

# Η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στην Ε΄ Δημοτικού: Ανθρώπινα Δικαιώματα και Ενεργός Πολιτειότητα

## Teaching the Holocaust in the 5th Grade of Primary School: Human rights and Active citizenship

**Ευγενία Δουλάμη**

*Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70 Δασκάλων Π.Ε. Έβρου  
PhD στην «Εκπαίδευση για την Αειφορία & το Περιβάλλον», Med, Msc στην Ιστορική  
Ανθρωπολογία  
[edoulami@yahoo.gr](mailto:edoulami@yahoo.gr)*

### Περίληψη

Η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος σε μικρές ηλικίες συνιστά παιδαγωγική πρόκληση αλλά ταυτόχρονα σημαντική ευκαιρία για την καλλιέργεια αξιών, όπως η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Στο ελληνικό Δημοτικό σχολείο, η προσέγγιση του θέματος απαιτεί ιδιαίτερη παιδαγωγική «ευαισθησία», καθώς δεν προβλέπεται σχετικό περιεχόμενο ή σαφείς οδηγίες στο ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και οι αναπτυξιακές ιδιαιτερότητες των μαθητών/τριών. Στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία και της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Παγκόσμιου Ενεργού Πολίτη, η παρούσα εργασία παρουσιάζει ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στην Ε΄ Τάξη Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου και εστίασε στη διδασκαλία του Ολοκαυτώματος και των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. Τα ευρήματα δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν θετικά στην παρέμβαση, ανέπτυξαν ενσυναίσθηση, κοινωνική ευαισθησία και δεξιότητες κριτικής σκέψης, ενώ καλλιέργησαν την κατανόηση της κοινωνικής ευθύνης και της ενεργού πολιτειότητας.

**Λέξεις-κλειδιά:** Εκπαίδευση για την αειφορία, παγκόσμιος ενεργός πολίτης, ανθρώπινα δικαιώματα, Ολοκαύτωμα

### Abstract

Teaching the Holocaust to young learners constitutes a pedagogical challenge, but also an important opportunity for fostering values such as empathy, solidarity, and respect for diversity. In the context of Greek primary education, approaching this topic requires particular pedagogical sensitivity; the current curriculum lacks specific content or clear guidelines, while the developmental characteristics of students must be carefully considered. Within the framework of Education for Sustainability and Global Citizenship Education, the present study

presents an innovative educational program implemented in the fifth grade of an Experimental Primary School, focusing on the teaching of the Holocaust and Human Rights. The findings indicate that students responded positively to the intervention, developing empathy, social awareness, and critical thinking skills. Furthermore, they developed a deeper understanding of social responsibility and active citizen.

**Keywords:** Education for sustainability, global citizenship, human rights, the Holocaust

### Εισαγωγή

Η εκπαίδευση για την αειφορία και την ιδιότητα του παγκόσμιου ενεργού πολίτη, όπως έχει ορισθεί στη Διακήρυξη του Μάαστριχτ το 2002 και επικαιροποιηθεί με τη Διακήρυξη του Δουβλίνου το 2022 στοχεύουν στην αντιμετώπιση των σημερινών παγκόσμιων προκλήσεων που επηρεάζουν τα σύγχρονα κράτη και κατ' επέκταση όλους μας μέσα από πληθώρα γεγονότων και καταστάσεων, όπως οι συγκρούσεις, οι εντάσεις μεταξύ των πληθυσμών, η τρομοκρατία, η ριζοσπαστικοποίηση, η κλιματική αλλαγή, η περιβαλλοντική υποβάθμιση και η δίκαιη διαχείριση των φυσικών πόρων. Συγχρόνως στοχεύουν στην ανάγκη οικοδόμησης ειρηνικών και βιώσιμων κοινωνιών, θέτοντας ως στόχο τους την πραγμάτωση των απαραίτητων θεμελιωδών αλλαγών στον τρόπο με τον οποίο συνυπάρχουμε μεταξύ μας αλλά και με τον πλανήτη (Unesco, 2016).

Η ισότητα, τόσο μεταξύ των φύλων όσο και μεταξύ των ατόμων γενικότερα, συνιστά όχι μόνο θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα αλλά και βασική προϋπόθεση για τη συγκρότηση κοινωνιών που χαρακτηρίζονται από αειφορία και ειρήνη. Η δυνατότητα των κοινωνιών να συνυπάρχουν αρμονικά συνδέεται άμεσα με την ικανότητά τους να αναπτύσσουν κριτική αποτίμηση και υπεύθυνη στάση απέναντι στα κοινωνικά ζητήματα. Η ενεργός εμπλοκή των πολιτών σε θέματα που αφορούν τόσο το τοπικό όσο και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο συμβάλλει καθοριστικά στην ενίσχυση της εμπιστοσύνης, της αλληλοϋποστήριξης και της αλληλεγγύης, με τελικό στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής. Οι αξίες αυτές αποτελούν τον πυρήνα μιας δημοκρατικής κοινωνίας, η οποία θεμελιώνεται στις αρχές της κοινωνικής και περιβαλλοντικής δικαιοσύνης (Δημητρίου, 2009). Οι παιδαγωγικές πρακτικές της Εκπαίδευσης για την Αειφορία (EES) περιλαμβάνουν επίσης τη συμμετοχική μάθηση και τη μάθηση στην κοινότητα, «έξω από τα όρια» της σχολικής τάξης, ενώ παράλληλα

προάγουν την καλλιέργεια δεξιοτήτων και αξιών (UNESCO, 2017). Επομένως, η εκπαίδευση για την αειφορία δεν αποτελεί ένα στενό σύνολο πληροφοριών ή γνώσεων, αλλά συνιστά το ίδιο το περιεχόμενο της εκπαίδευσης (Gleason et al., 2020).

Η Ατζέντα 2030 και οι 17 Στόχοι της Βιώσιμης Ανάπτυξης οριοθετούν μια νέα, δίκαιη και αειφόρο αναπτυξιακή πορεία, διασφαλίζοντας την ισορροπία μεταξύ της οικονομικής ανάπτυξης, της κοινωνικής συνοχής και δικαιοσύνης, καθώς και την προστασία του περιβάλλοντος και του μοναδικού οικολογικού πλούτου του πλανήτη μας. Κατ' επέκταση, οι άνθρωποι καλούνται να αναστοχαστούν κριτικά τον σύγχρονο τρόπο ζωής και τις πρακτικές τους, καθώς και να αναπτύξουν την ικανότητα λήψης τεκμηριωμένων αποφάσεων σχετικά με τις επιλογές και τις ενέργειές τους, με στόχο την οικοδόμηση ενός πιο βιώσιμου κόσμου (Fien & Tilbury, 2002).

Παράλληλα, επιδιώκεται η διαμόρφωση ενός σχολείου που θα λειτουργεί ως φορέας προώθησης της εκπαίδευσης για την αειφορία και το περιβάλλον, ενσωματώνοντας με τρόπο «φυσικό» την αλλαγή πρακτικών και την αναθεώρηση προτεραιοτήτων, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας ζωής τόσο στη σύγχρονη πραγματικότητα όσο και για τις μελλοντικές γενιές. Το σχολείο ως πρότυπο αειφόρου ανάπτυξης, μπορεί να μετατραπεί σε χώρο, όπου προέχει ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην ελεύθερη έκφραση και στις ιδιαιτερότητες των άλλων ανθρώπων και όπου οι εθνικές, πολιτιστικές και ατομικές διαφορές αντιμετωπίζονται με αποδοχή, ενδιαφέρον και φροντίδα (Δουλάμη, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, η αειφορία δεν περιορίζεται σε όσα μαθαίνονται αλλά επεκτείνεται στον τρόπο με τον οποίο η μάθηση εφαρμόζεται ως βιωμένη εμπειρία και ως τρόπος ζωής (Zachariou & Kadji, 2023).

Βάσει του ανωτέρου προβληματισμού σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (project), το οποίο στόχευε στην προαγωγή του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της αποδοχής της «διαφορετικότητας του άλλου», στην ανάδειξη των δημοκρατικών αξιών, καθώς και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών/τριών, με άωτερο σκοπό την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσα από την προσέγγιση της μνήμης του Ολοκαυτώματος. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία επιχειρεί να απαντήσει στα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς η διδασκαλία της μνήμης του Ολοκαυτώματος μπορεί να ενταχθεί παιδαγωγικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για

την Αειφορία και της καλλιέργειας της ιδιότητας του παγκόσμιου ενεργού πολίτη;

2. Ποιες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές κρίνονται κατάλληλες για την προσέγγιση του Ολοκαυτώματος από μαθητές/τριες μικρών ηλικιών;
3. Σε ποιον βαθμό μια τέτοια προσέγγιση δύναται να συμβάλει στην καλλιέργεια αξιών, όπως ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η αποδοχή της διαφορετικότητας και η κοινωνική ευθύνη;

Τέλος, να αναφερθεί ότι καθ' όλη τη διάρκεια της υλοποίησης του προγράμματος τηρήθηκαν αναστοχαστικές ημερολογιακές σημειώσεις από την εκπαιδευτικό, στις οποίες καταγράφονταν οι αντιδράσεις των μαθητών/τριών, οι λεκτικές και μη λεκτικές εκδηλώσεις αποδοχής των δραστηριοτήτων, καθώς και οι σκέψεις που διατυπώνονταν κατά τις συζητήσεις. Οι σημειώσεις αυτές αξιοποιήθηκαν ως ποιοτικό εργαλείο τεκμηρίωσης και αναστοχασμού, συμβάλλοντας στην ερμηνεία της μαθησιακής διαδικασίας και στη διαμόρφωση των τελικών συμπερασμάτων της εργασίας.

### **Θεωρητικό πλαίσιο**

Αντιμέτωπες με τις σύνθετες προκλήσεις του 21ου αιώνα, οι σύγχρονες κοινωνίες αναζητούν λύσεις τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο. Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο, ιδίως όταν μέσω της βιωματικής μάθησης ενισχύεται η ανάπτυξη θετικής αυτοεικόνας στους μαθητές, στοιχείο που αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση υγιών διαπροσωπικών σχέσεων (Rogers, 1983). Τα παιδιά που διαθέτουν θετική αντίληψη για τον εαυτό τους είναι περισσότερο ικανά να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τους άλλους (Γεωργόπουλος, 2014). Συγχρόνως, οι μαθητές/τριες οφείλουν να εφοδιάζονται με γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αξίες που θα τους επιτρέπουν να κατανοούν τον εαυτό τους και τις σχέσεις τους με τους άλλους, καθώς και να συνειδητοποιούν τις ατομικές και συλλογικές συνέπειες των πράξεών τους στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον. Υπό αυτή την οπτική, η εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη μπορεί να λειτουργήσει ως μια διαρκής παιδαγωγική διαδικασία μετασχηματισμού, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας κουλτούρας αλλαγής (Fullan & Ballew, 2001).

Η εφαρμογή της στη σχολική πράξη προϋποθέτει εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές και θεσμικές αλλαγές που θα επιτρέψουν στα σχολεία να ενσωματώσουν αποτελεσματικά τις αρχές της. Η εκπαίδευση, πέρα από τον ρόλο της ως χώρου όπου τα παιδιά και οι μαθητές/τριες διδάσκονται και διαπαιδαγωγούνται—όπου λαμβάνουν χώρα η διδασκαλία, η μάθηση και η πρακτική εφαρμογή— αποτελεί τον σημαντικότερο μοχλό της κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης των κρατών. Η εγγενής δυναμική της καθιστά αναγκαία τη συνεχή προσαρμογή των στόχων της στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του οικονομικού και κοινωνικού περιβάλλοντος (Doulami & Dimitriou, 2025).

Παράλληλα η εκπαίδευση για την ιδιότητα του παγκόσμιου ενεργού πολίτη επιδιώκει την προαγωγή του αισθήματος του «ανήκειν» στην παγκόσμια κοινότητα και την κοινή ανθρωπότητα μέσα από την καλλιέργεια της αλληλεγγύης, της συλλογικής ταυτότητας και της ευθύνης σε παγκόσμιο επίπεδο (Unesco, 2016). Και στις δύο εκπαιδευτικές οπτικές επιδιώκεται η ανάληψη δράσης από την πλευρά των πολιτών για την οικοδόμηση ενός καλύτερου κόσμου και ενός μέλλοντος με βάση τις οικουμενικές αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας, της μη διάκρισης και της αποδοχής της διαφορετικότητας.

Πριν την παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος συνιστάται να αποσαφηνιστούν οι όροι «εκπαίδευση για την αειφορία» και «εκπαίδευση για την ιδιότητα του παγκόσμιου πολίτη». Αν και η ιδέα της αειφορίας προέρχεται από τα τέλη της δεκαετίας του 1960, έγινε παγκοσμίως γνωστή και θεσπίστηκε μέσω της "Brundtland Report", η οποία αναδεικνύει τις έννοιες της αυτάρκειας και της αυτοδυναμίας. Ειδικότερα, τονίζει ότι: «η αειφόρος ανάπτυξη είναι μια διαδικασία αλλαγής στην οποία η εκμετάλλευση των πόρων, η κατεύθυνση των επενδύσεων, ο προσανατολισμός της τεχνολογικής ανάπτυξης και οι θεσμικές αλλαγές πρέπει να είναι συμβατές με τις μελλοντικές αλλά και τις σημερινές ανάγκες». Θα μπορούσαμε να ορίσουμε ότι βιώσιμη ή αυτοσυντηρούμενη ή αειφορική ανάπτυξη (sustainable development) (SD) είναι «η ανάπτυξη που ικανοποιεί τις ανάγκες του παρόντος χωρίς όμως να διακυβεύεται η ικανότητα των μελλοντικών γενεών να ικανοποιήσουν τις δικές τους ανάγκες» (WCED , 1987, σελ.43· Brundtland, 1987, σελ. 8). Με βάση το παραπάνω σκεπτικό, το περιβάλλον, οι οικονομικές διαστάσεις και οι κοινωνικές παράμετροι συγκροτούν ένα αλληλοεξαρτώμενο σύνολο. Ειδικότερα, η αειφόρος ανάπτυξη αποσκοπεί στη διατήρηση της λειτουργικότητας τόσο των οικοσυστημάτων

όσο και των ανθρώπινων κοινωνιών, αξιοποιώντας τους διαθέσιμους πόρους και τα υφιστάμενα συστήματα με τρόπο που να διασφαλίζει όχι μόνο την επιβίωση αλλά και την ποιότητα ζωής, προάγοντας παράλληλα την εργασία, την οικονομική δικαιοσύνη και έναν βαθμό αυτοκαθορισμού. Υπό αυτήν την έννοια, η εκπαίδευση για την αειφορία συνιστά μια «ολιστική» και περιεκτική έννοια, καθώς ενσωματώνει τις αρχές της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ενώ ταυτόχρονα εστιάζει σε σύνθετα κοινωνικά ζητήματα, όπως η ανθρώπινη ισότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ειρήνη και η κοινωνική δικαιοσύνη, καθώς και στις πολιτικές που υποστηρίζουν τις παραπάνω αξίες και συμβάλλει στην καλλιέργεια προσωπικών γνωρισμάτων, όπως το θάρρος και η επιμονή (Δουλάμη, 2020). Επιπρόσθετα, οι γνωστικές ικανότητες που αναπτύσσονται μέσω της εκπαίδευσης για την αειφορία περιλαμβάνουν τη διερεύνηση και την έρευνα, την αναλυτική και δημιουργική σκέψη, τη συνεργασία, την επικοινωνία, τη διανοητική επεξεργασία και τον στοχασμό (Choeng, 2005).

Στο ίδιο θεωρητικό πλαίσιο, ο όρος «ιδιότητα του παγκόσμιου ενεργού πολίτη» επιδέχεται διαφορετικών ερμηνειών. Μια κοινή αντίληψη υπαγορεύει την αίσθηση του ανήκειν σε μια ευρύτερη κοινότητα, πέρα από τα εθνικά σύνορα, που τονίζει τον κοινό ανθρωπισμό και στηρίζεται στη διασύνδεση μεταξύ των λαών, καθώς και μεταξύ του τοπικού και του παγκόσμιου. Συγχρόνως η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα αποσκοπεί στην παροχή δεξιοτήτων, γνώσεων και κινήτρων στα άτομα προκειμένου να μετασχηματίσουν τη ζωή και την πραγματικότητά τους, ώστε να συνάδουν με τους κανόνες και τις αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Κοινή επείγουσα ανάγκη και συνισταμένη τόσο δια μέσω της εκπαίδευσης για την αειφορία όσο και βάσει των επιταγών της ιδιότητας του παγκόσμιου ενεργού πολίτη αποτελεί η οικοδόμηση ειρηνικών, «ανεκτικών», χωρίς αποκλεισμούς, βιώσιμων κοινωνιών, οι οποίες θα επιτευχθούν μέσα από θεμελιώδεις αλλαγές στον τρόπο που συνυπάρχουμε μεταξύ μας και με τον πλανήτη. Κοινωνιών και κοινοτήτων που προάγουν την αίσθηση του ανήκειν στην παγκόσμια κοινότητα, καλλιεργούν τις οικουμενικές αξίες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της δημοκρατίας, της μη διάκρισης, της διαπολιτισμικής «κατανόησης», της ενσωμάτωσης και του σεβασμού στην πολυμορφία και την ανεκτικότητα.

Για να επιτευχθούν τα ανωτέρω, κρίσιμο κρίνεται να καλλιεργηθούν τρεις εννοιολογικές διαστάσεις στα άτομα: η γνωστική διάσταση με την απόκτηση γνώσεων, την κατανόηση και την κριτική σκέψη ως προς τα παγκόσμια, περιφερειακά, εθνικά

και τοπικά ζητήματα, καθώς και με την αναγνώριση της διασύνδεσης και αλληλεξάρτησης των διαφόρων χωρών και πληθυσμών. Η κοινωνικο-συναισθηματική διάσταση με το να αισθάνεται το άτομο ότι ανήκει σε μια κοινή ανθρωπότητα και μοιράζεται αξίες και ευθύνες που προάγουν την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας και τέλος η συμπεριφορική διάσταση που στοχεύει στην ενδυνάμωση των πολιτών, ώστε να ενεργούν αποτελεσματικά και υπεύθυνα σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο με απώτερο στόχο έναν πιο ειρηνικό και βιώσιμο κόσμο (Unesco, 2016).

Το σχολείο οφείλει να καλλιεργεί τις τρεις αυτές εννοιολογικές διαστάσεις μέσω της προαγωγής αξιών, όπως ο σεβασμός της ανθρώπινης ζωής, η αποδοχή, η συμπερίληψη και η ισότιμη ένταξη όλων των ατόμων. Οι εκπαιδευτικοί, όταν διαθέτουν την κατάλληλη επιμόρφωση, έχουν τη δυνατότητα να επιδρούν ουσιαστικά στη κοινωνία, καθώς επηρεάζουν καθοριστικά τις μαθησιακές εμπειρίες των παιδιών, συμβάλλουν στη διαμόρφωση αντιλήψεων και στάσεων και καλλιεργούν γνώσεις, δεξιότητες και αξιακούς προσανατολισμούς. Συνολικά, ο ρόλος τους είναι κομβικός στην ενδυνάμωση των μαθητών/τριών, ώστε να εξελιχθούν σε ενεργούς πολίτες και σε φορείς της αειφόρου ανάπτυξης, με απώτερο στόχο τη συγκρότηση μιας κοινωνίας βιώσιμης, δικαιότερης, ειρηνικής, ανεκτικής και χωρίς αποκλεισμούς.

Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, οι στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης τοποθετούν τον/τη μαθητή/τρια στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναγνωρίζοντάς τον ως ενεργό συμμετέχοντα. Η ενεργός αυτή εμπλοκή ενισχύεται μέσω της συμμετοχής του/της στη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την επιλογή, τη διερεύνηση και την επεξεργασία θεμάτων στο πλαίσιο των μαθησιακών περιβαλλόντων, καθιστώντας τη μάθηση ουσιαστική και βιωματική (Wilson & Hill, 2003). Κατά συνέπεια, καθίσταται απαραίτητη η δημιουργία ενός μαθησιακού πλαισίου που θα βασίζεται στην αμοιβαία εμπιστοσύνη, θα ενθαρρύνει τον προβληματισμό και θα προάγει τον δημιουργικό και διερευνητικό διάλογο. Ένα τέτοιο περιβάλλον συμβάλλει, επιπλέον, στην ενίσχυση της σχέσης των μαθητών/τριών με την κοινότητα, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να διερευνούν τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αποφάσεις και τις επιλογές τους σε σχέση με την αντιμετώπιση κοινωνικών και περιβαλλοντικών προκλήσεων.

Τέλος, η σχολική ηλικία θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη για την υλοποίηση αντίστοιχων προγραμμάτων, καθώς συνδυάζει την αναπτυξιακή ετοιμότητα, την

ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος και τη δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Ειδικότερα, οι Levin και Baratz (2021) τονίζουν ότι η ενσωμάτωση του Ολοκαυτώματος στην εκπαίδευση, στο κατάλληλο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι καθοριστικής σημασίας για την υποστήριξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών και για την ανάπτυξη των αξιακών τους προσανατολισμών, ιδιαίτερα σε συνάρτηση με ηθικά ζητήματα και βεβαίως με τη χρήση κατάλληλων μεθόδων και μορφών διδασκαλίας.

Τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας, μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, έχουν τη δυνατότητα να διερευνούν τα κίνητρα που καθορίζουν τις επιλογές και τις αποφάσεις τους σε κοινωνικά ζητήματα, αναγνωρίζοντας ότι αυτά μπορεί να διαφοροποιούνται από άτομο σε άτομο. Παράλληλα, μπορούν να διατυπώνουν ερωτήματα και υποθέσεις σχετικά με τις συνέπειες των προσωπικών τους επιλογών για την κοινότητα και τους συνανθρώπους τους, να αξιολογούν τις αποφάσεις των άλλων με βάση προσωπικά κριτήρια και να εξετάζουν πότε και υπό ποιες προϋποθέσεις μια επιλογή μπορεί να θεωρηθεί καταλληλότερη από μια άλλη, αναλύοντας τα κριτήρια και τα κίνητρα που οδηγούν σε διαφορετικές αποφάσεις. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές/τριες προσεγγίζουν και την έννοια της βιωσιμότητας των επιλογών (Gomez & Puig, 2003).

Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών/τριών σε διερευνητικές συζητήσεις συμβάλλει, επιπλέον, στην αποδοχή της πολυφωνίας, στην ικανότητα προβολής και τεκμηρίωσης των προσωπικών τους απόψεων μέσω επιχειρηματολογίας, καθώς και στην αναγνώριση των σχέσεων αλληλεξάρτησης μεταξύ των επιμέρους παραγόντων που συνθέτουν ένα ζήτημα. Ταυτόχρονα, καλλιεργείται το ενδιαφέρον τους τόσο για το περιβάλλον ως σύνολο όσο και για τον συνάνθρωπο, ενώ αναπτύσσονται δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας — δεξιότητες καίριας σημασίας για τη διαμόρφωση ενεργών πολιτών σε τοπικό και διεθνές επίπεδο (Γεωργόπουλος, 2014).

### **Η ταυτότητα του εκπαιδευτικού προγράμματος**

Λαμβάνοντας υπόψιν τα ανωτέρω και θέτοντας ως αφετηρία το γεγονός ότι η καλλιέργεια των ηθικών αξιών ξεκινά από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, περίοδο κατά την οποία οι μαθητές/τριες διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό στάσεις και πεποιθήσεις που συχνά διατηρούν στη μετέπειτα ζωή τους, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Το πρόγραμμα αυτό εστίασε σε ζητήματα

ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στην αντιμετώπιση της μισαλλοδοξίας και του αντισημιτισμού, εντασσόμενο στο πλαίσιο της εκπαίδευσης για την αειφορία και της καλλιέργειας της ιδιότητας του παγκόσμιου ενεργού πολίτη. Ειδικότερα, το Ολοκαύτωμα συνιστά ένα από τα πλέον χαρακτηριστικά ιστορικά παραδείγματα οργανωμένης βίας, αποκλεισμού, εγκλεισμού, καταναγκαστικής εργασίας και εξόντωσης αθώων ανθρώπων, οι οποίοι «στοχοποιήθηκαν» λόγω της φυλετικής και θρησκευτικής τους ταυτότητας.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα είχε τίτλο «The Holocaust and the Shoah of Greek Jews (1941 - 1945)». Η εφαρμογή του διήρκεσε έξι (6) μήνες και υλοποιήθηκε το 2023 στο 1<sup>ο</sup> Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αλεξανδρούπολης σε μαθητές/τριες της Ε΄ Τάξης στο πλαίσιο προγράμματος επιχορήγησης (mini-grant) του Ινστιτούτου TOLI (The Olga Lengyel Institute for Holocaust Studies and Human Rights) δια μέσω του Υ.ΠΑΙ.Θ.Α..

Κεντρικός στόχος του προγράμματος ήταν η καλλιέργεια του μαθητικού εγγραμματισμού για το Ολοκαύτωμα και την ειδικότερη διάστασή του που αφορά τους «Δίκαιους των Εθνών», καθώς και γύρω από τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Στους επιμέρους στόχους περιλαμβάνονταν η εστίαση των μαθητών/τριών σε προσωπικές αφηγήσεις, μέσω της παρακολούθησης οπτικοακουστικού υλικού και της μελέτης βιογραφικών κειμένων, η καλλιέργεια της «ενσυναίσθησης» και του σεβασμού προς την ταυτότητα του «άλλου», καθώς και η ανάδειξη της αξίας της αλληλοβοήθειας, της προστασίας και της φροντίδας προς τον συνάνθρωπο. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε, επίσης, στην κατανόηση της σημασίας της κοινωνικής αλληλεγγύης, ιδίως σε περιόδους κρίσης.

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων δια μέσω της διαθεματικότητας με διάχυση σε μαθήματα, όπως η Γλώσσα, η Ιστορία, η Γεωγραφία, τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων και τα Εικαστικά. Οι μαθητές/τριες συζήτησαν και εργάστηκαν στα παραπάνω αναφερόμενα πεδία μέσα από ποικίλες δραστηριότητες.

Οι παιδαγωγικές κατευθύνσεις που υιοθετήθηκαν για τη διδασκαλία της μνήμης του Ολοκαυτώματος σε μαθητές/τριες μικρών ηλικιών συνοψίζονται στα ακόλουθα σημεία:

- Μέσω της προσέγγισης της μικροϊστορίας, η εκπαιδευτικός αξιοποίησε την προβολή οπτικοακουστικού υλικού και την ανάγνωση βιογραφιών, στις οποίες η

αφήγηση προσωπικών ιστοριών επικεντρωνόταν σε πρόσωπα κατανοητά και οικεία για τους μαθητές. Η επιλογή αυτή διευκόλυνε την ταύτισή τους με τα ιστορικά υποκείμενα και επέτρεψε την εμβάθυνση στα διλήμματα και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι άνθρωποι της συγκεκριμένης περιόδου (Morgenstern, 2011).

- Μέσα από τη διερεύνηση της έννοιας των «Δικαίων των Εθνών», οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να μελετήσουν τον ουμανιστικό ρόλο μεμονωμένων ατόμων και οργανώσεων, καθώς και να γνωρίσουν συγκεκριμένα πρόσωπα που, θέτοντας σε κίνδυνο τον εαυτό τους και τους οικείους τους, προέβησαν σε πράξεις βοήθειας και αλληλεγγύης. Με τον τρόπο αυτό αναδείχθηκαν έμπρακτα αξίες, όπως η καλοσύνη, η αλληλοβοήθεια και η συλλογική δράση σε συνθήκες φόβου και καταπίεσης.

- Ιδιαίτερη μέριμνα δόθηκε στην επιλογή και την επεξεργασία του διδακτικού υλικού, ώστε αυτό να είναι κατάλληλο για την ηλικιακή ομάδα των μαθητών/τριών, αποφεύγοντας τόσο την υπεραπλούστευση όσο και την περιπλοκή των ιστορικών ρόλων ή τη δαιμονοποίηση προσώπων, με σεβασμό στην ιστορική αφήγηση, τις αξίες και το περιεχόμενό της (Morgenstern, 2011).

- Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό της τάξης, η οποία είχε ήδη οικοδομήσει μια σταθερή σχέση εμπιστοσύνης και συναισθηματικής σύνδεσης με τους/τις μαθητές/τριες. Η δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας κρίνεται καθοριστικής σημασίας κατά την επεξεργασία θεμάτων με έντονο συναισθηματικό και ηθικό φορτίο, όπως αυτό του Ολοκαυτώματος. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του εκπαιδευτικού συνίσταται στη στήριξη των μαθητών/τριών, ώστε να αναστοχαστούν τον εσωτερικό τους κόσμο μέσα σε ένα περιβάλλον που εμπνέει ασφάλεια και αποδοχή, επιτρέποντας την αμφισβήτηση προϋπαρχουσών γνώσεων και αξιακών παραδοχών (Morgenstern, 2011). Συγκεκριμένα, ο Dragas (2021) τονίζει ότι οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην κατανόηση του Ολοκαυτώματος από τους/τις μαθητές/τριες, καθώς και στη διαμόρφωση των απόψεών τους σε σχέση με τη διδασκαλία του.

Επιπλέον, δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην προσεκτική και ευαίσθητη προσέγγιση του υπό διερεύνηση θέματος, καθώς η επαφή των μαθητών/τριών με τα ιστορικά γεγονότα ενδέχεται να προκαλέσει έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως φόβο, λύπη, πόνο, θυμό ή ενοχές. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητο οι μαθητές/τριες να υποστηρίζονται συστηματικά στη διαχείριση αυτών των

συναισθημάτων με τρόπο ορθολογικό και παιδαγωγικά ασφαλή. Σε διαφορετική περίπτωση, υπάρχει ο κίνδυνος εμφάνισης «δευτερογενών ψυχολογικών αποκρίσεων», όπως αμυντικοί μηχανισμοί άρνησης της πραγματικότητας, συναισθηματικής αποστασιοποίησης, απάθειας ή παραίτησης, καθώς και η μετατόπιση της ευθύνης σε εξωτερικούς παράγοντες (π.χ. θεσμούς ή κυβερνήσεις) (Kollmuss & Agyeman, 2002).

### **Η Υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος**

Η υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος βασίστηκε σε ποικιλία βιωματικών και διερευνητικών δραστηριοτήτων, με στόχο την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών και τη σταδιακή εμπάθυσή τους στο υπό μελέτη θέμα. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές/τριες συμμετείχαν σε διαδικτυακή περιήγηση στο Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος, παρακολούθησαν οπτικοακουστικό υλικό αυτοβιογραφικού χαρακτήρα, συνέλεξαν πληροφορίες για τις εβραϊκές κοινότητες της περιοχής τους, ενώ είχαν επίσης την ευκαιρία να συνομιλήσουν, μέσω διαδικτυακής συνάντησης, με μέλη οικογένειας επιζώντα από το στρατόπεδο συγκέντρωσης Auschwitz. Επιπλέον, συμμετείχαν σε δραστηριότητες φιλαναγνωσίας, προσέγγισαν το Ολοκαύτωμα μέσα από την τέχνη και εκπόνησαν δημιουργικές ομαδοσυνεργατικές εργασίες. Παράλληλα, μέσα από την αξιοποίηση μαρτυριών και μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες παιδαγωγικές δραστηριότητες, ενθαρρύνθηκαν να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να διατυπώνουν ερωτήματα και να αναπτύσσουν επιχειρηματολογία, αναγνωρίζοντας σταδιακά ότι οι ατομικές επιλογές και στάσεις μπορούν να έχουν αντίκτυπο στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Ειδικότερα, το πρόγραμμα ξεκίνησε με τη διαδικτυακή περιήγηση των μαθητών/τριών στο Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος στην Αθήνα, αξιοποιώντας την ψηφιακή πλατφόρμα του Μουσείου: [https://virtualltour.jewishmuseum.gr/index\\_gr.html](https://virtualltour.jewishmuseum.gr/index_gr.html). Με την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού και τη χρήση ψηφιακών συσκευών (iPads)<sup>1</sup>, οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με επιλεγμένα εκθέματα, διατύπωσαν απορίες και, μετά την ολοκλήρωση της περιήγησης, συμμετείχαν σε συζήτηση σχετικά με την ιστορία και την καθημερινή ζωή

---

<sup>1</sup> Να αναφερθεί ότι οι μαθητές/τριες και η εκπαιδευτικός της τάξης αναφοράς διέθεταν όλοι/ες ταμπλέτες iPad στο πλαίσιο καινοτόμου προγράμματος του ΙΕΠ «Επιμορφωτικό πρόγραμμα για τους εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Γ΄ και Δ΄ τάξεων των Πειραματικών Σχολείων που συμμετέχουν στο πρόγραμμα για την αξιοποίηση των iPads ως εκπαιδευτικών εργαλείων», γεγονός που διευκόλυνε την υλοποίηση μικρών εργασιών (project) και την ερευνητική διαδικασία.

της ελληνικής εβραϊκής κοινότητας. Από τις μαθητικές τοποθετήσεις προέκυψε έντονο ενδιαφέρον για την προπολεμική ζωή των Ελλήνων Εβραίων. Μάλιστα, μαθήτρια ανέφερε: «*Δεν ήξερα ότι ζούσαν κανονικά και είχαν σχολεία και γιορτές, όπως έχουμε σήμερα*», γεγονός που καταδεικνύει την αποδόμηση στερεοτυπικών αντιλήψεων και την κατανόηση της ιστορικής κανονικότητας πριν από τον πόλεμο. Ως πρώτη ομαδοσυνεργατική δραστηριότητα, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συλλέξουν πληροφορίες για τις εβραϊκές κοινότητες της περιοχής κατοικίας τους. Ακολουθώντας συγκεκριμένες οδηγίες και αξιοποιώντας επιλεγμένους διαδικτυακούς συνδέσμους που τους παρείχε η εκπαιδευτικός, παρουσίασαν στην ολομέλεια της τάξης στοιχεία για τις εβραϊκές κοινότητες της Αλεξανδρούπολης, του Σουφλίου, του Διδυμοτείχου και της Ορεστιάδας. Τα μαθητικά έργα αναρτήθηκαν στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης προκειμένου να είναι διαθέσιμα και προσβάσιμα σε όλους.

Κατά τον δεύτερο μήνα υλοποίησης του προγράμματος, οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν την ταινία «*Renée Molho – Ένα βιβλιοπωλείο σε έξι κεφάλαια*», η οποία είναι αναρτημένη στον οργανισμό Centropa: <https://www.centropa.org/en/centropa-cinema/renee-molho-bookstore-six-chapters> και διατίθεται στην ελληνική γλώσσα. Η ταινία αφηγείται την ιστορία μιας σεφαραδίτικης οικογένειας της Θεσσαλονίκης, της οικογένειας Molho, που διατηρούσε ένα εμβληματικό βιβλιοπωλείο στην πλατεία Αριστοτέλους έως τις αρχές του 21ου αιώνα, παρουσιάζοντας με αφηγηματικά κατανοητό τρόπο τη ζωή της οικογένειας πριν τον πόλεμο, κατά τη διάρκεια της Κατοχής και μετά το τέλος του πολέμου. Συγκεκριμένα, η ταινία εστιάζει, μεταξύ άλλων, στην ιστορία δύο Ελλήνων Εβραίων που κατάφεραν να επιβιώσουν χάρη στη βοήθεια ενός διπλωμάτη και στις γενναίες αποφάσεις Ελλήνων «Δικαίων των Εθνών»: του κ. Κορφιάτη<sup>2</sup>, του κ. Μιτζελιώτη<sup>3</sup> και της κ. Λεμπέση<sup>4</sup>, οι οποίοι, παρά τις αντίξοες συνθήκες της περιόδου, προστάτευσαν και έκρυψαν συνανθρώπους τους. Μέσα από την αφήγηση αυτή, αναδείχθηκαν στους/στις μαθητές/τριες οι έννοιες της αλληλεγγύης, της ηθικής ευθύνης και της προσωπικής επιλογής σε περιόδους ιστορικής κρίσης.

Λόγω της χρονικής διάρκειας της ταινίας, η προβολή πραγματοποιήθηκε σε επιμέρους φάσεις, γεγονός που λειτούργησε παιδαγωγικά ενισχυτικά, καθώς οι

<sup>2</sup> Αναγνωρίστηκε μεταξύ των «Δικαίων των Εθνών» από το Yad Vashem το 1981.

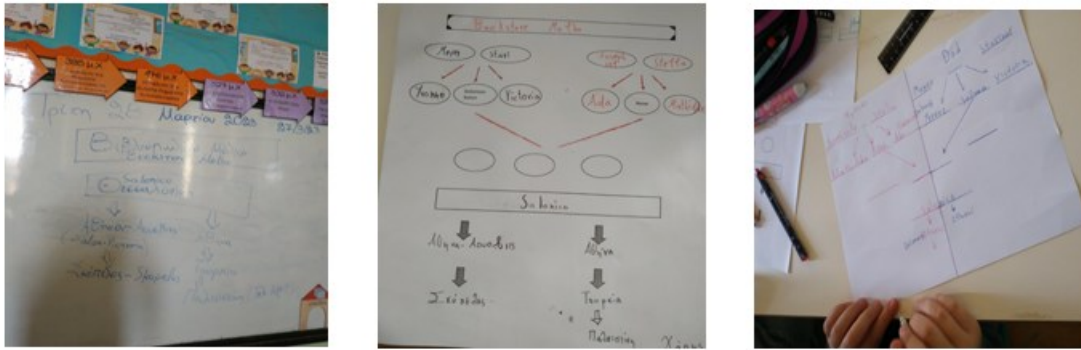
<sup>3</sup> Αναγνωρίστηκε μεταξύ των «Δικαίων των Εθνών» από το Yad Vashem το 1981.

<sup>4</sup> Αναγνωρίστηκε μεταξύ των «Δικαίων των Εθνών» από το Yad Vashem το 1998.

μαθητές/τριες ανέπτυξαν αυξημένο ενδιαφέρον και προσμονή για τη συνέχεια της αφήγησης. Κατά τη διάρκεια των ενδιάμεσων συζητήσεων, διατυπώθηκαν ερωτήματα και υποθέσεις σχετικά με την εξέλιξη της ιστορίας και τη μοίρα των πρωταγωνιστών, στοιχείο που καταδεικνύει την ενεργό εμπλοκή τους, τη συναισθηματική σύνδεση με το περιεχόμενο, όπως και την αφηγηματική ταύτιση των μαθητών με το περιεχόμενο της ταινίας.

Με την ολοκλήρωση της προβολής της ταινίας, η εκπαιδευτικός οργάνωσε συζήτηση στην ολομέλεια της τάξης, κατά την οποία οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να διατυπώσουν απορίες και να απαντήσουν σε διευκρινιστικά ερωτήματα που αφορούσαν τα ιστορικά γεγονότα της περιόδου. Κατά τη διάρκεια του διαλόγου καταγράφηκε έντονη συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών/τριών με την ιστορία της οικογένειας Molho, καθώς εξέφρασαν τόσο συναισθήματα λύπης για τις απώλειες που υπέστησαν τα μέλη της οικογένειας όσο και ανακούφιση και θαυμασμό για τις πράξεις αλληλεγγύης που συνέβαλαν στη διάσωσή τους. Ενδεικτικά, μαθήτρια ανέφερε: *«Στενοχωρήθηκα που έχασαν το βιβλιοπωλείο τους αλλά χάρηκα που κάποιιοι τους βοήθησαν»*. Οι μαθητικές τοποθετήσεις καταδεικνύουν την ταυτόχρονη κατανόηση της έννοιας της απώλειας και της σημασίας της ανθρώπινης βοήθειας σε συνθήκες ιστορικής κρίσης.

Στο ίδιο πλαίσιο, η εκπαιδευτικός παρουσίασε συμπληρωματικές πληροφορίες σχετικά με τους Σεφαραδίτες Εβραίους της Θεσσαλονίκης, αποσαφηνίζοντας βασικές πτυχές του Ολοκαυτώματος και διευκρινίζοντας την έννοια των «Δικαίων των Εθνών». Ως συνέχεια της συζήτησης, οι μαθητές/τριες εργάστηκαν ομαδοσυνεργατικά και κλήθηκαν είτε να αποτυπώσουν τη διαδρομή «σωτηρίας» που ακολούθησαν τα μέλη της οικογένειας Molho, με αφετηρία τη Θεσσαλονίκη, αξιοποιώντας πολιτικό χάρτη είτε να σχεδιάσουν το οικογενειακό τους δέντρο και να παρουσιάσουν τους τελικούς προορισμούς των μελών της οικογένειας. Οι δραστηριότητες αυτές συνέβαλαν στην εμπάθυνση της ιστορικής κατανόησης και στη σύνδεση του αφηγηματικού περιεχομένου με τη χωρική και οικογενειακή διάσταση της ιστορίας.



**Εικόνα 1:** Αποσπάσματα από το μαθητικό έργο

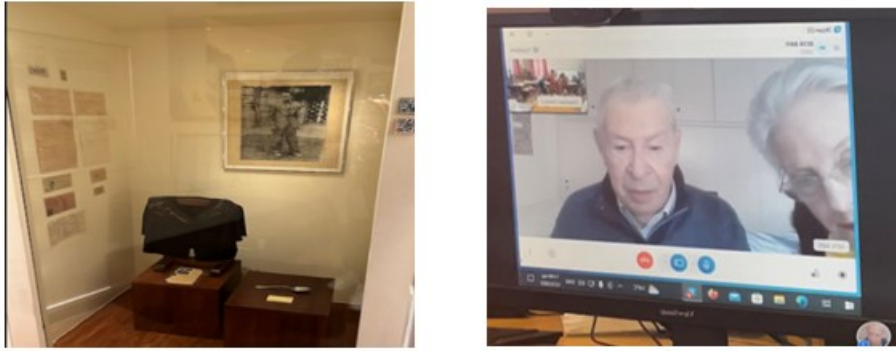
Κατά τον τρίτο μήνα, οι ομάδες συμμετείχαν σε δραστηριότητα φιλιανγνωσίας, καθώς επέλεξαν προς ανάγνωση αντίστοιχα βιβλία<sup>5</sup> τα οποία και παρουσίασαν στη σχολική τάξη. Κατά τις παρουσιάσεις των βιβλίων, οι μαθητές/τριες δεν περιορίστηκαν στην αναδιήγηση της πλοκής αλλά εστίασαν στα συναισθήματα των ηρώων και στα ηθικά διλήμματα που αντιμετώπιζαν. Οι τοποθετήσεις τους ανέδειξαν την προσπάθεια ταύτισης με τα κεντρικά πρόσωπα των αφηγήσεων, γεγονός που υποδηλώνει την ανάπτυξη ενσυναίσθησης και τη δυνατότητα κατανόησης της εμπειρίας του «άλλου». Ενδεικτικά, μαθητής ανέφερε: «*Αν ήμουν εγώ στη θέση της, θα φοβόμουν πολύ*», στοιχείο που καταδεικνύει την ανάπτυξη ενσυναίσθησης ως προς το κεντρικό πρόσωπο του βιβλίου. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές/τριες υιοθέτησαν μια οπτική προσωπικής εμπλοκής, εκφράζοντας σκέψεις και συναισθήματα σαν να βρίσκονταν οι ίδιοι στη θέση των ηρώων, καταθέτοντας παράλληλα τις δικές τους απόψεις. Τα βιβλία που επιλέχθηκαν από τις μαθητικές ομάδες ήταν τα εξής: *Οι βαλίτσες του Άουσβιτς* της Daniela Palumbo, *Τα κίτρινα καπέλα* της Kelly Matathia-Covo, *Η Χάννα δεν κλείνει ποτέ τα μάτια* του Luigi Ballerini, *Η κλέφτρα των βιβλίων* του Markus Zusak και *Η Άννα και ο χελιδονάνθρωπος* του Gabriel Savit. Η δραστηριότητα αυτή συνέβαλε ουσιαστικά στην καλλιέργεια της συναισθηματικής κατανόησης, της κριτικής σκέψης και της ικανότητας των μαθητών/τριών να προσεγγίζουν ιστορικά γεγονότα μέσα από τη λογοτεχνική αφήγηση.

<sup>5</sup> Η βιβλιοθήκη του σχολείου έχει «εμπλουτιστεί» με ένα σημαντικό αριθμό βιβλίων που αφορούν το Ολοκαύτωμα και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Τα βιβλία αυτά τα προμηθεύτηκε το σχολείο μέσα από προγενέστερες επιχορηγήσεις αντίστοιχων προγραμμάτων που υλοποίησε η εκπαιδευτικός.



**Εικόνα 2:** Από την παρουσίαση του μαθητικού έργου

Κατά τον τέταρτο μήνα υλοποίησης του προγράμματος, οι μαθητές/τριες πραγματοποίησαν εκ νέου διαδικτυακή επίσκεψη στο Εβραϊκό Μουσείο Ελλάδος, εστιάζοντας αυτή τη φορά σε έκθεμα που αφορούσε τον επιζώντα του στρατοπέδου συγκέντρωσης Auschwitz, κ. Λέο Μπατή. Στη συνέχεια, προσκλήθηκε στη διαδικτυακή τάξη ο γιος του, ο οποίος κατοικεί στην Αθήνα και πραγματοποιήθηκε ζωντανή διαδικτυακή συνάντηση με τους/τις μαθητές/τριες. Κατά τη διάρκεια της συνάντησης, οι μαθητές/τριες είχαν την ευκαιρία να ακούσουν μια προσωπική μαρτυρία δεύτερης γενιάς, μέσα από την οποία παρουσιάστηκε η ζωή του κ. Μπατή πριν από τον πόλεμο, τα ιδιαίτερα δύσκολα χρόνια του εγκλεισμού στο στρατόπεδο συγκέντρωσης, καθώς και η επιστροφή του στη Θεσσαλονίκη και η προσπάθειά του να ανασυγκροτήσει τη ζωή του μετά τον πόλεμο. Η δράση αυτή συνέβαλε ουσιαστικά στη σύνδεση της ιστορικής γνώσης με τη βιοματική αφήγηση, ενισχύοντας την κατανόηση της ιστορικής μνήμης και των μακροχρόνιων συνεπειών του Ολοκαυτώματος. Παράλληλα, η διαδικτυακή συνάντηση λειτούργησε ως αφορμή για ουσιαστικό αναστοχασμό από την πλευρά των μαθητών/τριών. Στη συζήτηση που ακολούθησε, διατυπώθηκαν σκέψεις και προβληματισμοί σχετικά με τις δυσκολίες επανένταξης στη ζωή μετά από τραυματικές εμπειρίες, καθώς και ερωτήματα που αφορούσαν τον ρόλο της μνήμης και τη σημασία της δικαιοσύνης. Οι μαθητικές τοποθετήσεις που εκφράστηκαν σχετίζονταν με την αρχική κατανόηση των διαγενεακών πτυχών της ιστορικής μνήμης, καθώς και των μακροχρόνιων συνεπειών που μπορεί να επιφέρει το συλλογικό τραύμα στις ζωές των ανθρώπων και των κοινοτήτων.



**Εικόνα 3:** Από την περιήγηση στο Εβραϊκό Μουσείο και τη διαδικτυακή συνάντηση

Ως επόμενη δράση, οι μαθητές/τριες συμμετείχαν σε γλωσσική δραστηριότητα μελέτης λογοτεχνικού κειμένου που αφορούσε τη ρητορική του μίσους, μέσα από την επεξεργασία αποσπάσματος από το έργο του Λέο Μπουσκάλια «*Μια πικρή γνωριμία με τον ρατσισμό – The bitter acquaintance with racism*». Συγχρόνως, αξιοποιήθηκε η τεχνική του καταϊγισμού ιδεών σε ειδικά διαμορφωμένο ψηφιακό περιβάλλον μέσω του εργαλείου Padlet, όπου οι μαθητές/τριες κατέθεσαν σκέψεις και προβληματισμούς σχετικά με τους χαρακτήρες και τα μηνύματα του κειμένου.

Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, οι μαθητές/τριες είχαν τη δυνατότητα να διατυπώσουν απόψεις, να αναπτύξουν επιχειρηματολογία και να προχωρήσουν σε συσχετισμούς μεταξύ της ρητορικής του μίσους και σύγχρονων προσωπικών ή κοινωνικών εμπειριών. Οι μαθητικές τοποθετήσεις ανέδειξαν την κατανόηση της δύναμης του λόγου και των κοινωνικών συνεπειών που αυτός μπορεί να επιφέρει, ακόμη και όταν δε συνοδεύεται από άμεση σωματική βία, στοιχείο που υποδηλώνει την ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι σε φαινόμενα λεκτικής βίας και αποκλεισμού.

Ειδικότερα, η συγκεκριμένη δραστηριότητα συνέβαλε ουσιαστικά στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημοκρατικής συνείδησης των μαθητών/τριών, καθώς τους έδωσε τη δυνατότητα να αναγνωρίσουν τον ρόλο της γλώσσας στη διαμόρφωση στάσεων, συμπεριφορών και κοινωνικών σχέσεων. Μέσα από τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων, οι μαθητές/τριες ανέπτυξαν ευαισθησία απέναντι σε φαινόμενα λεκτικής βίας και αποκλεισμού, αντιλαμβανόμενοι/ες τη σημασία του σεβασμού, της ισότητας και της υπεύθυνης χρήσης του λόγου ως βασικών προϋποθέσεων για τη λειτουργία μιας δημοκρατικής και ανεκτικής κοινωνίας.

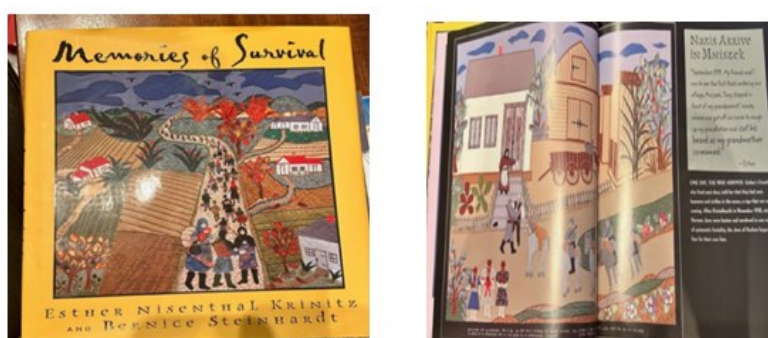
Some of the comments  
Experimental Primary School Students made

| Classmates   | Father   | Leo   |
|--|--|---|
| Brainless, Rude,<br>Tough, Brute<br>With negative behavior<br>Do not like diversion<br>With Bad souls<br>Cruelhearted<br>Irritable | Encouraging,<br>Supportive,<br>Compassionate,<br>Provided solution,<br>Kind, Smart<br>Displayed superiority,<br>Kindhearted, | Weak, Stressed, Upset,<br>Anxious and Unhappy,<br>Bitter - Humiliated,<br>Wearied, Terrified,<br>Scared- Ashamed of his race,<br>Sad, Wounded<br>Different for the others |

**Εικόνα 4:** Ιδεοθύελλα από το κείμενο του Λέο Μπουσκάλια: «Μια πικρή γνωριμία με τον ρατσισμό»

Κατά τον πέμπτο μήνα υλοποίησης του προγράμματος, οι μαθητές/τριες μελέτησαν την αυτοβιογραφία της Πολωνής επιζήσασας του Ολοκαυτώματος, της Esther Krinitz, η οποία, μετά τις τραυματικές εμπειρίες της περιόδου, κατέφυγε στις Ηνωμένες Πολιτείες, προσφέροντας έτσι τη δυνατότητα σύνδεσης του τοπικού με το παγκόσμιο ιστορικό πλαίσιο. Στο έργο της «Αναμνήσεις επιβίωσης», η Krinitz αφηγείται το «ταξίδι της ζωής» της μέσα από μια σειρά υφαντών–κεντημάτων, τα οποία αποτέλεσαν για τους/τις μαθητές/τριες έναν ιδιαίτερο και εναλλακτικό τρόπο παρουσίασης της ιστορίας ενός παιδιού κατά τη διάρκεια του Ολοκαυτώματος.

Η εικαστική αυτή μορφή αφήγησης προκάλεσε έντονο ενδιαφέρον και προβληματισμό στους/στις μαθητές/τριες, οι οποίοι/ες εστίασαν στον ρόλο της τέχνης ως μέσου διατήρησης και μετάδοσης της ιστορικής μνήμης. Μάλιστα μαθήτρια υποστήριξε: «Όλη η ιστορία κεντημένη!», αναδεικνύοντας τη σύνδεση της μνήμης με την προσωπική έκφραση και τη δημιουργικότητα.



**Εικόνα 5:** «Αναμνήσεις επιβίωσης» - Esther Nisenthal Krinitz

Κατά τον τελευταίο μήνα υλοποίησης του προγράμματος, οι μαθητές/τριες εστίασαν στη θεματική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, με ιδιαίτερη έμφαση στα δικαιώματα του παιδιού. Στο πλαίσιο αυτό, συμμετείχαν σε συζήτηση και δημιούργησαν εννοιολογικό χάρτη, στον οποίο αποτύπωσαν βασικά δικαιώματα, όπως το δικαίωμα στη μόρφωση, την κατοικία, την οικογένεια, την τροφή, την ειρήνη, την ασφάλεια, την υγεία, την αγάπη, την ισότητα, τη φιλία, το παιχνίδι και τη φροντίδα. Παράλληλα, ως τελικό μαθητικό έργο, οι μαθητές/τριες εκπόνησαν ομαδοσυνεργατικές αφίσες, οι οποίες αναρτήθηκαν σε εμφανή σημεία της σχολικής τάξης, λειτουργώντας ως μέσο έκφρασης, ευαισθητοποίησης και διάχυσης των αξιών που καλλιεργήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Επιπρόσθετα, η δραστηριότητα αυτή λειτούργησε συνθετικά, καθώς έδωσε στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να συνδέσουν όσα επεξεργάστηκαν, κατά τη διάρκεια του προγράμματος, με σύγχρονες έννοιες δικαιωμάτων και αξιών, μετασχηματίζοντας τη γνώση σε προσωπική στάση και συλλογική έκφραση. Μέσα από τη δημιουργία του εννοιολογικού χάρτη και των αφισών, οι μαθητές/τριες ανέδειξαν την κατανόηση της σημασίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ως θεμέλιου για μια δίκαιη, ειρηνική και συμπεριληπτική κοινωνία.



**Εικόνα 6:** Δημιουργία αφισών για τα δικαιώματα των παιδιών

Η ολοκλήρωση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε με την επεξεργασία του ποιήματος «Ειρήνη» του Γιάννη Ρίτσου, η οποία λειτούργησε ως αφορμή για συνθετική αναστοχαστική συζήτηση. Ως τελικό προϊόν της δράσης, οι μαθητές/τριες συμμετείχαν σε ατομική δραστηριότητα αισθητικής έκφρασης, δημιουργώντας προσωπικά έργα με θέμα «Το περιστέρι της Ειρήνης». Μέσα από τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές/τριες συνέδεσαν την έννοια της ειρήνης με τα ανθρώπινα δικαιώματα, αποτυπώνοντας στα έργα τους βασικές αξίες, όπως η ασφάλεια, η προστασία και η απουσία φόβου. Ενδεικτικά, σε ένα μαθητικό έργο αποτυπώθηκε η φράση «Ειρήνη σημαίνει να μη φοβάται κανένα παιδί», στοιχείο που καταδεικνύει τη συνθετική κατανόηση των εννοιών που διερευνήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής παρέμβασης, καθώς και τη μετατροπή της γνώσης σε προσωπικό και αξιακό λόγο.

Η τελική αυτή δραστηριότητα λειτούργησε συνθετικά, καθώς αποτύπωσε με σαφή τρόπο τον βαθμό κατανόησης και εσωτερίκευσης των βασικών εννοιών που διαπέρασαν το σύνολο του προγράμματος. Οι μαθητικές αποτυπώσεις και διατυπώσεις ανέδειξαν ότι οι μαθητές/τριες δεν προσέγγισαν τη μνήμη του Ολοκαυτώματος αποσπασματικά αλλά τη συνέδεσαν με αξίες, όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η ειρήνη και η ασφάλεια, στοιχείο που τεκμηριώνει τη συμβολή της παρέμβασης στη διαμόρφωση στάσεων και αξιακών προσανατολισμών. Τα δεδομένα αυτά αποτελούν τη βάση για τη συζήτηση των συμπερασμάτων που ακολουθούν.



**Εικόνα 7:** Από το μαθητικό έργο: «Το περιστέρι της Ειρήνης»

Τέλος, αναφορικά με την αξιολόγηση του προγράμματος, κατά τη διάρκεια της υλοποίησής του εφαρμόστηκε από την εκπαιδευτικό διαμορφωτική αξιολόγηση, με στόχο την υποστήριξη της μαθησιακής πορείας κάθε μαθητή/τριας προς την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, καθώς και την ουσιαστική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού έργου. Η διαδικασία αυτή παρείχε τη δυνατότητα συνεχούς

παρακολούθησης της μαθησιακής εξέλιξης των μαθητών/τριών και επέτρεψε στην εκπαιδευτικό να προβαίνει, όπου κρίθηκε απαραίτητο, σε τροποποιήσεις ή αναπροσαρμογές του αρχικού σχεδιασμού, ανταποκρινόμενη στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της ομάδας.

### **Συμπεράσματα**

Η διδασκαλία της μνήμης του Ολοκαυτώματος στη σύγχρονη εκπαίδευση υπερβαίνει την απλή παράθεση ιστορικών γεγονότων, καθώς συμβάλλει στην κατανόηση των μηχανισμών αποκλεισμού, βίας και παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Όταν η συγκεκριμένη θεματική προσεγγίζεται στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία και της καλλιέργειας της ιδιότητας του παγκόσμιου ενεργού πολίτη, αναδεικνύεται η διαχρονική και οικουμενική της διάσταση, επιτρέποντας τη σύνδεση του ιστορικού παρελθόντος με σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις. Συγχρόνως η ολιστική και διαθεματική προσέγγιση, σε συνδυασμό με δραστηριότητες προσαρμοσμένες στο γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο των μαθητών, φαίνεται να διευκολύνει την κατανόηση βασικών ιστορικών εννοιών χωρίς να προκαλεί γνωστική ή συναισθηματική «φόρτιση». Στο πλαίσιο της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης, το Ολοκαύτωμα αξιοποιήθηκε ως πεδίο παιδαγωγικού αναστοχασμού, μέσω του οποίου οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να διερευνήσουν έννοιες, όπως η ηθική ευθύνη, η κοινωνική αλληλεγγύη και οι δημοκρατικές αξίες. Η εστίαση σε προσωπικές ιστορίες και παραδείγματα αλληλοϋποστήριξης ενίσχυσε την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής συνείδησης, αναδεικνύοντας ότι η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ενεργού πολιτεϊότητας.

Ειδικότερα, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στην Ε΄ Τάξη Δημοτικού Σχολείου αποτέλεσε μια καινοτόμο παιδαγωγική παρέμβαση με βασικό στόχο τη διδασκαλία και την ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών σε ζητήματα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και δημοκρατικών αξιών, μέσα από την καλλιέργεια του μαθητικού εγγραμματισμού για το Ολοκαύτωμα. Η υλοποίησή του ανέδειξε τη σημασία της ύπαρξης σαφών παιδαγωγικών κατευθυντήριων γραμμών, προσαρμοσμένων στα γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών μικρών ηλικιών, ώστε η προσέγγιση σύνθετων ιστορικών θεμάτων να καθίσταται κατανοητή, ασφαλής και παιδαγωγικά «λειτουργική». Η διαπίστωση αυτή συνάδει με

τα ευρήματα των Eargle & Mewborn (2025), οι οποίοι υποστηρίζουν την ένταξη της θεματικής του Ολοκαυτώματος σε διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης, ιδίως σε συνάρτηση με την ενίσχυση της ευαισθητοποίησης γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις ποικίλες εκφάνσεις της ανεκτικότητας, καθώς και με τους Schurster & Ramos (2024), που τονίζουν την αναγκαιότητα εφαρμογής της συγκεκριμένης θεματικής και συναφών ζητημάτων ήδη από την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στοιχείο που ενισχύει τη σκοπιμότητα και τη σημασία της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Επίσης να επισημανθεί ότι η αποτίμηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης βασίστηκε, μεταξύ άλλων, σε συστηματικές ημερολογιακές σημειώσεις της εκπαιδευτικού, στις οποίες καταγράφονταν οι αντιδράσεις των μαθητών/τριών, ο βαθμός αποδοχής και συμμετοχής τους στις δραστηριότητες, καθώς και οι τοποθετήσεις που διατυπώθηκαν κατά τις συζητήσεις. Η αναστοχαστική αξιοποίηση των δεδομένων αυτών επέτρεψε την ερμηνεία του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές/τριες προσέγγισαν τη μνήμη του Ολοκαυτώματος και διαμόρφωσαν στάσεις και αντιλήψεις σχετικές με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κοινωνική ευθύνη.

Σε απάντηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, τα αποτελέσματα της παρέμβασης καταδεικνύουν ότι η διδασκαλία της μνήμης του Ολοκαυτώματος μπορεί να ενταχθεί παιδαγωγικά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όταν υλοποιείται στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία και της καλλιέργειας της ιδιότητας του παγκόσμιου ενεργού πολίτη. Η σύνδεση της ιστορικής μνήμης με ζητήματα κοινωνικής ευθύνης, ειρηνικής συνύπαρξης και παγκόσμιας συνείδησης μπορεί να επιτρέψει στους/στις μαθητές/τριες να αντιληφθούν το Ολοκαύτωμα όχι ως ένα απομονωμένο ιστορικό γεγονός αλλά ως ζήτημα διαχρονικής κοινωνικής σημασίας με άμεσες αναφορές στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, η ανάλυση της υλοποίησης του προγράμματος ανέδειξε ότι παιδαγωγικές προσεγγίσεις, όπως η αξιοποίηση της μικροϊστορίας, των προσωπικών αφηγήσεων, της λογοτεχνίας, της τέχνης, των μαρτυριών, οπτικοακουστικού υλικού και δομημένου διαλόγου αποτελούν κατάλληλες και αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές για μαθητές/τριες μικρών ηλικιών. Οι δραστηριότητες αυτές, όταν σχεδιάζονται με παιδαγωγική στοχοθεσία, φαίνεται να διευκολύνουν την κατανόηση βασικών ιστορικών εννοιών, χωρίς να προκαλούν

«υπέρμετρη» γνωστική ή συναισθηματική «φόρτιση», ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν τη βιωματική και ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες επέδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον και συναισθηματική εμπλοκή, γεγονός που συνέβαλε στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Η προσέγγιση μέσω της μικροϊστορίας επέτρεψε στους/στις μαθητές/τριες να «οικειοποιηθούν» την ιστορία, εστιάζοντας σε ανθρώπινες εμπειρίες και ηθικά διλήμματα. Μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους σε διερευνητικές συζητήσεις, δομημένους διαλόγους και δραστηριότητες επιχειρηματολογίας, οι μαθητές/τριες φάνηκε να αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, επικοινωνίας, συνεργασίας και αυξημένης ευαισθητοποίησης απέναντι σε φαινόμενα διάκρισης. Ιδιαίτερα στην περίπτωση της προσέγγισης προσωπικών ιστοριών, οι μαθητές/τριες ανέμεναν με ενδιαφέρον την εξέλιξη και την έκβασή τους, γεγονός που υποδηλώνει αυξημένη συναισθηματική και γνωστική εμπλοκή. Παράλληλα, η ανάθεση και υλοποίηση ατομικών και κυρίως ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, σε συνδυασμό με τη χρήση ψηφιακών μέσων, συνέβαλε στην ενίσχυση της συμμετοχής και της προσοχής των μαθητών/τριών, καλλιεργώντας ταυτόχρονα ψηφιακές δεξιότητες, δεξιότητες ενεργητικής ακρόασης, ανάπτυξης επιχειρηματολογίας και αισθητικής έκφρασης.

Σε σχέση με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, οι μαθητικές τοποθετήσεις, τα παραγόμενα έργα και οι συστηματικές ημερολογιακές καταγραφές της εκπαιδευτικού υποδηλώνουν ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση συνέβαλε ουσιαστικά στην καλλιέργεια αξιών, όπως ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ενσυναίσθηση και η κοινωνική ευθύνη. Οι μαθητές/τριες φάνηκαν να αναπτύσσουν την ικανότητα να αναστοχάζονται πάνω στις συνέπειες των επιλογών τους και να αντιλαμβάνονται τον αντίκτυπο των ατομικών στάσεων στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, στοιχεία που συνδέονται άμεσα με την έννοια της ενεργού πολιτειότητας.

Συνολικά, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης ενισχύουν την άποψη ότι η διδασκαλία της μνήμης του Ολοκαυτώματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όταν σχεδιάζεται με σαφή αξιακό προσανατολισμό και παιδαγωγική στοχοθεσία, μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό εργαλείο καλλιέργειας της ιστορικής μνήμης, της κοινωνικής ενσυναίσθησης και της δημοκρατικής συνείδησης. Παρά τα θετικά αποτελέσματα, κρίνεται αναγκαίο να αναγνωριστούν ορισμένοι περιορισμοί της εκπαιδευτικής

παρέμβασης, όπως το περιορισμένο δείγμα μαθητών (ένα τμήμα της Ε΄ Τάξης ενός Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου) και η απουσία συστηματικής ποσοτικής αξιολόγησης, τα οποία δεν επιτρέπουν τη γενίκευση των συμπερασμάτων. Τέλος, η χρονική διάρκεια της παρέμβασης δεν επέτρεψε τη μελέτη της διαχρονικής επίδρασης του προγράμματος στις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στην επέκταση αντίστοιχων προγραμμάτων σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες και σε διαφορετικά εκπαιδευτικά και κοινωνικά πλαίσια, με έμφαση σε θεματικές, όπως η ρητορική του μίσους, ο αντισημιτισμός και οι σύγχρονες μορφές διακρίσεων. Επιπλέον, η ανάπτυξη εκπαιδευτικού υλικού που θα συνδυάζει την ιστορική μνήμη με τις αρχές της εκπαίδευσης για την αειφορία, της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα και της καλλιέργειας του παγκόσμιου ενεργού πολίτη θα μπορούσε να βοηθήσει στη συστηματική ένταξη τέτοιων θεματικών στο σχολικό πλαίσιο. Επιλογικά, η συστηματική και οργανωμένη ενσωμάτωση και αποτίμηση τέτοιων προγραμμάτων σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης θα μπορούσε να προσφέρει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της δυναμικής της διδασκαλίας της μνήμης του Ολοκαυτώματος στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφορία και της καλλιέργειας του παγκόσμιου ενεργού πολίτη.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

- Brundtland, G. H. (1987) *Our common future*. Oxford University Press.
- Cheong, I. (2005) Educating pre-service teachers for a sustainable environment. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 97–110. <https://doi.org/10.1080/1359866052000341121>
- Δημητρίου, Α. (2009) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, αειφορία – θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Επίκεντρο.
- Δουλάμη, Ε. (2020) *Διερεύνηση των αντιλήψεων στελεχών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα σχετικά με τον ρόλο του σύγχρονου σχολείου στην προαγωγή της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και την αειφορία (Διδακτορική διατριβή)*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Drapac, V. (2021) Teaching about war and genocide. In A. Nye & J. Clark (Eds.), *Teaching history for the contemporary world* (pp. 153–169). Springer.
- Doulami, E., & Dimitriou, A. (2025) Exploring the perceptions of primary education executives in Greece on the role of the modern school in promoting environmental and sustainability education. *Interdisciplinary Journal of Environmental and Science Education*, 21(1), Article e2504. <https://doi.org/10.29333/ijese/15812>
- Eargle, J. C., & Mewborn, M. (2025) On teaching Holocaust geographies: Supporting inquiry into space, persecution and civic action. *Social Studies Research and Practice*, 20(1), 54–72. <https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2024-0016>
- Fien, J., & Tilbury, D. (2002) The global challenge of sustainability. In D. Tilbury, R. B. Stevenson, J. Fien, & D. Schreuder (Eds.), *Education and sustainability: Responding to the global challenge* (pp. 1–12). IUCN.
- Fullan, M., & Ballew, A. (2001) *Leading in a culture of change: Personal action guide and workbook*. Jossey-Bass.
- Γεωργόπουλος, Α. (2014) *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ζητήματα ταυτότητας*. Εκδόσεις Gutenberg.
- Gleason, R., Kirillov, P., Koryakina, N., Ermakov, S., & Ermakov, D. (2020) Whole-institution approach in education for sustainable development. *Theory and Practice*, 15, 36-43.
- Gomez, M., & De Puig, I. (2003) Ecodialogue, environmental education and philosophical dialogue. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 16(4), 37–40.
- Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002) Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Environmental Education Research*, 8(3), 239–260. <https://doi.org/10.1080/13504620220145401>

Levin, O., & Baratz, L. (2021) From the past to the future through literature: The motif of secrecy in Holocaust literature for children. *Holocaust Studies*, 28(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/17504902.2020.1863072>

Morgenstern, N. (2011) *I wanted to fly like a butterfly*. Yad Vashem.

Rogers, C. (1983) *Freedom to learn for the 80's*. Charles Merrill.

Schurster, K., & Ramos, L. F. (2024) History of Holocaust teaching: The genesis, themes, and methods. *Cadernos do Tempo Presente*, 14(2), 3–28.

UNESCO (2016) *Schools in action: Global citizens for sustainable development*. UNESCO.

UNESCO (2017) *A decade of progress on education for sustainable development: Reflections from the UNESCO chairs programme*. UNESCO.

Wilson-Hill, F. (2003) *Children's participation in environmental education: An analysis of Enviroschools as a whole school approach to environmental education* (Master's thesis). Griffith University.

World Commission on Environment and Development (1987) *Our common future*. Oxford University Press.

Zachariou, A., & Kadji, C. (2023) A holistic school approach: A comprehensive pedagogical perspective for education for sustainable development. *Environmental Education for Sustainability*, 5(1), 163-176.