Elam, D. (1997). Romancing the postmodern. Feminism and deconstruction. In K. Jenkins (Ed.), *The postmodern History reader* (pp. 65-74). London, England and New York, NY: [Routledge](#).

- Eley, G. (1997). Foreword. In M. Evans & K. Lunn (Eds.), *War and memory in the twentieth century* (pp. vii-xiii). Oxford, Oxfordshire and New York, NY: Berg.
- Ellis, C., & Berger, L. (2003). Their story / my story / our story: Including the researcher's experience in interview research. In J. F. Gubrium & J. Holstein (Eds.), *Postmodern interviewing* (pp. 157-183). Thousand Oaks, CA, London, England and New Delhi, India: SAGE Publications.
- Emigh, R. J. (1997). [The power of negative thinking: The use of negative case methodology in the development of sociological theory.](#) *Theory and Society*, 26 (5), 649 – 684.
- Epstein, I., Stevens, B., McKeever, P., & Baruchel, S. (2006). Photo Elicitation Interview (PEI): Using photos to elicit children's perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 5 (3), 1 – 9.
- Erikson, K. (1995). Notes on trauma and community. In C. Caruth (Ed.), *Trauma: Explorations in memory* (pp. 183-199). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- Eveline, J., Bacchi, C., & Binns, J. (2009). Gender mainstreaming versus diversity mainstreaming: Methodology as emancipatory politics. *Gender, Work and Organization*, 16 (2), 198 – 216.
- Everett, W. (2007). Through the I of the camera: Women and autobiography in contemporary European film. *Studies in European Cinema*, 4 (2), 125 – 136.
- Eves, R. C. (2005). A recipe for remembrance: Memory and identity in African – American women's cookbooks. *Rhetoric Review*, 24 (3), 280 – 197.
- Eyal, G. (2004). Identity and trauma: Two forms of the will to memory. *History and Memory*, 16 (1), 5 – 36.
- Fabri, A. (1995). Memories of violence, monuments of History. In M. C. Teski & J. J. Climo (Eds.), *The labyrinth of memory: Ethnographic journeys* (pp. 141-158). Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Faiz, M. (2004). The nature and role of formal ideology in Turkish Cypriot History. In S. Philippou & C. Makriyianni, (Eds.), *Proceedings of the First Educational Seminar by the Association for historical dialogue and research: What does it*

- mean to think historically? Approaches to teaching and learning History* (pp. 138-143). Nicosia: [Association for historical dialogue and research](#).
- Falah, G – W. (2005). Speaking the truth to power: Jim Blaut, counter – memory and justice in Palestine. *Antipode*, 37 (5), 1033 – 1037.
- Favretto, I. (2005). Italy, EU – enlargement and the ‘reinvention’ of Europe. Between historical memories and present representations. In K. Eder & W. Spohn (Eds.), *Collective memory and European identity: The effects of integration and enlargement* (pp. 87-108). Hants, England and Burlington, NJ: Ashgate.
- Feller, I. (2007). Interdisciplinarity: Paths taken and not taken. *Change*, 39 (6), 46 – 51.
- Fennel, J. (1999). Bloom and his critics: Nietzsche, nihilism, and the aims of education. *Studies in Philosophy and Education*, 18, 405 – 434.
- Fentress., J. & Wickham, C. (1992). *Social memory*. Oxford: Blackwell.
- Fink, L. (2001). New tidings for History education, or lessons we should have learned by now. *The History Teacher*, 34 (2), 235 – 242.
- Fontana, A. (2003). Postmodern trends in interviewing. In J. F. Gubrium J. A, Holstein (Eds.), *Postmodern interviewing* (pp. 51-65). Thousand Oaks, CA, London, England and New Delhi, India: SAGE Publications.
- Fontana, A., & Frey, J. H. (1998). Interviewing: The art of science. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and interpreting qualitative materials* (pp. 47-78). Thousand Oaks, CA, London, England and New Delhi, India: [Sage Publications](#).
- Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 695-727). Thousand Oaks, CA, London, UK and New Delhi, India: [Sage Publications](#).
- Fontana, A., & Prokos, A. H. (2007). *The interview: From formal to postmodern*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press Inc.
- Forest, B., Johnson, J., & Till, K. (2004). Post – totalitarian national identity: Public memory in Germany and Russia. *Social and Cultural Geography*, 5 (3), 357 – 380.



- Foster, V. (2007). 'Ways of knowing and showing': Imagination and representation in feminist participatory social research. *Journal of Social Work Practice*, 21 (3), 361 – 376.
- Frazier, L., J. (1999). 'Subverted memories': Counter mourning as political action in Chile. In M. Bal, J. Crewe & L. Spitzer (Eds.), *Acts of memory: Cultural recall in the present* (pp. 105-119). Hanover, NH and London, England: University Press of New England.
- Friedman, S. S. (2001). Academic feminism and interdisciplinarity. *Feminist Studies*, 27 (2), 504 – 509.
- Frijda, N. H. (1997). Commemorating. In J. W. Pennebaker, D. Paez & B. Rimé (Eds.), *Collective memory of political events: Social psychological perspectives* (pp. 103-129). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Fritzsche, P. (2005). The archive. *History and Memory*, 17 (1/2), 15 – 44.
- Frodeman, R., & Mitcham, C. (2007). New Directions in interdisciplinarity: Broad, deep, and critical. *Bulletin of Science Technology Society*, 27 (6), 506 – 514.
- Gaggi, S. (1989). *Modern / postmodern: A study in twentieth-century arts and ideas*. Philadelphia, PA: [University of Pennsylvania Press](#).
- Games, A. (2008). Atlantic History and interdisciplinary approaches. *Early American Literature*, 43 (1), 187 – 190.
- Gedi, N., & Elam, Y. (1996). Collective memory – What is it? *History and Memory*, 8 (1), 30 – 50.
- Gheorghiu, V.A., Molz, G., & Pohl, 2004 στον Pohl, R.F. (2004). Suggestion and illusion. In R. F. Pohl (Ed.), *Cognitive illusions: A handbook on fallacies and biases in thinking, judgment and memory* (pp. 399-421). East Sussex, England and New York, NY: Psychology Press.
- Giles, W., & Hyndman, J. (2004). Introduction: Gender and conflict in a global context. In W. Giles J. Hyndman (Eds.), *Sites of violence: Gender and conflict zones* (pp. 3-23). Berkeley, CA: [University of California Press](#).
- Gillis, J. R. (1994). *Commemorations: The politics of national identity*. Princeton, NJ: [Princeton University Press](#).

- Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. New York, NY and London, England: Routledge.
- Giroux, H. A. (1996). Slacking off: Border youth and postmodern education. In H. A. Giroux (Ed.), *Counternarratives: Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. New York, NY: [Routledge](#).
- Goff, P. A., Thomas, M. A., & Jackson, M. C. (2008). 'Ain't I a woman?': Towards an intersectional approach to person perception and group – based harms. *Sex Roles*, 59 (5/6), 392 – 403.
- Goldberg, T., Porat, D., & Schwarz, B. B. (2006). 'Here started the rift we see today'. Student and textbook narratives between official and counter memory. *Narrative Inquiry*, 16 (2), 319 – 347.
- Goldman, N. (2006). [Israeli Holocaust memorial strategies at Yad Vashem: From silence to recognition](#). *Art Journal*, 65 (2), 102 – 122.
- Goldstein, J. (1994). Introduction. In J. Goldstein (Ed.), *Foucault and the writing of History* (pp. 1-18). Oxford, England: Blackwell.
- Goodman G. S., & Melinder A. (2007). The development of autobiographical memory: A new model. In S. Magnussen & T. Helstrup (Eds.), *Everyday memory* (pp. 111-134). New York, NY: [Psychology Press](#).
- Goodman G. S., Magnussen S., Andersson J., Endestad T., Løkken L., & Moestue A. C. (2007). Memory illusions and false memories in the real world. In S. Magnussen & T. Helstrup (Eds.), *Everyday memory* (pp. 157-182). New York, NY: [Psychology Press](#).
- Gott, N., Lerner, G., Sklar, K. K., DuBois, E., & Hewitt, N. (2003). Considering the state of U.S. women's History. *Indiana University Press*, 15 (1), 145 – 163.
- Gough, P. (2006). Four short observations on places of peace, trauma and contested remembrance. *Journal of Visual Art Practice*, 5 (1/2), 39 – 48.
- Greckhamer, T., Koro – Ljungberg, M., Cilesiz, S., & Hayes, S. (2008). Demystifying interdisciplinary qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 14, 307 – 332.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Handbook of qualitative research* (1<sup>st</sup>

Ed.) (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA, London, UK and New Delhi, India: [SAGE Publications](#).

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 191-215). Thousand Oaks, CA, London, UK and New Delhi, India: [Sage Publications](#).

Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2003 $\alpha$ ). From the individual interview to the interview society. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Postmodern interviewing* (pp. 21-49). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Gubrium, J. F., & Holstein, J. A. (2003 $\beta$ ). Postmodern sensibilities. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Postmodern interviewing* (pp. 3-17). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Gutierrez, C. (2000). Making connections: The interdisciplinary community of teaching and learning History. In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning History: National and international perspectives* (pp. 353-374). New York, NY: [New York University Press](#).

Hadjipavlou, M. (2006). No permission to cross: Cypriot women's dialogue across the divide. *Gender, Place and Culture*, 13 (4), 329 – 351.

Hadjipavlou, M. (2007 $\alpha$ ). Multiple realities and the role of peace education in deep – rooted conflicts: The case of Cyprus. In Z. Bekerman C. McGlynn (Eds.), *Addressing ethnic conflict through peace education: International perspectives* (pp. 35-48). New York, NY and Hampshire, England: [Palgrave Macmillan](#).

Hadjipavlou, M. (2007 $\beta$ ). MULTIPLE STORIES: The 'crossings' as part of citizens' reconciliation efforts in Cyprus. *Innovation*, 20 (1), 53 – 73.

Hadjipavlou, M. (2007 $\gamma$ ). The Cyprus conflict: Root causes and implications for peacebuilding. *Journal of Peace Research*, 44 (3), 349 – 365.

Hadjipavlou, M. (2010). *Women and change in Cyprus: Feminisms and gender in conflict*. London, England and New York, NY: [Tauris Academic Studies](#).

Hadjipavlou – Trigeorgis, M. (1998). Different relationships to the land: Personal narratives, political implications and future possibilities. In V. Calotychos (Ed.),

*Cyprus and its people: Nation, identity, and experience in an unimaginable community, 1955 – 1997* (pp. 251-276). Boulder, CO: [Westview Press](#).

- Hadjipavlou, M., & Cockburn, C. (2006). Women in projects of co – operation for peace: Methodologies of external intervention in Cyprus. *Women’s Studies International Forum*, 29, 521 – 533.
- Hadjipavlou, M., & Mertan, B. (2010). [Cypriot feminism: An opportunity to challenge gender inequalities and promote women's rights and a different voice](#). *The Cyprus Review*, 22 (2), 247 – 268.
- Halbwachs, M. (1950). *The collective memory*. (F. J. Ditter & V. Y. Ditter, Trans.). New York, NY: Harper Colophon Books. (Original work published 1926).
- Halbwachs, M. (1992). *On collective memory*. (L. A. Coser, Ed. and Trans.), Chicago, IL and London, England: The University of Chicago Press. (Original work published 1952).
- Hall, K. (1999). The politics of memory: Memory and the dynamic of empathetic identification within historical accounts of National Socialism and the Holocaust. *The Journal of Holocaust Education*, 8 (3), 41 – 70.
- Hall, M. (2006). Identity, memory and counter-memory: The archaeology of an urban landscape. *Journal of Material Culture*, 11, 189 – 209.
- Hamber, B., & Wilson, R. A. (2002). Symbolic closure through memory, reparation and revenge in post – conflict societies. *Journal of Human Rights*, 1 (1), 35 – 53.
- Hammersley, M. (2003). Recent radical criticism of interview studies: Any implications for the sociology of education? *British Journal of Sociology of Education*, 24 (1), 119 – 126.
- Hanke, R. (2000). QUANTUM LEAP: The postmodern challenge of television as History. *Film and History*, 30 (2), 41 – 49.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures: A case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17 (1), 13 – 26.
- Haskins, E. V. (2003). ‘Put your stamp on History’: The USPS commemorative program *Celebrate the century* and postmodern collective memory. *Quarterly Journal of Speech*, 89 (1), 1 – 18.

- Herzog, D. (2005). Sexuality, memory, morality. *History and Memory*, 17 (1/2), 238 – 266.
- Hesse, C. (1994). Kant, Foucault, and *Three Women*. In J. Goldstein (Ed.), *Foucault and the writing of History* (pp. 81-98). Oxford, England: Blackwell.
- Higgins, K. M. (2007). Zarathustra's midlife crisis: A response to Gooding – Williams (Review symposium on Robert Gooding – Williams, Zarathustra's Dionysian modernism). *Journal of Nietzsche Studies*, 34, 47 – 60.
- Himmelfarb, G. (1997). Telling it as you like it: Postmodernist History and the flight from fact. In K. Jenkins (Ed.), *The postmodern History reader* (pp. 158-174). London, England and New York, NY: [Routledge](#).
- Hirsch, M. (1999). Projected memory: Holocaust photographs in personal and public fantasy. In M. Bal, J. Crewe & L. Spitzer (Eds.), *Acts of memory: Cultural recall in the present* (pp. 3-23). Hanover, NH and London, England: University Press of New England.
- Hitt, M. A., Beamish, P. W., Jackson, S. E., & Mathieu, J. E. (2007). Building theoretical and empirical bridges across levels: Multilevel research in management. *Academy of Management Journal*, 50 (6), 1385 – 1399.
- Hobsbawm, E. (1983 $\alpha$ ). Introduction: Inventing traditions. In E. Hobsbawm & T. Ranger (Eds.), *The invention of tradition* (pp. 1-14). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hobsbawm, E. (1983 $\beta$ ). Mass - producing traditions: Europe, 1870 – 1914. In E. Hobsbawm & T. Ranger (Eds.), *The invention of tradition* (pp. 263-307). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Hoffmann, D. (2006). The material presence of the past: Reflections on the visibility of History. In J. Rüsen (Ed.), *Meaning and representation in History* (pp. 183-208). New York, NY: Berghahn Books.
- Hollway, W. & Jefferson, T. (2000). *Doing qualitative research differently*. London, England, Thousand Oaks, CA and New Delhi, India: SAGE Publications.
- Holstein, J. A., & Gubrium, J. F. (1995). *The active interview*. Thousand Oaks, CA, London, England and New Delhi, India: [Sage Publications](#).

- Hull, I. (1989). Feminist and gender History through the literary looking glass: German historiography in postmodern times. *Central European History*, 22 (3/4), 279 – 300.
- Hunnicut, B. (2006). [Habermas's musse and Foucault's genealogy – Ways out of the postmodern black hole.](#) *Leisure Sciences*, 28 (5), 437 – 441.
- Hurtado, A., & Sinha, M. (2008). More than men: Latino feminist masculinities and intersectionality. *Sex Roles*, 59 (5/6), 337 – 349.
- Huysen, A. (2000). Present pasts: Media, politics, amnesia. *Public Culture*, 12 (1), 21 – 38.
- Igartua, J., & Paez, D. (1997). Art and remembering traumatic collective events: The case of the Spanish civil war. In J. W. Pennebaker, D. Paez & B. Rimé (Eds.), *Collective memory of political events: Social psychological perspectives* (pp. 79-102). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Im, W. (2010). *Yoko's* story and the battle of memory: Fragmentation and suture of national memory and gender in the age of globalization. *Inter – Asia Cultural Studies*, 11 (1), 73 – 88.
- Ingimundarson, V. (2007). The politics of pemory and the reconstruction of Albanian national identity in postwar Kosovo. *History and Memory*, 19 (1), 95 – 123.
- Irkad, U. (2004). The teaching of History in Turkish Cypriot primary schools. In S. Philippou & C. Makriyianni, (Eds.), *Proceedings of the First Educational Seminar by the Association for historical dialogue and research: What does it mean to think historically? Approaches to teaching and learning History* (pp. 80-86). Nicosia: [Association for historical dialogue and research.](#)
- Irwin – Zarecka, I. (1994). *Frames of remembrance: The dynamics of collective memory*. New Brunswick, NJ and London, England: Transaction Publishers.
- Ishino, I. (1995). Memories and their unintended consequences. In M. C. Teski & J. J. Climo (Eds.), *The labyrinth of memory: Ethnographic journeys* (pp. 185-201). Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Jack, J. (2007). Space, time, memory: Gendered recollections of wartime Los Alamos. *Rherotic Society Quarterly*, 37, 229 – 250.

- Janesick, V. J. (1998). The dance of qualitative research design: Metaphor, methodolatry, and meaning. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 35-55). Thousand Oaks, CA: [Sage Publications](#).
- Järvinen, M. (2000). The biographical illusion: Constructing meaning in qualitative interviews. *Qualitative Inquiry*, 6 (3), 370 – 391.
- Jáuregui, P. (2005). Spain's 'special solidarity' with the East: The influence of collective memory on Spanish attitudes to EU – enlargement. In K. Eder & W. Spohn (Eds.), *Collective memory and European identity: The effects of integration and enlargement* (pp. 109-123). Hants, England and Burlington, NJ: Ashgate.
- Jedlicki, J. (2005). East – European historical bequest en route to an enlarged Europe. In K. Eder & W. Spohn (Eds.), *Collective memory and European identity: The effects of integration and enlargement* (pp. 109-122). Hants, England and Burlington, NJ: Ashgate.
- Jenkins, K. (1999). *Why History?: Ethics and postmodernity*. London, England and New York, NY: [Routledge](#).
- Johnson, L. S. (2007). Moving from piecemeal to systemic approaches to peace education in divided societies: Comparative efforts in Northern Ireland and Cyprus. In Z. Bekerman & C. McGlynn (Eds.), *Addressing ethnic conflict through peace education : International perspectives* (pp. 21-34). New York, NY and Hampshire, England: [Palgrave Macmillan](#).
- Jones – Yelvington, T. (2008). A half – dozen things that we Are: Collective identity in intersectional LGTB / queer social movement organizations Part I. *Theory in Action*, 1 (1), 23 – 47.
- Jones, P., & McDonald, N. (2007). Getting it wrong the first time: Building an interdisciplinary research relationship. *Area*, 39 (4), 490 – 498.
- Kacandes, I. (1999). Narrative witnessing as memory work: Reading Gertrud Kolmar's *A Jewish mother*. In M. Bal, J. Crewe & L. Spitzer (Eds.), *Acts of memory: Cultural recall in the present* (pp. 55-73). Hanover, NH and London, England: University Press of New England.



- Kansteiner, W. (1993). Hayden White's critique of the writing of History. *History and Theory*, 32 (3), 273 – 295.
- Kansteiner, W. (2002). Finding meaning in memory: A methodological critique of collective memory studies. *History and Theory*, 41, 179 – 197.
- Kansteiner, W. (2007). Of Kitsch, Enlightenment, and gender anxiety: Exploring cultural memories of collective memory studies. *History and Theory*, 46, 82 – 91.
- Kapralski, S. (2006). The Jedwabne Village Green? The memory and counter – memory of the crime. *History and Memory*, 18 (1), 179 – 194.
- Karahasan, H., & Zembylas, M. (2006). *The politics of memory and forgetting in History textbooks: Towards a pedagogy of reconciliation and peace in divided Cyprus*. Retrieved December 10, 2008, from [learning.londonmet.ac.uk/cice/docs/2006-701.pdf](http://learning.londonmet.ac.uk/cice/docs/2006-701.pdf)
- Karayanni, S. S. (2006). Moving identity: Dance in the negotiation of sexuality and ethnicity in Cyprus. *Postcolonial Studies*, 9 (3), 251 – 266.
- Kelley, M. (1999). Making memory: Designs of the present on the past. In M. Bal, J. Crewe & L. Spitzer (Eds.), *Acts of memory: Cultural recall in the present* (pp. 218-230). Hanover, NH and London, England: University Press of New England.
- Kendall, R. P. (2010). The failure of memory: Reflections of rhetoric and public remembrance. *Western Journal of Communication*, 74 (2), 208 – 223.
- Kent, C. A. (1986). Michel Foucault: Doing History, or undoing it? *Canadian Journal of History*, 21 (3), 371 – 395.
- Kidd, W. (1997). Memory, memorials and commemoration of war memorials in Lorraine, 1908 - 1988. In M. Evans & K. Lunn (Eds.), *War and memory in the twentieth century* (pp. 143-159). Oxford, Oxfordshire and New York, NY: Berg.
- Killoran, M. (1998). Nationalisms and embodied memory in Northern Cyprus. In V. Calotychos (Ed.), *Cyprus and its people: Nation, identity, and experience in an unimaginable community, 1955-1997* (pp. 159-170). Boulder, CO: [Westview Press](#).
- Kincheloe, J. L., & McLaren, P. L. (1994). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative*



*research* (pp. 138-157). Thousand Oaks, CA, London, England and New Delhi, India: [SAGE Publications](#).

King, A. (1998). *Memorials of the Great War in Britain: The symbolism and politics of remembrance*. Oxford, UK and New York, NY: Berg.

King, A. (2001). Remembering and forgetting in the public memorials of the Great War. In A. Forty & S. Küchler (Eds.), *The art of forgetting* (pp. 147-170). Oxford, UK and New York, NY: Berg.

Kirschenbaum, L. (2000). Gender, memory, and national myths: Ol' ga Berggol'ts and the siege of Leningrad. *Nationalities Papers*, 28 (3), 551 – 564.

Kizilyürek, N., & Cautier – Kizilyürek, S. (2004). The politics of identity in the Turkish Cypriot community and the language question. *International Journal of the Sociology of Language*, 168 (1), 37 – 54.

Klein, U. (1998). War and gender: What do we learn from Israel? In L. A. Lorentzen & J. Turpin (Eds.), *The women and war reader* (pp. 148-154). New York, NY: New York University Press.

Kleinberg, E. (2008). [Interdisciplinary studies at a crossroads](#). *Liberal Education*, 94 (1), 6 – 11.

Knight, S. (2006). Remembering Robin Hood: Five centuries of outlaw ideology. *European Journal of English Studies*, 10 (2), 149 – 161.

Knischewski, G., & Spittler, U. (1997). Memories of the Second World War and national identity in Germany. In M. Evans & K. Lunn (Eds.), *War and memory in the twentieth century* (pp. 239-254). Oxford, Oxfordshire and New York, NY: Berg.

Kook, R. (2005). Changing representations of national identity and political Legitimacy: Independence Day celebrations in Israel, 1952 – 1998. *National Identities*, 7 (2), 151 – 171.

Koutselini – Ioannidou, M. (1997). Curriculum as political text: The case of Cyprus (1935 – 1990). *History of Education*, 26 (4), 395 – 407.

Kubiš, K. (2005). Troublesome Anniversary: The rise of the Czechoslovak Republic and its European fellows in Czech collective memory. In K. Eder & W. Spohn

- (Eds.), *Collective memory and European identity: The effects of integration and enlargement* (pp. 151-178). Hants, England and Burlington, NJ: Ashgate.
- Küchler, S. (2001). The place of memory. In A. Forty & S. Küchler (Eds.), *The art of forgetting* (pp. 53-72). Oxford, UK and New York, NY: Berg.
- Kurvet – Käosaar, L. (2003). 'Other things happened to women': World war two, violence, and national identity in *A sound of the past* by Käbi Laretei and *A woman in Amber* by Agate Nesaule. *Journal of Baltic Studies*, 14 (3), 313 – 331.
- Kushner, T. (1997). 'I want to go on living after my death': The memory of Anne Frank. In M. Evans & K. Lunn (Eds.), *War and memory in the twentieth century* (pp. 3-25). Oxford, Oxfordshire and New York, NY: Berg.
- Kvale, S. (2006). Dominance through interviews and dialogues. *Qualitative Inquiry*, 12 (3), 480 – 500.
- Kwon, I. (2006). Feminists navigating the shoals of nationalism and collaboration: The post – colonial Korean debate over how to remember Kim Hwallan. *Frontiers*, 27 (1), 39 – 66.
- Larsen, S. F. (1995). Remembering without experiencing: Memory for reported events. In U. Neisser & E. Winograd (Eds.), *Remembering reconsidered: Ecological and traditional approaches to the study of memory* (pp. 326-355). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Le Goff, J. (1992). *History and memory* (S. Rendall and E. Claman, Trans.). New York, NY: Columbia University Press. (Original work published 1977).
- Lentin, R. (1998). Israeli and Palestinian women working for peace. In L. A. Lorentzen & J. Turpin (Eds.), *The women and war reader* (pp. 337-342). New York, NY: New York University Press.
- Lestinen, L. Petrucijová, J., & Spinthourakis, J. (2004). Identity in multicultural and multilingual contexts (CiCe Guidelines). London, UK: CiCe Publications.
- Letourneau, J., & Moisan, S. (2004). Young people's assimilation of a collective historical memory: A case study of Quebeckers of French-Canadian heritage. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 109-128). Toronto, Canada: University of Toronto Press.

- Levstik, L. (2000). Articulating the silences: Teacher's and adolescent's conceptions of historical significance. In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning History: National and international perspectives* (pp. 284-205). New York, NY: [New York University Press](#).
- Lingard, L., Schryer, C. F., Spafford, M. M., & Cambell, S. L. (2007). Negotiating the politics of identity in an interdisciplinary research team. *Qualitative Research*, 7 (4), 501 – 519.
- Lira, E. (1997). Remembering: Passing back through the heart. In J. W. Pennebaker, D. Paez & B. Rimé (Eds.), *Collective memory of political events: Social psychological perspectives* (pp. 223-236). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Loeb, P. S. (2005). Finding the Übermensch in Nietzsche's Genealogy of Morality. *Journal of Nietzsche Studies*, 30, 70 – 101.
- Loizos, P. (1998). How might Turkish and Greek Cypriots see each other more clearly?. In V. Calotychos (Ed.), *Cyprus and its people: Nation, identity, and experience in an unimaginable community, 1955-1997* (pp. 35-52). Boulder, CO: [Westview Press](#).
- Lomsky – Feder, E. (2005). The bounded female voice in memorial ceremonies. *Qualitative Sociology*, 28 (3), 293 – 314.
- Lorenz, C. (2004). Toward a theoretical framework for comparing historiographies: Some preliminary considerations. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 25-48). Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge, UK and New York, NY: [Cambridge University Press](#).
- Lowenthal, D. (1998). *The heritage crusade and the spoils of History*. Cambridge, UK and New York, NY: Cambridge University Press.
- Lowenthal, D. (2001). Preface. In A. Forty & S. Küchler (Eds.), *The art of forgetting* (pp. xi-xiii). Oxford, UK and New York, NY: Berg.
- Magnussen S., Endestad T., Koriat A., & Helstrup T. (2007). What to people believe about memory and how do they talk about memory? In S. Magnussen & T. Helstrup (Eds.), *Everyday memory* (pp. 5-25). New York, NY: [Psychology Press](#).

- Magnussen S. & Helstrup T. (2007). Introduction. In S. Magnussen & T. Helstrup (Eds.), *Everyday memory* (pp. 1-4). New York, NY: [Psychology Press](#).
- Magnússon, S. G. (2006). Social History as ‘sites of memory’? The institutionalization of History: Microhistory and the grand narrative. *Journal of Social History*, 39 (3), 891 – 913.
- Mahalingam, R., Balan, S., & Haritatos, J. (2008). [Engendering immigrant Psychology: An intersectionality perspective](#). *Sex Roles*, 59 (5/6), 326 – 336.
- Makriyianni, C. (2004). Teaching methods in history school education in Cyprus: present – day situation and future developments. In The council of Europe & C. Makriyianni (Eds.), Presentations from seminars and workshop materials: *Multiperspectivity in teaching and learning history* (pp. 13-21). Nicosia, Cyprus: [The council of Europe](#).
- Mann, S. A., & Huffman, D. J. (2005). The decentering of Second Wave feminism and the rise of the Third Wave. *Science and Society*, 69 (1), 56 – 91.
- Marques, J., Paez, D., & Serra, A. F. (1997). Social sharing, emotional climate, and the transgenerational transmission of memories: The Portuguese colonial war. In J. W. Pennebaker, D. Paez & B. Rimé (Eds.), *Collective memory of political events: Social psychological perspectives* (pp. 253-276). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Marrus, M. R. (1994). [Reflections on the historiography of the Holocaust](#). *Journal of Modern History*, 66 (1), 92 – 116.
- Marshall, B. K. (1992). *Teaching the postmodern: Fiction and theory*. New York, NY and London, England: Routledge.
- Mason, M. (2006). Exploring ‘the impossible’: Jacques Derrida, John Caputo and the Philosophy of History. *Rethinking History*, 10 (4), 501 – 522.
- Mattis, J. S., Grayman, N. A., Cowie, S., Winston, C., Watson, C., & Jackson, D. (2008). Intersectional identities and the politics of altruistic care in a low – income, urban community. *Sex Roles*, 59 (5/6), 418 – 428.
- McEwan, C. (2003). Building a postcolonial archive? Gender, collective memory and citizenship in post – apartheid South Africa. *Journal of Southern African Studies*, 29 (3), 739 – 757.

- McGrellis, S. (2005). Pure and bitter spaces: Gender, identity and territory in Northern Irish youth transitions. *Gender and Education*, 17 (5), 515 – 529.
- McKnight, A. N. (2004). [Historical trauma, the persistence of memory and the pedagogical problems of forgiveness, justice and peace.](#) *Educational Studies Journal*, 36 (2), 140 – 158.
- McPherson, A. (2007). Rioting for dignity: Masculinity, national identity and anti – US resistance in Panama. *Gender and History*, 19 (2), 219 – 241.
- McVee, M. B. (2004). Narrative and the exploration of culture in teachers' discussions of literacy, identity, self and other. *Teaching and Teacher Education*, 20, 881 – 899.
- Melman, B. (2002). The legend of Sarah: Gender, memory and *national identities* (*Eretz Yisrael / Israel, 1917 – 90*). *Journal of Israeli History*, 21 (1), 55 – 92.
- Meo, A. I. (2010). Picturing student's habitus: The advantages and limitations of photo – elicitation interviewing in a qualitative study in the city of Buenos Aires. *International Journal of Qualitative Methods*, 9 (2), 149 – 171.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.
- Mertan, B. (2011). [Children's perception of national identity and in-group/out-group attitudes: Turkish-Cypriot school children.](#) *European Journal of Developmental Psychology*, 8 (1), 74 – 86.
- Middleton, D., & Brown, S. D. (2005). *The Social Psychology of experience: Studies of remembering and forgetting*. London, England, Thousand Oaks, CA and New Delhi, India: Sage Publications.
- Middleton, D., & Edwards, D. (1990). Introduction. In D. Middleton & D. Edwards (Eds.), *Collective remembering* (pp. 1-22). London, England and Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mikula, M. (2003). Virtual landscapes of memory. *Information, Communication and Society*, 6 (2), 169 – 186.
- Misak, C. (2008). [Pragmatism on solidarity, bullshit, and other deformities of truth.](#) *Midwest Studies In Philosophy*, 32 (1), 111 – 121.

- Misztal, B. A. (2003). *Theories of social remembering*. Berkshire, England and Philadelphia, PA: Open University Press.
- Mojab, S. (2004). No 'safe heaven': Violence against women in Iraqi Kurdistan. In W. Giles & J. Hyndman (Eds.), *Sites of violence: Gender and conflict zones* (pp. 108-133). Berkeley, CA: [University of California Press](#).
- Moon, S. (1998). Gender, militarization, and universal male conscription in South Korea. In L. A. Lorentzen & J. Turpin (Eds.), *The women and war reader* (pp. 90-100). New York, NY: New York University Press.
- Moore, A. M. (2005). History, memory and trauma in photography of the tondues: Visuality of the Vichy past through the silent image of women. *Gender and History*, 17 (3), 657 – 681.
- Moreno – Luzón, J. (2007). Fighting for the national memory: The commemoration of the Spanish 'War of Independence' in 1908 – 1912. *History and Memory*, 19 (1), 68 – 94.
- Morgan, S. (2006). Introduction: Writing feminist history: Theoretical debates and critical practices. In S. Morgan (Ed.), *The feminist History reader* (pp. 1-48). London, England and New York, NY: Routledge.
- Moriarty, C. (1997). Private grief and public remembrance: British First World War memorials. In M. Evans & K. Lunn (Eds.), *War and memory in the twentieth century* (pp. 125-142). Oxford, Oxfordshire and New York, NY: Berg.
- Morris, E. W. (2007). 'Ladies' or 'loudies'? Perceptions and experiences of black girls in classrooms. *Youth Society*, 38 (4), 490 – 515.
- Morse, J. M. (1998). Designing funded qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of qualitative inquiry* (pp. 56-85). Thousand Oaks, CA: [Sage Publications](#).
- Moylan, P. A. (2003). Teaching peace: The challenge of gendered assumptions. *Peace and Change*, 28 (4), 570 – 574.
- Mühlhahn, K. (2004). 'Remembering a bitter past': The trauma of China's labor camps, 1949 – 1978. *History and Memory*, 16 (2), 108 – 139.
- Munslow, A. (2006). *Deconstructing History* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, NY: Routledge.

- Nash, G. (2000). The 'convergence' paradigm in studying Early American History in the schools. In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning History: National and international perspectives* (pp. 102-120). New York, NY: [New York University Press](#).
- Nasstrom, K. L. (1999). Down to now: Memory, narrative, and women's leadership in the Civil Rights movement in Atlanta, Georgia. *Gender and History, 11* (1), 113 – 144.
- Neal, A. G. (1998). *National trauma and collective memory: Major events in the American century*. New York, NY: M.E. Sharpe Inc..
- Neimeyer, G. J., & Metzler, A. E. (1994). Personal identity and autobiographical recall. In U. Neisser & R. Fivush (Eds.), *The remembering self* (pp. 105-135). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Neisser, U. (1994). Self – narratives: True and false. In U. Neisser & R. Fivush (Eds.), *The remembering self* (pp. 1-18). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Neisser, U. (1995). New vistas in the study of memory. In U. Neisser & E. Winograd (Eds.), *Remembering reconsidered: Ecological and traditional approaches to the study of memory* (pp. 1-10). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nelson, J. L. (2000). Gender, memory and social power. *Gender and History, 12* (3), 722 – 734.
- Nguyen, T – D. T., & Belk, R. W. (2007). This we remember: Consuming representation via the web posting of war photographs. *Consumption Markets and Culture, 10* (3), 251 – 291.
- Nietzsche, F. (2010) (Rev. ed.). Use and abuse of History for life. (I. Johnston, Trans.). Retrieved December 14, 2010, from <http://records.viu.ca/~johnstoi/Nietzsche/history.htm>. (Original work published 1874).
- Nolan, M. (2001). The politics of memory in the Berlin Republic. *Radical History Review, 81*, 113 – 132.
- Nora, P. (1996α). General introduction: Between memory and History. In L. D. Kritzman (Ed.), *Realms of memory: The construction of the French past (I:*

- Conflicts and divisions*). (A. Goldhammer, Trans) (pp. 1-20). New York, NY: Columbia University Press. (Original work published 1992).
- Nora, P. (1996β). Introduction to Volume I: Conflicts and divisions. In L. D. Kritzman (Ed.) *Realms of memory: The construction of the French past (I: Conflicts and divisions)*. (Goldhammer, A. Trans) (pp. 21-23). New York, NY: Columbia University Press. (Original work published 1992).
- Nora, P. (1996γ). Introduction to realms of memory, Volume II. In L. D. Kritzman (Ed.), *Realms of memory: The construction of the French past (II: Traditions)*. (A. Goldhammer, Trans) (pp. ix-xii). New York, NY: Columbia University Press. (Original work published 1992).
- Nora, P. (1996δ). Introduction to realms of memory, Volume III. In L. D. Kritzman (Ed.), *Realms of memory: The construction of the French past (III: Symbols)*. (A. Goldhammer, Trans) (pp. ix-xii). New York, NY: Columbia University Press. (Original work published 1992).
- Nora, P. (1996ε). The era of commemoration. In L. D. Kritzman (Ed.), *Realms of memory: The construction of the French past (III: Symbols)*. (A. Goldhammer, Trans) (pp. 609-637). New York, NY: Columbia University Press. (Original work published 1992).
- Novak, A. (2007). Gendering trauma: Ariel Dorfman's narratives of crisis and reconciliation. *Critique*, 48 (3), 295 – 317.
- Novick, P. (2001). *The Holocaust and collective memory: The American experience*. London, England: Bloomsbury.
- Nye, R. A. (2007). Western masculinities in war and peace. *American Historical Review*, 112 (2), 417 – 438.
- O' Neill, E. R. (2004). Traumatic postmodern Histories: Velvet Goldmine's phantasmic testimonies. *Camera Obscura*, 19 (3), 157 – 185.
- Ognibene, E. R. (1998). Imagining peace. In L. A. Lorentzen & J. Turpin (Eds.), *The women and war reader* (pp. 203-209). New York, NY: New York University Press.
- Okolie, A. C. (2004). Toward an anti – racist research framework: The case for interventive in – depth interviewing. In G. J. S. Dei & G. S. Johal (Eds.), *Critical*



- Issues in Anti – racist Research Methodologies* (pp. 241-268). New York, NY: Peter Lang.
- Olick, J. K. (1999). Collective memory: The two cultures. *Sociological Theory*, 17 (3), 333 – 348.
- Olick, J. K., & Robbins, J. (1998). [SOCIAL MEMORY STUDIES: From "collective memory" to the historical Sociology of mnemonic practices.](#) *Annual Review of Sociology*, 24 (1), 105 – 140.
- Onoufriou, A. (2010). ['Proper masculinities' and the fear of feminisation in modern Cyprus: University students talk about homosexuality and gendered subjectivities.](#) *Gender and Education*, 22 (3), 263 – 277.
- Onurkan, M. (2004). Ways to promote critical historical thinking in the university classroom. In S. Philippou & C. Makriyianni (Eds.), *Proceedings of the First Educational Seminar by the Association for historical dialogue and research: What does it mean to think historically? Approaches to teaching and learning History* (pp. 111-120). Nicosia: [Association for historical dialogue and research.](#)
- Osborne, B. S. (2001). Landscapes, memory, monuments, and commemoration: Putting identity in its place. *Canadian Ethnic Studies*, 33 (3), 39 – 77.
- Ostovich, S. T. (2005). Dangerous memories and reason in History. *KronoScope*, 5 (1), 41 – 57.
- Pachoulides, K. (2004). Using multiple perspectives in the teaching of History: An answer to the challenge of multicultural society. In S. Philippou & C. Makriyianni (Eds.), *Proceedings of the First Educational Seminar by the Association for historical dialogue and research: What does it mean to think historically? Approaches to teaching and learning History* (pp. 144-153). Nicosia: Association for historical dialogue and research.
- Paez, D., Basabe, N., & Gonzalez, J. L. (1997). Social processes and collective memory: A cross – cultural approach to remembering political events. In J. W. Pennebaker, D. Paez & B. Rimé (Eds.), *Collective memory of political events: Social psychological perspectives* (pp. 147-174). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.

- Painter, N. I. (2006). 'Who we are': Lawrence Levine as William Jamesian pragmatist and as Gustave de Beaumont. *The Journal of American History*, 93 (3), 761 –771.
- Papadakis, Y. (1995). *The politics of memory and forgetting*. Retrieved December 12, 2008, from [http:// www.cyprus-conflict.net/papadakis.diss.html](http://www.cyprus-conflict.net/papadakis.diss.html)
- Papadakis, Y. (2005). *Echoes from the dead zone: Across the Cyprus divide*. London, England and New York, NY: I.B. Tauris.
- Papadakis, Y. (2008α). *History education in divided Cyprus: A comparison of Greek Cypriot and Turkish Cypriot schoolbooks on the 'History of Cyprus'*. Oslo, Norway: PRIO Report 2/2008.
- Papadakis, Y. (2008β). Narrative, memory and History education in divided Cyprus: A comparison of schoolbooks on the 'History of Cyprus'. *History and Memory*, 20 (2), 128 – 148.
- Park, H., & Reder, L. M. (2004). Moses illusion. In R. F. Pohl (Ed.), *Cognitive illusions: A handbook on fallacies and biases in thinking, judgment and memory* (pp. 275-291). East Sussex, England and New York, NY: Psychology Press.
- Peltz, R. (1995). Children of immigrants remember: The evolution of ethnic culture. In M. C. Teski & J. J. Climo (Eds.), *The labyrinth of memory: Ethnographic journeys* (pp. 27-48). Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Pennebaker, J. W., & Banasik, B. L. (1997). On the creation and maintenance of collective memories: History as Social Psychology. In J. W. Pennebaker, D. Paez & B. Rimé (Eds.), *Collective memory of political events: Social psychological perspectives* (pp. 3-20). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Perikleous, L. (2010). At a crossroad between memory and thinking: The case of primary history education in the Greek Cypriot educational system. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 38 (3), 315 –328.
- Peristianis, N. (2006). Cypriot nationalism, dual identity, and politics. In Y. Papadakis, N. Peristianis & G. Welz (Eds.), *Divided Cyprus: Modernity, History, and an island in conflict* (pp. 100-120). Bloomington, IN: Indiana University Press.

- Peters, M., & Lankshear, C. (1996). Postmodern counternarratives. In H. A. Giroux, C. Lankshear, P. McLaren & M. Peters (Eds.), *Counternarratives: Cultural studies and critical pedagogies in postmodern Spaces* (pp. 1- 40). New York, NY and London, England: Routledge.
- Peterson, V. S. (1998). Gendered nationalism: Reproducing 'Us' versus 'Them'. In L. A. Lorentzen & J. Turpin (Eds.), *The women and war reader* (pp. 41-49). New York, NY: New York University Press.
- Peterson, N. J. (2001). *Against amnesia: Contemporary women writers and the crises of historical memory*. Philadelphia, PA: [University of Pennsylvania Press](#).
- Philippou, S. (2004). Developing a European dimension in education: The case of the Byzantine History primary curriculum in Cyprus. In S. Philippou & C. Makriyianni (Eds.), *Proceedings of the First Educational Seminar by the Association for historical dialogue and research: What does it mean to think historically? Approaches to teaching and learning history* (pp. 87-101). Nicosia: Association for historical dialogue and research.
- Philippou, S. (2005). [Constructing national and European identities: The case of Greek-Cypriot pupils](#). *Educational Studies*, 31 (3), 293 – 315.
- Philippou, S. (2007). [Re – inventing 'Europe': The case of the European dimension in Greek-Cypriot geography and history curricula](#). *Curriculum Journal*, 18 (1), 57 – 88.
- Philippou, S., & Djavit, A. (2004). Report of workshops on 'New approaches to teaching history: Multiperspectivity'. In The council of Europe & C. Makriyianni (Eds.), *Presentations from seminars and workshop materials: Multiperspectivity in teaching and learning History* (pp. 52-65). Nicosia: [The council of Europe](#).
- Phtiaka, E. (2002). Teacher education for a new world. *International Studies in Sociology of Education*, 12 (3), 353 – 374.
- Pidgeon, N., & Henwood, K. (2004). Grounded Theory. In M. Hardy & A. Bryman (Eds.), *Handbook of data analysis* (pp. 625-648). London, England, Thousand Oaks, CA and New Delhi, India: SAGE Publications.
- Pillemer, D. B. (2004). Can the Psychology of memory enrich historical analyses of trauma? *History and Memory*, 16 (2), 140 – 154.

- Polezzi, L. (2006). Mixing mother tongues: Language, narrative and the spaces of memory in postcolonial works by Italian women writers (Part 1). *Romance Studies*, 24 (2), 149 – 158.
- POST Research Institute. (2006). *Textual and visual analyses of the lower secondary school History textbooks: Comparative analysis of the old and the new History textbooks*. Nicosia, Cyprus: POST.
- Poster, M. (1988). Foucault, the present and History. In B. Smart. (1994) (Ed.), *Michel Foucault (1). Critical Assessments* (pp. 105 – 121). New York, NY: Routledge.
- Power, E. M. (2004). [Toward understanding in postmodern interview analysis: Interpreting the contradictory remarks of a research participant](#). *Qualitative Health Research*, 14 (6), 858 – 865.
- Prins, B. (2006). Narrative accounts of origins: A blind spot in the intersectional approach? *European Journal of Women's Studies*, 13 (3), 277 – 290.
- Psaltis, C., Lytras, E., & Costache, S. (2011). *History educators in the Greek – Cypriot and Turkish – Cypriot community of Cyprus: Perceptions, beliefs and practices*. Nicosia, Cyprus: AHDR Report.
- Punch, M. (1994). Politics and ethics in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 83-97). Thousand Oaks, CA, London, England and New Delhi, India: SAGE Publications.
- Purohit, K. D., & Walsh, C. (2003). Interrupting discourses around gender through collective memory work and collaborative curriculum research in middle school. *Sex Education*, 3 (2), 171 – 183.
- Quinn, J. (2004). Mothers, learners and counter-memory. *Gender and Education*, 16 (3), 364 – 378.
- Radley, A. (1990). Artefacts, memory and a sense of the past. In D. Middleton & D. Edwards (Eds.), *Collective remembering* (pp. 46-59). London, England and Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ramaekers, S. (2001). Teaching to lie and obey: Nietzsche on education. *Journal of Philosophy of Education*, 35 (2), 255 – 268.

- Ratcliffe, K. (1996). *Anglo – American feminist challenges to the rhetorical traditions: Virginia Woolf, Mary Daly, Adrienne Rich*. Carbondale, IL and Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press.
- Reading, A. (2010). Gender and the right to memory. *Media Development*, 2, 11 – 14.
- Ricoeur, P. (2004). *Memory, History, forgetting*. (K. Blamey & D. Pellauer, Trans.). Chicago, IL and London, England: The University of Chicago Press. (Original work published 2000).
- Ricoeur, P. (2006). Memory – forgetting – History. In J. Rüsen (Ed.), *Meaning and Representation in History* (pp. 9-19). New York, NY: Berghahn Books.
- Rimé, B., & Christophe, V. (1997). How Individual emotional episodes feed collective memory. In J. W. Pennebaker, D. Paez & B. Rimé (Eds.), *Collective memory of political events: Social psychological perspectives* (pp. 131-146). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.
- Roberts, C. (1997). The politics of transcription. Transcribing talk: Issues of representation. *TESOL Quarterly*, 31 (1), 167 – 171.
- Roediger, H. L., & Gallo, D. A. (2004). Associative memory illusions. In R. F. Pohl (Ed.), *Cognitive illusions: A handbook on fallacies and biases in thinking, judgment and memory* (pp. 309-326). East Sussex, England and New York, NY: Psychology Press.
- Rosenblatt, P. C. (2003). Interviewing at the border of fact and fiction. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Postmodern interviewing* (pp. 225-241). Thousand Oaks, CA, London, England and New Delhi, India: SAGE Publications.
- Rosenfeld, G. (2002). Why do we ask ‘what if?’: Reflections of the function of alternate History. *History and Theory*, 41, 91 – 103.
- Rosenzweig, R. (2000). How Americans use and think about the past: Implications from a national survey for the teaching of history. In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning History: National and International Perspectives* (pp. 262-283). New York, NY: [New York University Press](#).

- Roudometof, V. (2002). *Collective memory, national identity and ethnic conflict: Greece, Bulgaria and the Macedonian Question*. Westport, CT and London, England: Praeger.
- Rowlands, M. (2001). Remembering to forget: Sublimation as sacrifice in war memorials. In A. Forty & S. Küchler (Eds.), *The art of forgetting* (pp. 129-146). Oxford, UK and New York, NY: Berg.
- Rüsen, J. (2002 $\alpha$ ). Introduction: Historical thinking as intercultural discourse. In J. Rüsen (Ed.), *Western historical thinking: An intercultural debate* (pp. 1-12). New York, NY and Oxford, UK: Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2002 $\beta$ ). Preface to the series. In J. Rüsen (Ed.), *Western historical thinking: An intercultural debate* (pp. vii-xiii). New York, NY and Oxford, UK: Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2006). What does 'making sense of History mean?'. In J. Rüsen (Ed.), *Meaning and representation in History* (pp. 1-8). New York, NY: Berghahn Books.
- Saari, H. (2005). On Frank Ankersmit's postmodernist Theory of Historical Narrativity. *Rethinking History*, 9 (1), 5 – 21.
- Samuels, G. M., & Ross – Sheriff, F. (2008). Identity, oppression, and power: Feminisms and intersectionality Theory. *Affilia*, 23 (1), 5 – 9.
- Santos, M. S. (2001). Memory and narrative in Social Theory: The contributions of Jacques Derrida and Walter Benjamin. *Time and Society*, 10 (2/3), 163 – 189.
- Scheurich, J. J. (1997). *Research method in the postmodern*. London, England and Washington, DC: The Falmer Press.
- Schmidtke, O. (2005). Re – modeling the boundaries in the New Europe: Historical memories and contemporary identities in German – Polish relations. In K. Eder & W. Spohn (Eds.), *Collective memory and European identity: The effects of integration and enlargement* (pp. 69-86). Hants, England and Burlington, NJ: Ashgate.
- Schuchat, M. G. (1995). It only counts if you can share it. In M. C. Teski & J. J. Climo (Eds.), *The labyrinth of memory: Ethnographic journeys* (pp. 129-137). Westport, CT: Bergin and Garvey.

- Schudson, M. (1990). Ronald Reagan misremembered. In D. Middleton & D. Edwards (Eds.), *Collective remembering* (pp. 108-119). London, England and Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schulze, R. (2006). The politics of memory: Flight and expulsion of German populations after the Second World War and German collective memory. *National Identities*, 8 (4), 367 – 382.
- Schwartz, B. (1990). The reconstruction of Abraham Lincoln. In D. Middleton & D. Edwards (Eds.), *Collective remembering* (pp. 81-107). London, England and Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Schwartz, B. (1996). Rereading the Gettysburg Address: Social change and collective memory. *Qualitative Sociology*, 19 (3), 395 – 422.
- Schwartz, B. (1998). Postmodernity and historical reputation: Abraham Lincoln in the late twentieth – century American memory. *Social Forces*, 77 (1), 63 – 103.
- Scott, C., & Messineo, M. (2000). The perpetuation of subtle prejudice: Race and gender imagery in 1990s television advertising. *Sex Roles*, 42 (5/6), 363 – 389.
- Scott, J. W. (1996). *Feminism and History*. Oxford, UK and New York, NY: Oxford University Press.
- Scott, J. W. (1999). *Gender and the politics of History*. New York, NY: Columbia University Press.
- Searleman, A., & Herrmann, D. J. (1994). *Memory from a broader perspective*. New York, NY: [McGraw-Hill](#).
- Segal, L. (2008). Gender, war and militarism: Making and questioning the links. *Feminist Review*, 88, 21 – 35.
- Seixas, P. (2004). Introduction. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 3-24). Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Sezneva, O. (2005). Converting History into ‘cultural treasure’ in post – 1991 Kaliningrad: Social transitions and the meaning of the past. In K. Eder & W. Spohn (Eds.), *Collective memory and European identity: The effects of integration and enlargement* (pp. 179-195). Hants, England and Burlington, NJ: Ashgate.

- Sharoni, S. (2001). Rethinking women's struggles in Israeli – Palestine and in the north of Ireland. In C. Moser & F. Clark (Eds.), *Victims, perpetrators or actors?: Gender, armed conflict and political violence* (pp. 85-98). London, UK and New York, NY: Zed.
- Shefer, T. (2010). Narrating gender and sex in and through apartheid divides. *South African Journal of Psychology*, 40 (4), 382 – 395.
- Shemilt, D. (2000). The Caliph's coin: The currency of narrative frameworks in History teaching. In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning History: National and international perspectives* (pp. 83-101). New York, NY: [New York University Press](#).
- Shields, S. A. (2008). Gender: An intersectional perspective. *Sex Roles*, 59 (5/6), 301 – 311.
- Shotter, J. (1990). The social construction of remembering and forgetting. In D. Middleton & D. Edwards (Eds.), *Collective remembering* (pp. 120-138). London, England and Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sibel, E. (1996). *Reflections on Turkish Cypriot and Greek Cypriot student's perceptions of the Cyprus conflict: Implications for peace education*. (Report No. SO 029 386). New York: Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. (ERIC Document Reproduction Service No. ED427985).
- Simic, O. (2008). Gender, conflict, and reconciliation: Where are the *men*? What about *women*? *globalizacija.com: Journal for Political Theory and Research on Globalisation, Development and Gender Issues*. Retrieved January 23, 2009, from [http://www.globalizacija.com/doc\\_en/e0065sim.htm](http://www.globalizacija.com/doc_en/e0065sim.htm)
- Simon, R. (2004). The pedagogical insistence of public memory. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 183-201). Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Simon, R. I., Eppert, C., Clamen, M., & Beres, L. (2001). Witness as study: The difficult inheritance of testimony. *Review of Education, Pedagogy & Cultural Studies*, 22 (4), 285 – 322.



- Sitas, A., Latif, D., & Loizou, N. (2007). *Prospects of reconciliation, co – existence and forgiveness in the post – referendum period*. Oslo, Norway: PRIO Report.
- Skinner, P. (2005). Gender, memory and Jewish identity: Reading a family history from medieval southern Italy. *Early Medieval Europe*, 13 (3), 277 – 296.
- Smith, A. (1999). *Myths and memories of the nation*. Oxford, UK and New York, NY: [Oxford University Press](#).
- Smith, J. K., & Hodkinson, P. (2005). Relativism, criteria, and politics. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed.) (pp. 915-932). Thousand Oaks, CA, London, England and New Delhi, India: [SAGE Publications](#).
- Solomou, E. (2004). The teaching of History in a bi – communal Cypriot state. In S. Philippou & C. Makriyianni (Eds.), *Proceedings of the First Educational Seminar by the Association for historical dialogue and research: What does it mean to think historically? Approaches to teaching and learning history* (pp. 74-79). Nicosia: [Association for historical dialogue and research](#).
- Sorabji, C. (2006). Managing memories in post – war Sarajevo: Individuals, bad memories, and new wars. *Journal of Royal Anthropological Institute*. 12, 1 – 18.
- Southgate, B. (1996). *History: What and why? Ancient, modern and postmodern perspectives*. London, England and New York, NY: Routledge.
- Spyrou, S. (2002). [Images of 'the Other': 'The Turk' in Greek Cypriot children's imaginations](#). *Race, Ethnicity and Education*, 5 (3), 255 – 272.
- Spyrou, S. (2009). Between intimacy and intolerance: Greek Cypriot children's encounters with Asian domestic workers. *Childhood*, 16 (2), 155 – 173.
- Stavrinos, P. & Georgiou, G. (2011). National identity [and in-group/out-group attitudes with Greek-Cypriot children](#). *European Journal of Developmental Psychology*, 8 (1), 87 – 97.
- Steinberg, M. (2004). Inverting History in Octavia Butler's postmodern slave narrative. *African American Review*, 38 (3), 467 – 476.
- Sternberg, R. J. (2008). Interdisciplinary problem – based learning. *Liberal Education*, 94 (1), 12 – 17.

- Stone, L. (1997). History and postmodernism. In K. Jenkins (Ed.), *The postmodern History reader* (pp. 242-243). London, England and New York, NY: [Routledge](#).
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded Theory methodology: An overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 273-285). Thousand Oaks, CA, London, England and New Delhi, India: [SAGE Publications](#).
- Streich, G. W. (2002). Is there a right to forget? Historical injustices, race, memory, and identity. *New Political Science*, 24 (4), 525 – 542.
- Sturken, M. (1997). *Tangled memories: The Vietnam war, the AIDS epidemic, and the politics of remembering*. Berkeley, CA, Los Angeles, CA and London, England: [University of California Press](#).
- Swiderski, R. (1995). Mau Mau and memory rooms: Placing a social emotion. In M. C. Teski & J. J. Climo (Eds.), *The labyrinth of memory: Ethnographic journeys* (pp. 95-111). Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Swidler, S. A. (2000). Contextual conflicts in educators' personal experience narratives. *Qualitative Studies in Education*, 13 (5), 553 – 568.
- Tarver, E. C. (2007). [Particulars, practices, and pragmatic feminism: Breaking rules and rulings with William James](#). *Journal of Speculative Philosophy*, 21 (4), 275 –290.
- Teski, M. C. (1995). The remembering consciousness of a Polish exile government. In M. C. Teski & J. J. Climo (Eds.), *The labyrinth of memory: Ethnographic journeys* (pp. 49-58). Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Teski, M. C., & Climo, J. J. (1995). Introduction. In M. C. Teski & J. J. Climo (Eds.), *The labyrinth of memory: Ethnographic journeys* (pp. 1-10). Westport, CT: Bergin and Garvey.
- Timberlake, J. M., & Estes, S. B. (2007). Do racial and ethnic stereotypes depend on the sex of target group members? Evidence from a survey – based experiment. *The Sociological Quarterly*, 48, 399 – 433.
- Turpin, J. (1998). Many faces: Women confronting war. In L. A. Lorentzen & J. Turpin (Eds.), *The women and war reader* (pp. 3-18). New York, NY: New York University Press.

- Van Alphen, E. (1999). Symptoms of discursivity: Experience, memory, and trauma. In M. Bal, J. Crewe & L. Spitzer (Eds.), *Acts of memory: Cultural recall in the present* (pp. 24-38). Hanover, NH and London, England: University Press of New England.
- Van Der Kolk, B. A., & Van Der Hart, O. (1995). The intrusive past: The flexibility of memory and the engraving of trauma. In C. Caruth (Ed.), *Trauma: Explorations in memory* (pp. 158-182). Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press.
- VanSledright, B. (2008). Narratives of nation – State, historical knowledge, and school History education. *Review of Research in Education*, 32, 109 – 146.
- Vassiliadou, M. (1997). ‘Herstory’: The missing woman of Cyprus. *The Cyprus Review*, 9 (1), 95 – 122.
- Vassiliadou, M. (2002). Questioning nationalism: The patriarchal and national struggles of Cypriot women within a European context. *European Journal of Women’s Studies*, 9 (4), 459 – 482.
- Venn, C. (2005). The repetition of violence: Dialogue, the exchange of memory, and the question of convivial socialities. *Social Identities*, 11 (3), 283 – 298.
- Wallace, W. T., & Rubin, D. C. (1995). ‘The wreck of the old 97’: A real event remembered in song. In U. Neisser & E. Winograd (Eds.), *Remembering reconsidered: Ecological and traditional approaches to the study of memory* (pp. 283-310). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Warner, L. R. (2008). A best practices guide to intersectional approaches in psychological research. *Sex Roles*, 59 (5/6), 454 – 463.
- Werner, J. S. (2006). Between memory and desire: Gender and the remembrance of war in *doi moi* Vietnam. *Gender, Place and Culture*, 13 (3), 303 – 315.
- Wertsch, J. V. (2002). *Voices of collective remembering*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. V. (2004). Specific narratives and schematic narrative templates. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 49-62). Toronto, Canada: University of Toronto Press.

- Weston, H. (2001). Girodet's *Portrait of citizen Belley, ex – representative of the colonies*: In remembrance of 'Things sublime'. In A. Forty & S. Küchler (Eds.), *The art of forgetting* (pp. 75-92). Oxford, UK and New York, NY: Berg.
- Willis, J. S. (2005). 'Some people even died': Martin Luther King, Jr, the civil rights movement and the politics of remembrance in elementary classrooms. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18 (1), 109 – 131.
- Wineberg, S. (2000). Making historical sense. In P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching and learning History: National and international perspectives* (pp. 306-326). New York, NY: [New York University Press](#).
- Wineburg, S., Mosborg, S., & Porat, D. (2007). [Common belief and the cultural curriculum: An intergenerational study of historical consciousness](#). *American Educational Research Journal*, 44 (1), 40 – 76.
- Winograd E. (1994). The authenticity and utility of memories. In U. Neisser & R. Fivush (Eds.), *The remembering self* (pp. 243-251). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Winograd, E. (1995). Continuities between ecological and laboratory approaches to memory. In U. Neisser & E. Winograd (Eds.), *Remembering reconsidered: Ecological and traditional approaches to the study of memory* (pp. 11-20). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wittinger, R. (2006). Collective memory and national identity in the Berlin Republic: The emergence of a new consensus? *Debatte*, 14 (3), 201 – 212.
- Wolentarska – Ochman, E. (2006). Collective remembrance in Jedwabne: Unsettled memory of World War II in postcommunist Poland. *History and Memory*, 18 (1), 152 – 178.
- Wolfgram, M. A. (2006). Rediscovering narratives of German resistance: Opposing the Nazi 'terror – State'. *Rethinking History*, 10 (2), 201 – 219.
- Xadjiyanni, T. (2002). *The making of a refugee: Children adopting refugee identity in Cyprus*. Westport, CT: [Praeger](#).

- Yakinthou, C. (2008). The quiet deflation of Den Xehno? Changes in the Greek Cypriot communal narrative on the missing persons in Cyprus. *The Cyprus Review*, 20 (1), 15 – 33.
- York, J. (1998). The truth about women and peace. In L. A. Lorentzen & J. Turpin (Eds.), *The women and war reader* (pp. 19-25). New York, NY: New York University Press.
- Young, J. E. (2006). The arts of Jewish memory in a postmodern age. In J. Rüsen (Ed.), *Meaning and representation in History* (pp. 239-254). New York, NY: Berghahn Books.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2006). Αναλυτικά προγράμματα δημοτικής εκπαίδευσης: Στα πλαίσια της εννιάχρονης εκπαίδευσης. Λευκωσία, Κύπρος: Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων.
- Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2008). Φ: 7.1.05.21, Στόχοι σχολικής χρονιάς 2008 – 2009. Λευκωσία, Κύπρος: Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού της Κυπριακής Δημοκρατίας.
- Zanger, A. (2005). Women, border, and camera: Israeli feminine framing of war. *Feminist Media Studies*, 5 (3), 341 – 357.
- Zeldin, T. (1994). *An intimate history of humanity*. London, England: [Minerva](#).
- Zelizer, B. (1995). [Reading the past against the grain: The shape of memory studies](#). *Critical Studies in Mass Communication*, 12 (2), 214 – 240.
- Zelizer, B. (1998). *Remembering to forget: Holocaust memory through the camera's eye*. Chicago, IL and London, England: The University of Chicago Press.
- Zembylas, M. (2003). Interrogating 'teacher Identity': Emotion, resistance, and self – formation. *Educational Theory*, 53 (1), 107 – 127.
- Zembylas, M. (2006). Witnessing in the classroom: The ethics and politics of affect. *Educational Theory*, 56 (3), 305 – 324.
- Zembylas, M. (2009α). Bearing witness to the ethics and politics of suffering: J.M. Coetzee's Disgrace, inconsolable mourning, and the task of educators. *Studies in Philosophy and Education*, 28, 223 – 237.

- Zembylas, M. (2009β). [Counter - narratives of mourning the missing persons in Cyprus: Pedagogical limits and openings for reconciliation education in conflict-ridden societies.](#) *Perspectives in Education*, 27 (2), 120 – 132.
- Zembylas, M. (2009c). Making sense of traumatic events: Toward a politics of aporetic mourning in educational theory and pedagogy. *Educational Theory*, 59 (1), 85 – 104.
- Zembylas, M. (2010α). [Children's construction and experience of racism and nationalism in Greek-Cypriot primary schools.](#) *Childhood*, 17 (3), 312 – 328.
- Zembylas, M. (2010β). [Negotiating co - existence in divided societies: Teachers, students and parents' perspectives at a shared school in Cyprus.](#) *Research Papers in Education*, 25 (4), 433 – 455.
- Zembylas, M., & Bekermann, Z. (2008). Education and the dangerous memories of historical trauma: Narratives of pain, narratives of hope. *Curriculum Inquiry*, 38 (2), 125 – 154.
- Zembylas, M., Bekerman, Z., Haj – Yahia, M., & Schaade, N. (2010). The politics of mourning in Cyprus and Israel: Educational implications. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40 (5), 561 – 574.
- Zembylas, M., Charalambous, C., Charalambous, P., & Kendeou, P. (2011α). Promoting peaceful coexistence in conflict – ridden Cyprus: Teachers difficulties and emotions towards a new policy initiative. *Teaching and Teacher Education*, 27 (2), 332 – 341.
- Zembylas, M., Charalambous, P., & Charalambous, C. (2011β). Teachers' emerging stances and repertoires towards reconciliation: Potential and challenges in Greek-Cypriot education. *Journal of Peace Education*, 8 (1), 19 – 36.
- Zembylas, M., & Ferreira, A. (2009). [Identity formation and affective spaces in conflict - ridden societies: Inventing heterotopic possibilities.](#) *Journal of Peace Education*, 6 (1), 1 – 18.
- Zembylas, M., & Karahasan, H. (2006). The politics of memory and forgetting in pedagogical practices: Towards pedagogies of reconciliation and peace in divided Cyprus. *The Cyprus Review*, 18 (2), 15 – 35.

Zembylas, M., Kendeou, P., & Michaelidou, A. (in press). Ambivalence towards reconciliation and the emotional readiness of Greek - Cypriot teachers to promote peaceful coexistence. *European Journal of Education*.

Zerubavel, Y. (1995). *Recovered roots: Collective memory and the making of the Israeli national tradition*. Chicago, IL and London, England: The University of Chicago Press.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1



## ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Ο σκοπός αυτής της συνέντευξης είναι να ακούσω τις απόψεις σου για τη διδασκαλία της ιστορίας της Κύπρου και την προώθηση του στόχου του Γνωρίζω, Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι. Η συνέντευξη θα διαρκέσει περίπου μία ώρα. Εάν είσαι πρόθυμη/ος, πιθανόν να κληθείς να συμμετάσχεις σε μια δεύτερη ομαδική συνέντευξη η οποία θα γίνει αφού ολοκληρώσω τη διεξαγωγή των ατομικών συνεντεύξεων.

1. Περιγράψε μια εμπειρία την οποία βίωσες ή βιώνεις σε οποιοδήποτε τομέα και σε έκανε να νιώσεις έντονα ότι ήσουν γυναίκα / άνδρας.
  - Ποιος είναι ο πιο σημαντικός ρόλος τον οποίο θεωρείς ότι έχεις στη ζωή σου ως γυναίκα / άνδρας;
  - Γιατί νομίζεις ότι είναι αυτός ο πιο σημαντικός ρόλος τον οποίο έχεις ως γυναίκα / άνδρας;
2. Πώς θα περιγράφες την εθνική σου ταυτότητα σε κάποιον που σε γνωρίζει για πρώτη φορά;
  - Ποια πράγματα στη ζωή σου σε κάνουν να νιώθεις Ελληνοκύπρια/ος (ή Κύπρια/ος);
  - Ποια συναισθήματα νιώθεις ως Ελληνοκύπρια/ος (ή Κύπρια/ος);
  - Περιγράψε ένα περιστατικό κατά το οποίο βίωσες έντονα την εθνική σου ταυτότητα.
3. Κάποιοι λένε ότι όταν τα αγόρια πάνε στρατό γίνονται άνδρες.  
ΑΝΔΡΑΣ
  - Το έχεις βιώσει εσύ αυτό;
  - ΝΑΙ = Δηλαδή τι εννοείς όταν λες ότι ‘έγινες άνδρας’; ΟΧΙ = Τότε πότε ένιωσες εσύ ότι ‘έγινες άνδρας’;
  - Θα προτιμούσες να μην είχες πάει στρατό;
  - Πολλά αγόρια σήμερα παίρνουν αναστολή από το στρατό. Γιατί νομίζεις το κάνουν αυτό;  
ΓΥΝΑΙΚΑ
  - Πώς βλέπεις την άποψη αυτή;
  - ΣΥΜΦΩΝΙΑ = Δηλαδή τι εννοείς όταν λες ότι ‘γίνονται άνδρες’; ΔΙΑΦΩΝΙΑ = Τότε πότε νομίζεις ότι τα αγόρια γίνονται άνδρες;
  - Θα προτιμούσες ο γιος / σύζυγός σου να μην (είχε) πάει στρατό;
  - Πολλά αγόρια σήμερα παίρνουν αναστολή από το στρατό. Γιατί νομίζεις το κάνουν αυτό;
4. Το 1998, όταν αποποινικοποιήθηκε η ομοφυλοφιλία στην Κύπρο, κάποιοι πολιτικοί ισχυρίστηκαν ότι ‘η ομοφυλοφιλία θα εξασθενίσει τη ραχοκοκαλιά της ελληνοκυπριακής εθνικής φρουράς, ο ανδρισμός θα πάψει να αποτελεί ιδανικό και έτσι θα μειωθεί η ικανότητα της εθνικής φρουράς να αντισταθεί στον τούρκικο στρατό’. Μάλιστα, ο αρχιεπίσκοπος Χρυσόστομος διερωτήθηκε τότε ‘Πώς θα

πολεμήσουμε τους Τούρκους αν δεν είμαστε αληθινοί άνδρες;’. Εσύ θεωρείς ότι η ομοφυλοφιλία μπορεί να επηρεάσει τον αγώνα μας ενάντια στους Τούρκους;

ΝΑΙ

- Γιατί δε μπορεί ένας ομοφυλόφιλος να είναι καλός στρατιώτης;

ΟΧΙ

- Για ποιο λόγο μπορεί να συνέδρασαν τα δυο θέματα κάποιοι πολιτικοί και ο αρχιεπίσκοπος;

5. Τι νομίζεις ενώνει τις γυναίκες αυτές ώστε να ιδρύσουν οργανώσεις οι οποίες προωθούν την ειρήνη; (Παρουσίαση φωτογραφιών γυναικείων αντιπολεμικών οργανώσεων στην Κύπρο και σε άλλες χώρες)

- Κάποιοι υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες χρειάζονται περισσότερο την ειρήνη απ’ ότι οι άνδρες. Πώς βλέπεις τη θέση αυτή;

6. Πώς θα αξιοποιούσες αυτό το ποίημα στο πλαίσιο του Γνωρίζω Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι; (Ανάγνωση ποιήματος ‘Το Ελληνόπουλο’)

- Τι μηνύματα θα μετέφερες στους μαθητές για τις ευθύνες τους μέσα από αυτό;
- Εσύ πώς νιώθεις για το ότι ως (Ελληνο)κύπρια/ος γυναίκα/άνδρας έχεις τις ευθύνες οι οποίες αναδεικνύονται στο ποίημα;
- Κάποιοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι ταυτότητες των ατόμων (π.χ. εθνική, φύλου) είναι κάποτε καταπιεστικές εφόσον επιβάλλουν σε αυτά συγκεκριμένες συμπεριφορές και ρόλους. Πώς βλέπεις τη θέση αυτή;
- Ένωσες ποτέ ότι κάποια ταυτότητά σου σε καταπιέζει επιβάλλοντάς σου συγκεκριμένες συμπεριφορές και ρόλους;
- Πώς θα όριζες τον όρο ‘ταυτότητα’ με βάση τις εμπειρίες σου από την ταυτότητα του φύλου σου και την εθνική σου ταυτότητα;

7. Πώς θα αξιοποιούσες αυτή τη φωτογραφία στο πλαίσιο του ‘Γνωρίζω Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι’; (Παρουσίαση φωτογραφίας με τη φράση ‘ΚΑΝΕΝΑΣ ΔΕΝ ΞΕΧΝΑ ΤΙΠΟΤΑ ΔΕΝ ΞΕΧΝΙΕΤΑΙ’ γραμμένη σε τοίχο)

- Ποια πράγματα θεωρείς ότι πρέπει να γνωρίσουν και να μη ξεχάσουν οι μαθητές;
- Με βάση ποια κριτήρια επιλέγεις τα θέματα αυτά;
- Ποια είναι η γνώμη σου για τον τρόπο διαχείρισης του ‘Γνωρίζω Δεν Ξεχνώ και Αγωνίζομαι’ στην εκπαίδευση σήμερα;

8. Πώς θα αξιοποιούσες τις φωτογραφίες αυτές στην τάξη; (Παρουσίαση φωτογραφιών Ε/Κ ανδρών στρατιωτών από το 1974)

- Στην Ε/Κ εκπαίδευση συναντά κανείς συχνά τέτοιες εικόνες Ε/Κ ανδρών οι οποίοι πολέμησαν το 1974. Τι εξυπηρετεί αυτή η πρακτική;
- Πώς θα αντιδρούσες εάν ένας μαθητής σου ανέφερε στην τάξη ότι κάποιος συγγενής του το 1974 δεν πήγε να πολεμήσει επειδή φοβήθηκε;

9. Πώς θα αξιοποιούσες τις φωτογραφίες αυτές στην τάξη; (Παρουσίαση φωτογραφιών μαυροφορεμένων Ε/Κ γυναικών από το 1974 και μεταγενέστερα)

- Στην Ε/Κ εκπαίδευση συναντά κανείς συχνά φωτογραφίες ή εικόνες οι οποίες απεικονίζουν Ε/Κ γυναίκες να κλαινε, να θρηνούν και να αναζητούν τους

- αγνοούμενους συγγενείς τους. Γιατί νομίζεις προβάλλονται τέτοιες φωτογραφίες ή εικόνες;
- Πώς θα αξιοποιούσες στην τάξη μια φωτογραφία ενός Ε/Κ άνδρα ο οποίος κλαίει για τις συνέπειες του 1974;
10. Οι άνδρες οι οποίοι πολέμησαν το 1974 και πιθανόν τραυματίστηκαν ή σκοτώθηκαν προβάλλονται σήμερα στην εκπαίδευση ως ήρωες. Ποιες γυναίκες προβάλλονται στην εκπαίδευση ως ηρωίδες του 1974;
- Οι γυναίκες οι οποίες βιάστηκαν από Τούρκους στρατιώτες το 1974 δεν προβάλλονται στην εκπαίδευση ως ηρωίδες. Πώς το εξηγείς αυτό;
11. Πώς θα αξιοποιούσες στην τάξη εικόνες οι οποίες απεικονίζουν τις συνέπειες της σύγκρουσης στην Κύπρο για τους Τ/Κ; (Παρουσίαση φωτογραφιών οι οποίες απεικονίζουν Τ/Κ νεκρούς, τραυματίες και γυναίκες να κλαίνε)
- Έχεις αξιοποιήσει ποτέ παρόμοιες φωτογραφίες; Έχεις δει να αξιοποιούνται στην Ε/Κ εκπαίδευση;
  - Νομίζεις ότι οι Τ/Κ εκπαιδευτικοί αξιοποιούν φωτογραφίες οι οποίες απεικονίζουν τις συνέπειες της σύγκρουσης στην Κύπρο για τους Ε/Κ;
  - Γιατί δεν προβάλλονται οι συνέπειες της σύγκρουσης στην Κύπρο για τη μια κοινότητα στην εκπαίδευση της άλλης κοινότητας;
  - Με βάση ποια κριτήρια επιλέγονται οι πτυχές του 1974 οι οποίες θα προβληθούν και οι πτυχές οι οποίες θα αγνοηθούν στην εκπαίδευση της κάθε κοινότητας στην Κύπρο;
12. Πώς θα αξιοποιούσες αυτές τις δυο φωτογραφίες στην τάξη; (Παρουσίαση φωτογραφιών Ε/Κ και Τ/Κ παιδιού τα οποία κρατούν φωτογραφία αγνοούμενου συγγενή)
- Αξιοποιώντας αυτές τις φωτογραφίες τι θα δίδασκες στους μαθητές όσον αφορά στο τι είναι ιστορία και ποια είναι η χρησιμότητά της;
13. Κάποιοι θεωρούν ότι η ιστορία ή η μνήμη είναι μια χρήσιμη προοπτική του παρελθόντος. Δηλαδή, μια από τις πολλαπλές προοπτικές οι οποίες υπάρχουν για το παρελθόν η οποία έχει επιλεγεί και οριστεί ως η ιστορία ή η μνήμη μιας ομάδας επειδή είναι χρήσιμη για την επιδιωκόμενη ταυτότητά της. Πώς βλέπεις αυτή την αντίληψη της ιστορίας;
- Ποια θα ήταν η ωφέλεια από την ανάδειξη της ιστορίας και της μνήμης ως χρήσιμων προοπτικών του παρελθόντος μέσα από την Ε/Κ εκπαίδευση;
  - Νομίζεις ότι θα μπορούσε να δημιουργήσει κάποια προβλήματα η ανάδειξη της ιστορίας και της μνήμης ως χρήσιμων προοπτικών του παρελθόντος μέσα από την Ε/Κ εκπαίδευση;
  - Ως εκπαιδευτικός θεωρείς ότι έχεις υποχρέωση να αναδείξεις την ιστορία και τη μνήμη του έθνους ως χρήσιμες προοπτικές του παρελθόντος ή ως αντικειμενικές και ολοκληρωμένες περιγραφές του παρελθόντος;
14. Υπάρχει κάτι το οποίο θα ήθελες να προσθέσεις για τα θέματα τα οποία έχουμε συζητήσει ή κάτι το οποίο θα ήθελες να ρωτήσεις για τη συνέντευξη αυτή;

## ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΟΜΑΔΑΣ ΕΣΤΙΑΣΗΣ

Ο σκοπός αυτής της συνάντησης είναι να συζητήσουμε για το πώς η ταυτότητα του φύλου σε συνδυασμό με την εθνική ταυτότητα επηρεάζουν το πώς διαχειριζόμαστε την ιστορία και τη συλλογική μνήμη στην εκπαίδευση. Η συνάντηση θα διαρκέσει περίπου μια ώρα. Είναι πολύ σημαντικό για την έρευνά μου να καταγράψω την ποικιλομορφία και την πιθανή αντιφατικότητα των απόψεών σας για τα θέματα τα οποία θα συζητήσουμε.

1. Μέσα από τις συνεντεύξεις διαπίστωσα ότι όλα τα άτομα θεωρούν το στρατό χρήσιμο για τους άνδρες γιατί τους κάνει σωματικά και συναισθηματικά πιο δυνατούς μέσα από τις δυσκολίες τις οποίες αντιμετωπίζουν. Για παράδειγμα, αυτό φαίνεται στο ακόλουθο απόσπασμα... (Προβολή σχετικού αποσπάσματος και ανάγνωσή του)
  - Γιατί είναι όμως χρήσιμο να γίνουν οι άνδρες δυνατοί;
  - Πώς εξυπηρετεί την εθνική μας ταυτότητα το πρότυπο του δυνατού άνδρα;
  - Πώς καταπιέζει τους άνδρες το πρότυπο του δυνατού άνδρα;
2. Μια άλλη κυρίαρχη αντίληψη την οποία έχω επισημάνει μέσα από τις συνεντεύξεις είναι ότι ο στρατός είναι υποχρέωση απέναντι στην πατρίδα την οποία οφείλουν να αναλάβουν όλοι οι άνδρες. Για παράδειγμα, αυτό φαίνεται στο ακόλουθο απόσπασμα... (Προβολή σχετικού αποσπάσματος και ανάγνωσή του)
  - Όμως, ένα βασικό ανθρώπινο δικαίωμα είναι το δικαίωμα του ατόμου στη ζωή και στην ασφάλεια. Ποιο θεωρείτε σημαντικότερο: τη συλλογική εθνική υποχρέωση των Ε/Κ ανδρών απέναντι στην πατρίδα ή το ατομικό τους δικαίωμα στη ζωή και στην ασφάλεια το οποίο μπορούν να διαφυλάξουν αρνούμενοι να πάνε στρατό ή να συμμετέχουν σε ένα πόλεμο;
3. ‘Ο μικρός στρατιώτης’ είναι ένα παραμύθι το οποίο περιγράφει τις εμπειρίες ενός στρατιώτη καθώς και τον πόλεμο γενικότερα με διαφορετικό τρόπο απ’ ότι περιγράφονται συνήθως στο μάθημα της Ιστορίας και στις εθνικές επετείες στην εκπαίδευση. (Προβολή του παραμυθιού και ανάγνωσή του)
  - Ποιες ιδέες ή στοιχεία του παραμυθιού υπονομεύουν το πρότυπο του άνδρα στρατιώτη ή του δυνατού άνδρα;
  - Ποιες ιδέες ή στοιχεία του παραμυθιού υπονομεύουν τον πόλεμο και τον εθνικισμό;
  - Πώς θα μπορούσατε να αξιοποιήσετε το παραμύθι αυτό ώστε να εμπλουτίσετε την αφήγηση του πολέμου στο μάθημα της Ιστορίας ή στις εθνικές επετείες;
4. Το ποίημα της Αντωνούς Αυξεντίου για το γιο της Γρηγόρη Αυξεντίου χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση στο πλαίσιο της μνήμης της επετείου της 1<sup>ης</sup> Απριλίου. Το ποίημα αυτό σκιαγραφεί το χρέος της Ε/Κ γυναίκας και του Ε/Κ άνδρα απέναντι στην πατρίδα. (Προβολή του ποιήματος και ανάγνωσή του)
  - Ποιο αναδεικνύεται ως το χρέος της ΕΚ γυναίκας στον εθνικό αγώνα;
  - Μέσα από ποιες ιδέες, εικόνες ή λέξεις σκιαγραφείται το χρέος αυτό;

- Πώς εξυπηρετεί την εθνική μας ταυτότητα το πρότυπο της γυναίκας μητέρας αγωνιστή ή ήρωα;
  - Πώς καταπιέζει τις γυναίκες το πρότυπο της γυναίκας μητέρας αγωνιστή ή ήρωα;
  - Ποιο προβάλλεται ως το χρέος του ΕΚ άνδρα στον εθνικό αγώνα;
  - Μέσα από ποιες ιδέες, εικόνες ή λέξεις σκιαγραφείται το πρότυπο αυτό;
5. Στις συνεντεύξεις είχα ρωτήσει τι μπορεί να ενώνει κάποιες γυναίκες στην Κύπρο και στον υπόλοιπο κόσμο ώστε να ιδρύσουν οργανώσεις υπέρ της ειρήνης. Όλα τα άτομα απάντησαν ότι οι γυναίκες ιδρύουν τέτοιες οργανώσεις επειδή είναι μητέρες ή επειδή είναι συναισθηματικά ευαίσθητες. Για παράδειγμα, αυτό φαίνεται στο ακόλουθο απόσπασμα... (Προβολή σχετικού αποσπάσματος και ανάγνωσή του)
- Όμως, οι οργανώσεις αυτές, δεν ισχυρίζονται ότι αγωνίζονται για την επικράτηση της ειρήνης ως γυναίκες επειδή είναι μητέρες ή επειδή είναι συναισθηματικά ευαίσθητες αλλά γιατί έτσι προωθούν ταυτόχρονα το στόχο για ισότητα των δυο φύλων. Πώς μπορεί να συμβάλει στην ισότητα των γυναικών και των ανδρών η προώθηση της ειρήνης και η κατάργηση του πολέμου;
  - Ποια στοιχεία της ταυτότητας του ανδρικού φύλου αναδεικνύονται στη φωτογραφία αυτή και συντηρούν τόσο την κυριαρχία του άνδρα σε σχέση με τη γυναίκα όσο και το πολεμικό ιδεώδες; (Παρουσίαση φωτογραφίας Ε/Κ στρατιωτών)
  - Ποια στοιχεία της ταυτότητας του γυναικείου φύλου αναδεικνύονται στη φωτογραφία αυτή και συντηρούν τόσο τη μειονεκτική θέση της γυναίκας σε σχέση με τον άνδρα όσο και το πολεμικό ιδεώδες; (Παρουσίαση φωτογραφίας μαυφοφορεμένων Ε/Κ γυναικών οι οποίες κλαίνε)
6. Οι Women in black είναι ένα παγκόσμιο δίκτυο γυναικών υπέρ της ειρήνης οι οποίες φοράνε συνήθως μαύρα ρούχα στις δράσεις τους προωθώντας έτσι τόσο τον αντιπολεμικό όσο και το φεμινιστικό τους στόχο. (Προβολή σχετικών φωτογραφιών)
- Πώς προωθούν τον αντιπολεμικό τους στόχο φορώντας μαύρα οι Women in black;
  - Πώς προωθούν το φεμινιστικό τους στόχο φορώντας μαύρα οι Women in black;

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Αξιολόγηση εργαστηρίου με θέμα:

*‘Ο ρόλος της ταυτότητας του φύλου και της εθνικής ταυτότητας  
στη διαχείριση των αναπαραστάσεων του παρελθόντος στην εκπαίδευση’*

23 Οκτωβρίου 2010

Όνομα (προαιρετικό):

Γράψετε κάποιες σκέψεις / σχόλια για τα θέματα τα οποία έχουμε συζητήσει στο σημερινό εργαστήριο.

*Γιολάντα Παντελή  
Διδακτορική Φοιτήτρια  
Πρόγραμμα ‘Επιστήμες της Αγωγής’  
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου*

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3



Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Θα ήθελα να ζητήσω τη συμμετοχή σου σε μια έρευνα η οποία περιλαμβάνει συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς. Ο σκοπός της συνέντευξης είναι να καταγράψω τις απόψεις σου για το ρόλο τον οποίο διαδραματίζει η ταυτότητα του φύλου στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η διδασκαλία της ιστορίας στην εκπαίδευση.

Η συμμετοχή σου στη συνέντευξη αυτή είναι εθελοντική. Το όνομά σου δεν θα δημοσιευθεί πουθενά και έχεις το δικαίωμα να αποσυρθείς οποιαδήποτε στιγμή από τη συνέντευξη χωρίς καμιά υποχρέωση απέναντί μου. Μπορείς επίσης να ζητήσεις να αφαιρεθεί οποιαδήποτε απάντησή σου από την έρευνα. Δεν θα γίνουν αξιολογικές κρίσεις στις απαντήσεις σου ούτε οποιαδήποτε αξιολόγηση της διδακτικής ικανότητάς σου. Θα ληφθούν όλα τα μέτρα για εξασφάλιση εμπιστευτικότητας και ανωνυμίας. Η απομαγνητοφώνηση του κειμένου της συνέντευξης θα γίνει από εμένα και τα δεδομένα τα οποία θα ληφθούν από τις συνεντεύξεις θα καταστραφούν μετά την ολοκλήρωση της έρευνας αυτής.

Η συμμετοχή σου στην έρευνα αυτή είναι πολύ σημαντική για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας και γενικότερα για την παραγωγή χρήσιμης γνώσης όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο γίνεται η διδασκαλία της ιστορίας της Κύπρου στην εκπαίδευση. Εκτιμώ ιδιαίτερα την προθυμία σου να συμμετέχεις στην έρευνα αυτή.

*Γιολάντα Παντελή  
Διδακτορική Φοιτήτρια  
Πρόγραμμα 'Επιστήμες της Αγωγής'  
Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου*

Υπογράφοντας πιο κάτω δηλώνεις ότι είσαι πρόθυμη / πρόθυμος να συμμετάσχεις στη συνέντευξη, ότι συγκατατίθεται στη μαγνητοφώνηση της συνέντευξης αυτής, ότι έχεις διαβάσει την επιστολή αυτή και ότι είσαι πλήρως ενήμερη / ενήμερος για τις πιο πάνω συνθήκες.

Παρακαλώ κράτησε αντίγραφο της επιστολής αυτής για το δικό σου αρχείο.

Όνομα:

Πρόσφυγας: Ναι / Όχι

Υπογραφή:

Ημερομηνία:

