



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ
ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΣΤΑΥΡΟΥ

A.M. 34

Συμβουλευτική επιτροπή

Επιβλέπουσα: κα. Ιφιγένεια Τριάντου- Καψωμένου
Αν. Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Μέλη: κος. Δημήτριος Σαρρής

Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Ν. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

κα. Τσιτσανούδη Νικολέτα

Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2017



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΚΗ
ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ

ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ ΣΤΑΥΡΟΥ

A.M. 34

Συμβουλευτική επιτροπή

Επιβλέπουσα: κα. Ιφιγένεια Τριάντου- Καψωμένου
Αν. Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Μέλη: κος. Δημήτριος Σαρρής
Επίκουρος Καθηγητής, Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

κα. Τσιτσανούδη Νικολέτα
Επίκουρη Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2017

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή6

Κεφάλαιο πρώτο

1.1. Το ιστορικό περιεχόμενο της νεοελληνικής αφήγησης: πεζογραφία, ιστορικό μυθιστόρημα- ιστορικά αφηγήματα (διηγήματα και νουβέλες).- Το ιστορικό μυθιστόρημα.....11

1.2. Η νεοελληνική λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Γενικές παράμετροι της διδασκαλίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας μέσω των Διαθεματικών Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.....38

Κεφάλαιο δεύτερο

2.1. Η σχέση της νεοελληνικής λογοτεχνίας και ιστορίας-σημεία συνάντησης – το ανθρωπιστικό κοινό πλαίσιο.....45

2.2. Η νεοελληνική λογοτεχνία ως ιστορική πηγή και ιστορική μαρτυρία και αλήθεια. Ιστορική συνειδητοποίηση- Γνώση και κατανόηση βασικών ιστορικών γεγονότων. Έννοιες και μάθηση, εννοιολογική και ιστορική κατανόηση. Οι ιστορικές έννοιες. Αλλαγή και συνέχεια, αιτίες και συνέπειες.....48

2.3. Η ιστορική γνώση- σκέψη στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.....56

Κεφάλαιο τρίτο

3.1. Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.59

3.2. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.....66

3.3. Η ιστορική συνειδητοποίηση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....69

Κεφάλαιο τέταρτο

4.1. Η μέθοδος project στο Νηπιαγωγείο.....76

4.2. Ερευνητική πρόταση – project στο Νηπιαγωγείο. Το παράδειγμα του ιστορικού μυθιστορήματος: το «Πλατύ ποτάμι» του Γιάννη Μπεράτη.....88

5. Βιβλιογραφία.....110

«Ο ποιητής δεν είναι μόνο της αισθητικής αντικείμενο, είναι και της Ιστορίας»

Κ. Παλαμάς

Εισαγωγή

Καθώς η εκπαιδευτική φιλοσοφία των τελευταίων χρόνων δίνει έμφαση στη διακειμενικότητα και στη διαθεματικότητα με στόχο τη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων των μαθητών, οι φορείς διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης (με προεξέχοντα το σχολείο) επιδιώκουν να σφυρηλατήσουν ιδεώδη και αξίες που αποτελούν τους στυλοβάτες του πολιτισμού και, ως τέτοιοι θεωρούνται η λογοτεχνία και η ιστορία.

Η Ελλάδα είναι μια χώρα με μακραίωνη παρουσία από τη λίθινη εποχή. Μπορεί κανείς να την παρομοιάσει με ένα καζάνι που βράζει διαρκώς και ταλανίζεται από πολέμους, καθώς η Ελληνική ιστορία εκτείνεται πέρα από τα γεωγραφικά όρια του σημερινού κράτους και σε μακριά περίοδο αιώνων προς το παρελθόν από τον μινωικό πολιτισμό (πριν το 3000 π.Χ.-1420 π.Χ.)

Η λογοτεχνία και η ιστορία συνεργάζονται αρμονικά, αφού στηρίζονται στη συναισθηματική απόλαυση από τη μια και, την καταγραφή και τεκμηρίωση των γεγονότων από την άλλη. Ο M. Vitti, επισημαίνει ότι το ιστορικό τεκμήριο είναι το αποτύπωμα μιας ανθρώπινης ενέργειας που εξαντλήθηκε, ενώ το λογοτεχνικό μνημείο συνίσταται στην καταγραφή ενός λόγου έντεχνου (Vitti, 1994). Μέσα στα λογοτεχνικά κείμενα προσεγγίζονται με αφηγηματική δεξιοτεχνία και κοινωνική ευαισθησία ποικίλα ζητήματα της εποχής στην οποία εντάσσονται σε μια υψηλή μορφή λόγου και επιπέδου επικοινωνίας. Αλλά, όπως λέγεται συχνά «η ιστορία επαναλαμβάνεται».

Η λογοτεχνία είναι ένας καθρέφτης αντανάκλασης του παρόντος, ένας μεγεθυντικός φακός του παρελθόντος, ένας ευαίσθητος δείκτης διαίσθησης του μέλλοντος. Η πεζογραφία και η ποίηση μπορούν να λειτουργήσουν ως εργαλεία κοινωνικής μάθησης για τους μαθητές στην εκπαίδευση. Χωρίς το λογοτεχνικό κείμενο να υποκαταστήσει τον επιστημονικό λόγο, η λογοτεχνία αποτελεί τον προσφορότερο τρόπο για τη διάδοση της παιδείας με την αισθητική συγκίνηση που αυτή προκαλεί (Γκίβαλου, 2002). Μια διαθεματική προσέγγιση, ένας διακειμενικός διάλογος, η συνανάγνωση λογοτεχνικών και ιστοριογραφικών κειμένων, θα μπορέσει να καλλιεργήσει την ιστορική περιέργεια, την έκπληξη, αλλά και την απορία των παιδιών πάνω στην οποία

οικοδομείται η γνώση (ΦΕΚ 303,304/2003).

Ωστόσο, σε μια εποχή όπου η λογοτεχνία τείνει να έχει μια μάλλον περιφερειακή, έκκεντρη θέση μέσα στο όλο και περισσότερο προσανατολιζόμενο στις επιστήμες και στην τεχνολογία σύγχρονο σχολείο, η πολύπλευρη προσέγγιση της στους μαθητές, ιδιαίτερα στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, την καθιστά ακόμα πιο επιτακτική ανάγκη. Η παραδοσιακή εκπαίδευση πάντα συμπεριλάμβανε τη διδασκαλία των αξιών σε μαθήματα, όπως η λογοτεχνία, οι κοινωνικές επιστήμες και η ιστορία.

Η σχέση του παιδιού με τη λογοτεχνία είναι ουσιαστικά μια σχέση που το βοηθά να δώσει σχήμα και νόημα στα προσωπικά και ιστορικά του βιώματα, να προσανατολιστεί μέσα σ' ένα ολόένα και πιο περίπλοκο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, με άλλα λόγια να πλάσει την ατομική αλλά και τη συλλογική του ταυτότητα. Εξάλλου, η λογοτεχνία αποτελεί ανώτερο είδος λόγου και, κατ' επέκταση μέσω εκπαιδευτικής προσέγγισης για μια επιτυχή επικοινωνία, επαφή και οικείωση του παιδιού με τις ιστορικές, πολιτισμικές και κοινωνικές του ρίζες. Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί ένα τόπο συνάντησης, όχι απλώς ενός συγγραφέα και του αναγνώστη, αλλά επίσης, των ιδιαίτερων πολιτισμικών αναφορών και υπαγωγών του. Πρόκειται για μια άσκηση δυναμικότητας, όχι μόνον από την πλευρά του συγγραφέα, αλλά και από την πλευρά των ακροατών- αναγνωστών της, η οποία βοηθά να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο στον οποίο ζουν, να νοηματοδοτήσουν τις νέες εμπειρίες τους, να αυτοπροσδιοριστούν. Συνεπώς, η ζωντανή γλώσσα είναι ένας τρόπος διαμόρφωσης του τρόπου που βλέπουμε τα πράγματα και του είμαστε.

Επιπρόσθετα, το λογοτεχνικό κείμενο και μάλιστα το ιστορικό, είναι μία προσωπική και κοινωνική συναλλαγή μεταξύ αναγνώστη και συγγραφέα, στην οποία ο καθένας φέρει τις εμπειρίες του από τη ζωή και τη λογοτεχνία. Η διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης του παιδιού, ιδιαίτερα του παιδιού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, κατασκευάζεται μέσα στη διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης, η οποία είναι πολύ σημαντική. Υπάρχει ωστόσο, η δυνατότητα να αξιοποιηθεί με πολλαπλούς τρόπους από τον εκπαιδευτικό της

καθοριστικής προσχολικής ηλικίας και εν γένει της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να επιχειρήσει να εξετάσει τη σχέση της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Μέσα από το κείμενο δύναται να διδάξουμε έννοιες, να μεταβιβάσουμε αξίες και να αφυπνίσουμε συνειδήσεις, οπτικοποιώντας τις εικόνες «εικονοποιία της πεζογραφίας», με άλλα λόγια κάνουμε το θεωρητικό, πρακτικό και κατανοητό στα παιδιά. Το αποτέλεσμα αυτής της θεωρητικής μελέτης, είναι ένα διδακτικό παράδειγμα για διαθεματική προσέγγιση της ιστορικής γνώσης τόσο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας όσο και σε παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το κείμενο που αξιοποιούμε είναι το *Πλατύ ποτάμι* του Γιάννη Μπεράτη, ως αφήγηση-μαρτυρία η οποία εκτυλίσσεται σχεδόν παράλληλα με τα ιστορικά γεγονότα.

Ο βαθμός και ο τρόπος με τον οποίο η λογοτεχνική αναπαράσταση του ιστορικού παρελθόντος, ενισχύει την ιστορική γνώση, κατανόηση και ενσυναίσθηση, αποτελεί δείγμα του τρόπου με τον οποίο η καλλιτεχνική έμπνευση απορροφά και αναπλάθει την πολιτική, στρατιωτική, πολιτιστική, κοινωνική ιστορία, την ιστορία των νοοτροπιών και εν γένει του τρόπου και του βαθμού στον οποίο η γενική ιστορία αναβιώνεται με δημιουργικό τρόπο μέσα από τις ατομικές ιστορίες αλλά και μέσα από συμβολικές κωδικοποιήσεις στη βάση των όρων του πολιτισμού, της ιδεολογίας αλλά και της λογοτεχνικής σημείωσης.

Επιπλέον, η ιστορία επεμβαίνει στη σύλληψη και την πλοκή του μύθου, στους επινοημένους ήρωες και ενσωματώνεται στα αφηγηματικά είδη, την ποιητική έκφραση, το θεατρικό κείμενο και το κινηματογραφικό σενάριο σε μεγαλύτερο ή μικρότερο ποσοστό, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο με ρεαλιστικούς, νατουραλιστικούς και υπερρεαλιστικούς κώδικες λογοτεχνικής έκφρασης.

Όσον αφορά, την αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων ως ιστορικών πηγών, μεσολαβεί ο θεωρητικός προβληματισμός σχετικά με τη φύση, τη

λειτουργία και το αποτέλεσμα της λογοτεχνίας, όπως αυτός αναπτύσσεται στη θεωρία της λογοτεχνίας και, ο οποίος αναδεικνύει παραμέτρους που εμπλέκονται κατά τον έλεγχο του λογοτεχνικού κειμένου ως ιστορικής πηγής. Συνεπώς, οι απαρχές της σύμπραξης των δύο αντικειμένων λογοτεχνίας και ιστορίας, εντοπίζονται στο σύνολο των θεωρητικών και μεθοδολογικών μετασχηματισμών στο εσωτερικό τους, οι οποίοι και διαμορφώνουν το έδαφος για τη μεταξύ των διαπλοκή. Θα μπορούσαμε να αναφερθούμε στον λογοτεχνικό τρόπο που αφορά μια καλειδοσκοπική οπτική του παρελθόντος σε μικροσκοπική κλίμακα, προωθώντας την αντίληψη μιας πραγματικότητας ως πεδίου ποικίλων, ετερόκλητων και συχνά αντικρουόμενων λόγων και δράσεων και με έμφαση στο άτομο ως ιστορικό υποκείμενο. Με όρους της αφηγηματολογίας, οι δύο οπτικές αντιστοιχούν στη θέαση με «μηδενική εστίαση» και με «εσωτερική εστίαση». Ωστόσο, μερικά λογοτεχνικά έργα (όπως το ιστορικό μυθιστόρημα) υιοθετούν πρακτικές κλασικής ιστορικής ανάλυσης για την αναπαράσταση της πραγματικότητας (παντογνωσία και πανεποπτεία), ενώ αντίστροφα οι σύγχρονες ιστοριογραφικές τάσεις μετατοπίζουν το κέντρο βάρους από τη μακροϊστορία στη μικροϊστορία (βιωματικές τεχνικές ανασύνθεσης της ιστορικής πραγματικότητας), ανακαλώντας τύπους λογοτεχνικού αφηγήματος με «εσωτερική εστίαση» (Αθανασοπούλου 2004:103-104).

Επομένως η ιστορική λογοτεχνία ως διαπλοκή της καλλιτεχνικής και της ιστορικής αλήθειας αποτελεί ιδιαίτερο πεδίο ιστορικής αντίληψης και κατανόησης και διαφοροποιείται από το αντίστοιχο σώμα των ιστορικών τεκμηρίων, εκείνων που η ιστορική επιστήμη υποβάλλει στον έλεγχο της αξιοπιστίας και της εξωτερικής αντικειμενικότητας και επαλήθευσης. Ειδικότερα, στην περίπτωση της ιστορικής λογοτεχνίας το ιστορικό πλαίσιο παρέχει ένα ρεαλιστικό υπόβαθρο στην πλασματική πραγματικότητα του έργου και προσγειώνει τη μυθοπλαστική φαντασία στο έδαφος του αντικειμενικού, του κόσμου των συμβεβηκότων, συμβάλλοντας έτσι στην αλήθεια της μέσα σε μία διαδικασία, όπου η ιστορία δανείζει στη λογοτεχνία. Παράλληλα, «το λογοτεχνικό στοιχείο ενσαρκώνει τη γενική και αόριστη ιστορία σε συγκεκριμένες ανθρώπινες ιστορίες με σάρκα και οστά, τη μετατρέπει σε ατομική περίπτωση, υπαρξιακό βίωμα». Η ιδιότητα αυτή της

9

ιστορικής λογοτεχνίας είναι αυτή που επιτρέπει στην ιστορία να δανείζεται από τη λογοτεχνία, καθώς η δεύτερη εξειδικεύει τη γενική ιστορική εικόνα μιας εποχής ή μιας κοινωνίας (οπ:106 & 115).

Επομένως η σχέση μεταξύ τους είναι σχέση αλληλενέργειας και διαλόγου, η οποία οδηγεί σε εναλλακτικές ερμηνείες, αναγνώσεις και αναπαραστάσεις της ιστορικής πραγματικότητας, παραπληρωματικές ή εντελώς αντιθετικές και διιστάμενες, στο πλαίσιο της ειδολογικής και μεθοδολογικής ιδιαιτερότητάς τους (οπ:106-108). Μόνο μέσω της διασταύρωσης των δύο λόγων είναι δυνατή μια κατά το δυνατόν πλήρης, αξιόπιστη και έγκυρη ανασύνθεση της πραγματικότητας του παρελθόντος (οπ:118). Η λογοτεχνία χρησιμοποιείται υποστηρικτικά ως «πηγή» στο μάθημα της ιστορίας και η ιστορία με τη σειρά της λειτουργεί «τεκμηριωτικά» ως πηγή πραγματολογικών στοιχείων, για να κατανοηθεί το αντικειμενικό υπόβαθρο της γένεσης και σύνθεσης του λογοτεχνικού έργου (οπ:114-115).

Πρόκειται για διαπλοκή των δύο στο πλαίσιο μιας διεπιστημονικής προσέγγισης, όπου ο ένας επιστημονικός κλάδος εμπλέκει τον άλλο για τη μελέτη του θέματός του, δανείζεται στοιχεία από αυτόν (η ιστορία δανείζεται δεδομένα και σχήματα ερμηνείας και συσχέτισης από τη λογοτεχνία) είτε δανείζει γνώσεις και στοιχεία στον άλλο κλάδο για τη μελέτη των δικών του θεμάτων (το λογοτεχνικό κείμενο αναλύεται με άμεσες αναφορές στο ιστορικό πλαίσιο του) (Ματσαγγούρας 1990:4 & 10).

Μια δεύτερη κατεύθυνση της διαπλοκής ιστορίας και λογοτεχνίας είναι αυτή που εντάσσεται στο πλαίσιο διαθεματικών πρακτικών, η «διαθεματική διαλογική», η οποία συναρμολογεί τα δύο γνωστικά πεδία υπό το πρίσμα ενός γενικού «θέματος» και διερευνά το διάλογο τους ως προς μια χρονική περίοδο, ένα ιστορικό γεγονός, μια ιδεολογία, ένα ιστορικό πρόσωπο κ.τ.λ.. Εκτός των άλλων, η ενσωμάτωση του λογοτεχνικού έργου στην ιστορική έρευνα της ιστορικής διδασκαλίας εμπίπτει στις πρακτικές του διαθεματικού προγράμματος σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.¹), το οποίο καθιερώνεται στην ελληνική διδακτική πρακτική το 2001.

¹ Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. αναλύεται ως Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών.

Ωστόσο, ως προς τη σύνδεση της λογοτεχνίας και ιστορίας που διδάσκονται στα σχολεία σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και, ειδικότερα την αξιοποίηση της πρώτης ως πηγής για τη διδασκαλία της δεύτερης.

Κεφάλαιο πρώτο

1.1. Το ιστορικό περιεχόμενο της νεοελληνικής αφήγησης: πεζογραφία, ιστορικό μυθιστόρημα- ιστορικά αφηγήματα (διηγήματα και νουβέλες).- Το ιστορικό μυθιστόρημα

Το ιστορικό μυθιστόρημα, είναι το μυθιστόρημα το οποίο αναφέρεται σε πρόσωπα και γεγονότα μιας περασμένης εποχής, μεταφέρει και αναπαριστά την ιδιαίτερη αίσθηση, το πνεύμα και την ατμόσφαιρα του τόπου και του χρόνου και ουσιαστικά διαφοροποιείται από τις άλλες ομάδες μυθιστορημάτων, καθώς σε αυτό η έννοια της ιστορίας κατέχει κεντρική θέση, όπως επίσης και «η συνειδητοποίηση ότι η ιστορία αποτελείται από εποχές και κοινωνίες εντελώς διαφορετικές από τη δική μας, η παραδοχή, δηλαδή, του παρελθόντος ως παρελθόντος» (Ντενίση 1994:177).

Το ιστορικό μυθιστόρημα διακρίνεται, από την ιστορική μυθιστορία (historical romance), τη μελέτη δηλαδή των σχέσεων ανάμεσα στην προσωπική μοίρα και την κοινωνική διαμάχη και τη μυθιστορία αμφιέσεων (costume romance), τη χρησιμοποίηση δηλαδή του περίγυρου μιας παλαιότερης εποχής ως διακοσμητικού πλαισίου των κεντρικών ηρώων.

Ο τρόπος με τον οποίο η ιστορία δεισιδύει στο λογοτεχνικό αυτό είδος είναι καθοριστικός, καθώς το ιστορικό πλαίσιο (γεγονότα και πρόσωπα του παρελθόντος) διαδραματίζει οργανικό ρόλο στη σύλληψη του μύθου, την αφηγηματική δομή, την εξέλιξη της πλοκής και των χαρακτήρων, ενώ υποβάλλεται και η αντίληψη ότι η ιστορία επιδρά διαμορφωτικά πάνω στην ατομική και συλλογική ζωή (Αποστολίδου 2000:323-325). Σύμφωνα με την

Τζούμα, Α.(1997)² «το λογοτεχνικό προϊόν, ως επικοινωνιακό γεγονός, ως παράγωγο δηλαδή των συνθηκών που το πλαισιώνουν και του επιβάλλουν τους κώδικες της αληθοφάνειας του, εντάσσεται στιγμιαία και διαρκώς μέσα στον ιστορικό χωρόχρονο και στις κοινωνικές πρακτικές που τον ορίζουν, αναπτύσσοντας μαζί του τριών ειδών σχέσεις, οι οποίες αποτελούν το αντικείμενο τριών επιμέρους επιστημονικών κλάδων: α) Γενετικής Ερμηνευτικής, β) Κοινωνιολογίας της Λογοτεχνίας και γ) Ιστορίας της Λογοτεχνίας.

Στην κατηγορία του ιστορικού μυθιστορήματος, περιλαμβάνονται όλα τα έργα με ιστορικό θέμα ή απλώς με ιστορική αίσθηση, αλλά και τα έργα των οποίων «η δράση λαμβάνει χώρα σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, πολύ πριν από την ώρα που γράφεται (συχνά μια ή δυο γενιές πριν ή και αρκετούς αιώνες) και στο οποίο καταβάλλεται κάποια προσπάθεια, ώστε να αναπαρασταθούν πιστά οι συνήθειες και η νοοτροπία της περιόδου. Ο βασικός ήρωας -πραγματικός ή φανταστικός- βρίσκεται στο επίκεντρο αλληλοσυγκρουόμενων πεποιθήσεων, μέσα σε μια ευρύτερη ιστορική διαμάχη, της οποίας οι αναγνώστες γνωρίζουν το αποτέλεσμα» (Κόκορης 2005:13). Αντιπροσωπευτικό είναι το έργο της Άννας Τζούμα «*Εκατό χρόνια νοσταλγίας: Το αυτοβιογραφικό αφήγημα Έθνος*», όπου η συγγραφέας επιχειρεί να διαβάσει την κατασκευή της έννοιας του έθνους και της εθνικής ταυτότητας μέσα από τον εκάστοτε λογοτεχνικό κανόνα. Αναφέρεται στην περίπτωση της Ελλάδας και εξετάζει τη δημιουργία και τις νομιμοποιήσεις του έθνους μέσα από τον λογοτεχνικό κανόνα των 100 πρώτων χρόνων από την ίδρυση του ελληνικού κράτους.

Σύμφωνα με τον Hagg το ιστορικό μυθιστόρημα, επιπλέον, «μεταδίδει μια αίσθηση του παρελθόντος ως παρελθόντος, επικεντρώνεται σε πλασματικούς χαρακτήρες, αλλά ανακατεύει με αυτούς και ένα ή περισσότερα πρόσωπα γνωστά από την ιστορία. Διαδραματιζόμενο σε ένα ρεαλιστικό γεωγραφικό περιβάλλον περιγράφει τις συνέπειες πραγματικών ιστορικών γεγονότων στις τύχες των χαρακτήρων. Είναι ή δίνει την εντύπωση ότι είναι αληθινό, όσον αφορά το ιστορικό πλαίσιο (...) και κάνει τους χαρακτήρες τυπικούς εκπροσώπους της εποχής τους και του κοινωνικού περιγυρού τους»

² Τζούμα, Α. *Ιστορία και λογοτεχνία*. Μνήμων, Τόμ. 19:σ. 109-121.

(Ντενίση 1994:92-94). Βέβαια, κατ' άλλους υπάρχει και ο τύπος εκείνος του μυθιστορήματος ο οποίος δεν αναπλάθει μια περασμένη εποχή, αλλά το σύγχρονο ιστορικό παρόν και βίωμα των συγγραφέων (Αποστολίδου 2000:325). Η ανάμειξη στην πλοκή πολλής και αυτούσιας ιστορίας, αλλά και η χρήση ιστορικών μορφών και προσωποποιήτων ως κύριων προσώπων (σε αντίθεση με την τακτική του Scott να τοποθετεί τα ιστορικά πρόσωπα στο δεύτερο επίπεδο του μυθιστορήματος ως δευτερεύοντες χαρακτήρες) δεσμεύει την ελευθερία της συγχώνευσης του πραγματικού με το φανταστικό και, επιπλέον, μετατρέπει το μυθιστόρημα σε διδακτική ιστορική αφήγηση. Τέλος, το ιστορικό μυθιστόρημα πρέπει να ευνοεί την συναισθητική επαφή με την ατμόσφαιρα του παρελθόντος και την εμπλοκή του αναγνώστη στο μυθιστορηματικό κόσμο, «υποχρεώνοντάς» τον να ενεργοποιήσει μηχανισμούς κρίσης και αξιολόγησης παρατάξεων, συγκρούσεων, ηρώων (Σαχίνης 1981:50-54).

Μια σύνοψη των χαρακτηριστικών του ιστορικού μυθιστορήματος προσφέρει ο Fleishman « το ιστορικό μυθιστόρημα ορίζεται με το χρόνο (διαδραματίζεται στο παρελθόν), το περιεχόμενο (η πλοκή του εμπεριέχει ιστορικά γεγονότα, κυρίως από τη δημόσια σφαίρα), τους χαρακτήρες (περιέχει τουλάχιστον ένα ιστορικό πρόσωπο), το φόντο (έχει ρεαλιστικό υπόβαθρο), την ιστορική ακρίβεια (το νόημα και η αξία του σχετίζονται άμεσα με την αξίωση για την πιστότητα στην ιστορική αλήθεια)» (οπ:154). Περαιτέρω, η είσοδος της ιστορίας στο πεδίο της λογοτεχνίας και ο ρόλος της στο ιστορικό μυθιστόρημα πραγματοποιείται με εναλλακτικούς τρόπους: α) ο συγγραφέας αναδημιουργεί το παρελθόν χειριζόμενος πλασματικά πρόσωπα και γεγονότα, σαν να έχουν υπάρξει ή συμβεί στο παρελθόν. Η ιστορία δίνει το υλικό και το ιστορικό πλαίσιο εν προκειμένω, αλλά σε αυτό προστίθενται φανταστικά πρόσωπα και γεγονότα με τα οποία ο συγγραφέας επιχειρεί να ζωντανέψει το πνεύμα και την ατμόσφαιρα μιας παλαιότερης εποχής. Ουσιαστικά, η ιστορία αποτελεί ένα είδος πηγής, για να κατασκευαστεί μια πλασματική ιστορία («δράμα»), β) η ιστορία προσφέρει το πλαίσιο του μύθου (πραγματικά ιστορικά πρόσωπα και γεγονότα) και ο συγγραφέας τα αναμειγνύει με πρόσωπα και γεγονότα της φαντασίας του, εμπλέκοντας στην αφήγηση των γεγονότων και την περιγραφή των προσώπων τα πορίσματα της ιστορικής επιστήμης, χωρίς ωστόσο να

αίρεται η λογοτεχνική έκφραση. Εδώ η ιστορία είναι το κύριο θέμα και χαρακτηρίζει τα έργα στα οποία ο κυρίαρχος προβληματισμός αφορά το παρελθόν (ως «θέμα»).

Ωστόσο, στο ιστορικό μυθιστόρημα, είτε αντλεί από την ιστορία το υλικό είτε από το μύθο του, δεν εξετάζουμε απλώς ένα θέμα από το παρελθόν, αλλά «αναζητούμε την αίσθηση του απρόσιτου παρελθόντος, του μακρινού, το ιστορικό και ρομαντικό εκείνο ρίγος, το οποίο μας δημιουργεί την εντύπωση, όσο διαβάζουμε, ότι ζούμε σε μία εποχή διαφορετική από τη δική μας» (Ντενίση 1994:195-196, Σαχίνης 1981:28- 35).

Επιπρόσθετα, το ιστορικό μυθιστόρημα ως ιδιαίτερο λογοτεχνικό είδος συγκεντρώνει ορισμένες προϋποθέσεις συγγραφής: η πρώτη αφορά το ιστορικό πνεύμα με την έννοια της γνώσης και της κατανόησης των γνωρισμάτων της αφηγούμενης περιόδου, ώστε η λογοτεχνική αναπαράσταση να δημιουργεί την αίσθηση της αληθοφάνειας.

Σύμφωνα με τον Chris Baldick «τα ιστορικά μυθιστορήματα αποτελούν τα χαρακτηριστικότερα δείγματα λογοτεχνημάτων καθορισμένων από ιστορικοφανείς παραμέτρους».

Μέσω της Λογοτεχνίας το παρελθόν ζωντανεύει και ανασύρονται από αυτό ανθρώπινες υπάρξεις, σκέψεις και πράξεις, που δε μεταφέρουν μόνο την αίσθηση του παρελθόντος, αλλά επιπλέον εμφανίζονται ως εξαρτώμενες από την ειδική ιστορική συγκυρία. Η τοπική, χρονολογική, επαγγελματική διάκριση ανάμεσα σε ήθη, ενδύματα, τρόπους σκέψης και ομιλίες παραπέμπει στην αντίληψη του ανθρώπου όχι τόσο ως ανθρώπινης ύπαρξης όσο ως τύπου παραγόμενου από το ειδικό περιβάλλον της εποχής και του τόπου του.

Ιστορική αναδρομή

Το ιστορικό μυθιστόρημα διαδέχεται τις ιστορικές αλληγορίες και τα ιστορικά ρομάντζα ή αφηγήματα με ιστορικά πρόσωπα, τα οποία εντοπίζονται πριν από το 18ο αιώνα. Τόσο η θεμελίωση της ιστορίας ως επιστήμης το 18ο αιώνα όσο και η γέννηση του μυθιστορήματος ως νέου λογοτεχνικού είδους την ίδια εποχή (στα μέσα του 18ου αιώνα στη Γαλλία και την Αγγλία) συνιστούν τις προϋποθέσεις για τη γέννηση του ιστορικού μυθιστορήματος.

Το ιστορικό πνεύμα και η αίσθηση της ιστορίας, όπως διαμορφώνονται το 18ο αιώνα, ώστε να αντιστοιχούν στην αντίληψη του «πνεύματος της εποχής» σύμφωνα με το οποίο, ο χρόνος επιδρά στην ποιοτική διαφοροποίηση του παρελθόντος από το παρόν και στη μεταβολή των κοινωνιών των γενεών-επιδρούν τόσο στη συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης όσο και στην ανάδυση του ιστορικού μυθιστορήματος. Περαιτέρω, το ιστορικό μυθιστόρημα, πέρα από την άντληση του περιεχομένου του από το σώμα της γραπτής Ιστορίας, αντλεί τη λογοτεχνική μορφή του από το λογοτεχνικό είδος του μυθιστορήματος, το οποίο διαμορφώνεται εκείνον τον καιρό. Στη μορφοποίηση του ιστορικού μυθιστορήματος συντείνει και το γενικότερο ρομαντικό κλίμα της επιστροφής στο παρελθόν (και ιδιαίτερα στο Μεσαίωνα), που χαρακτηρίζει το ευρωπαϊκό πνεύμα την ίδια εποχή (οπ:43-47). Ωστόσο, πριν από τη διαμόρφωση του ιστορικού μυθιστορήματος από το Scott το 19ο αιώνα υπάρχει ένα λογοτεχνικό ενδιαφέρον για την Ιστορία, αλλά τα λογοτεχνικά προϊόντα δεν συγκεντρώνουν τα χαρακτηριστικά του ιστορικού μυθιστορήματος (οπ:11-14).

Στα νεότερα χρόνια το μυθιστόρημα-ντοκουμέντο συνιστά ένα διακριτό είδος, το οποίο τοποθετείται ανάμεσα στον τεκμηριωτικό και το μυθοπλαστικό λόγο, και σε όλες τις φάσεις του φιλοδοξεί να πει την αλήθεια, ενώ συνδέεται με αξιώσεις εμπειρικής εγκυρότητας με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά: το ψευδοπραγματικό μυθιστόρημα του ευρωπαϊκού 17ου και 18ου αιώνα υποκρίνεται ή μιμείται την αυθεντική μαρτυρία ενός προσώπου της «πραγματικής ζωής», το οποίο είναι ουσιαστικά πλαστό, ενώ το τεκμηριωτικό αποτέλεσμά του εκκινεί από τη διεκδίκηση της φιλαλήθειας. Το ιστορικό μυθιστόρημα του 19ου αιώνα έχει ως αναφερόμενό του μια φάση της ιστορικής εξέλιξης και η αποδεικτική του εγκυρότητα εκκινεί από τη διεκδίκηση της εξωκειμενικής επαλήθευσης. Αντίθετα, το μυθιστόρημα-ντοκουμέντο της σύγχρονης εποχής επικεντρώνεται στη μυθιστοριογραφική αυτοβιογραφία, η οποία αναπαριστά έναν ήρωα που συγκεντρώνει το κύρος ενός υπαρκτού προσώπου, δρα σε μια επινοημένη κατάσταση και το τεκμηριωτικό αποτέλεσμά του εκκινεί από τον ισχυρισμό του προσώπου για προνομιακή γνώση. Γενικά, το μυθιστόρημα- ντοκουμέντο αξιώνει ένα είδος συγκεκριμένης και αξιόπιστης σύνδεσής του με τον ιστορικό κόσμο και χαρακτηρίζεται από

την εμμονή του σε στρατηγικές του αναφορικού γένους. Ωστόσο, παρά το γεγονός ότι χρησιμοποιεί στρατηγικές που συνδέονται με μη μυθοπλαστικά μέσα λόγου, απαιτεί να διαβαστεί μέσα στις συμβάσεις της μυθοπλασίας (Foley 1986:25-26, 41).

Το σύγχρονο ιστορικό μυθιστόρημα στην Ελλάδα διαφαίνεται στον ελληνικό χώρο το 19ο αιώνα όπου συνοδοιπορεί με τις ανάγκες του νεοϊδρυθέντος κράτους, δηλαδή την προβολή της ένδοξης εθνικής ιστορίας, την ενίσχυση του εθνικού φρονήματος και την αποκατάσταση της ιστορικής και εθνικής ταυτότητας. Το είδος του ιστορικού μυθιστορήματος, θα μπορούσε να φωτίσει επαρκώς μία όψη αυτής της ουσιαστικής σχέσης. Γνωρίζουμε ότι το ιστορικό μυθιστόρημα υπήρξε ένα προνομιακό (με την έννοια και του ιδιαίτερος προσφιλούς) μέσο εκλαΐκευσης και εδραίωσης στη συλλογική συνείδηση μιας ορισμένης ιστορικής αντίληψης για το έθνος, τη συνέχειά του, την ενότητα, την αίγλη του. Μία πτυχή, λοιπόν, της ουσιώδους συνέργειας Ιστορίας και Λογοτεχνίας είναι η *ιδεολογική χρήση* ή μάλλον *χειραγώγησή* τους. Πολλές φορές η Λογοτεχνία, όπως και η Ιστορία, όταν «στρατεύεται» στην υπηρεσία πάσης φύσεως ιδεολογημάτων και ιδεοληψιών, στρεβλώνει την αλήθεια των πραγμάτων, παραχαράσσει ή αποσιωπά αυτό που συνέβη πραγματικά - είναι η λεγόμενη Ιστορία (και Λογοτεχνία) «των νικητών».

Ενδεικτική για την νεοελληνική ιστορική μυθιστοριογραφική παραγωγή της περιόδου του 19ου αιώνα είναι η παρατήρηση του Αλέξανδρου Βυζάντιου το 1863 *«είναι καιρός η μυθιστοριογραφία να στραφεί στην πραγμάτευση ιστορικών θεμάτων, γιατί δύναται να συντείνει μεγάλως εις το να καταστήσει δημόδη την άγνωστον εις τους πλείστους ιστορίαν του βίου του Ελληνικού Έθνους»*, ενώ το 1872 ο Νικόλαος Καζάζης εύχεται *«να μελετηθεί προσφόρως και καταλλήλως απεικονισθή εν μυθιστορικοίς συγγράμμασιν ο εθνικός ημών βίος και αι δραματικά περιπέτεια της ημητέρας ιστορίας»* (Ντενίση 1994:95-99).

Έτσι, οι προδιαγραφές της συγγραφής του ιστορικού μυθιστορήματος, ορίζονται στη βάση της εθνικής πεζογραφίας, η οποία στοχεύει στην ενίσχυση του εθνικού φρονήματος και στην ανάδειξη της εθνικής ιστορικής ενότητας,

ενώ παράλληλα έλκει τις επιρροές του από το ρομαντικό μυθιστόρημα του 19ου αιώνα, όπως αυτό εκπροσωπείται από το Scott (Αποστολίδου 2000:324). Ωστόσο, η κριτική για το ιστορικό μυθιστόρημα της πρώτης πεντηκονταετίας της νεοελληνικής πεζογραφίας εμφανίζεται διχασμένη. Μια πρώτη ομάδα κριτικών αφενός, χαρακτηρίζει αυτήν την περίοδο ως περίοδο ιστορικού μυθιστορήματος (αποκλειστικά ή σε μέρος της) και αφετέρου, διαπιστώνει την επίδραση του Scott στην ελληνική μυθιστορηματική παραγωγή, η οποία ξεκινά υπό αυτή την έννοια με τον ιστορικό της κλάδο.

Παρόμοιες απόψεις της κριτικής του 20ου αιώνα αποδίδονται στην έλλειψη πρωτογενούς έρευνας, η οποία θα αποκάλυπτε την ποσοτική και θεματική ευρύτητα της πεζογραφικής παραγωγής της περιόδου, αλλά και στο γεγονός ότι δεν είχαν διασταυρωθεί επαρκώς προγενέστερες πληροφορίες. Άλλωστε, η κριτική του 19ου αιώνα επισημαίνει την απροθυμία των πεζογράφων να ασχοληθούν με θέματα αντλημένα από την ελληνική Ιστορία (Ντενίση 1994:68-76 & 79-82 & 95-98). Επιπλέον, επανεξετάζονται τα περισσότερα έργα που θεωρούνται ιστορικά, καθώς κάποιες απόψεις αντιστέκονται στη διεύρυνση του όρου του ιστορικού μυθιστορήματος, ώστε να περιληφθούν και ρομαντικά μυθιστορήματα με ιστορικές αναφορές ή και μυθιστορήματα σύγχρονα με την εποχή της συγγραφής τους ή άλλα που περιέχουν μόνο φανταστικούς ήρωες (οπ:82-89). Η νοσταλγία και η συναισθηματική φόρτιση για το παρελθόν που χαρακτήριζε το 19ο αιώνα στο πλαίσιο του ρομαντισμού, δημιουργούν ένα είδος επιφύλαξης για το κατά πόσο τα σύγχρονα μυθιστορήματα που αναφέρονται στο παρελθόν μπορεί να χαρακτηριστούν ιστορικά, αφού εκλείπουν όλες οι εννοιολογικές προϋποθέσεις του είδους (Πολίτη, Τζ. 2004:9-17)³.

³ Πολλά από τα αφηγηματικά έργα της λογοτεχνικής παράδοσης -ένας καλός δείκτης είναι το ιστορικό μυθιστόρημα- υιοθετούν τεχνικές αναπαράστασης της πραγματικότητας «καθολικού» ή «ολιστικού» τύπου (παντογνωσία, πανεποπτεία κ.λπ.) που ανακαλούν, από ορισμένες απόψεις, την κλασική ιστορική ανάλυση «με πανοραμική εποπτεία», ήτοι «με μηδενική εστίαση». Και, αντίστροφα, δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει το γεγονός ότι οι σύγχρονες εξελίξεις στο πεδίο της ιστοριογραφίας και της θεωρίας της μετατοπίζουν το κέντρο βάρους από την (μακρο)ιστορία στις (μικρο)ιστορίες, ενσωματώνουν δηλαδή την πολλαπλότητα και ασυμμετρία των οπτικών γωνιών πριμοδοτώντας τεχνικές ανασύνθεσης της ιστορικής

Όσον αφορά, τη νεοελληνική μυθιστορηματική παραγωγή κατά τον 20ο αιώνα, πολλά μυθιστορήματα αναπλάθουν περασμένες εποχές με ευθεία αναφορά σε συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα και πρόσωπα. Εμφανίζονται ιδιαίτερα κατά το διάστημα του μεσοπολέμου (γενιά του '30 και μεταπολεμική γενιά) αλλά και τη μεταπολίτευση. Απέχουν, όμως, αρκετά από το ιστορικό μυθιστόρημα του 19ου αιώνα, ως προς την τεχνική, τη μορφή, τη χρήση της γλώσσας, την αντίληψη για την ιστορία και την αναγνωστική λειτουργία. (Αποστολίδου 2000:324-325).

Κατά τη μεσοπολεμική περίοδο 1920-22 έως το 1945 αντίθετα με τους μεσοπολεμικούς ποιητές της γενιάς του '20, η αντίστοιχη πεζογραφική παραγωγή επιδεικνύει μεγαλύτερη καλλιτεχνική συσχέτιση με το ιστορικό πρόσφατο παρελθόν και το κοινωνικό και πολιτικό παρόν (Vitti 1987:371). Η λογοτεχνική πεζογραφική παραγωγή της περιόδου, που συγχωνεύει τα εμπειρικά δεδομένα με τη λογοτεχνική γραφή, ώστε να μορφοποιείται ως μυθοπλαστική δημιουργία παρά ως χρονικογράφημα, εμποτίζεται από το πρόσφατο ιστορικό παρελθόν, το οποίο ξεκινά με τους βαλκανικούς πολέμους και εκτείνεται ως τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο και τη μικρασιατική καταστροφή (Αργυρίου 1995:61). Τονίζεται η κατάρρευση της Μεγάλης Ιδέας και η διάψευση του οράματος της εθνικής αποκατάστασης μετά την ήττα του 1897, η οποία επιδρά στη συνείδηση των λογοτεχνών της περιόδου, ενώ η πεζογραφική δημιουργία χρωματίζεται από το κορυφαίο από πολιτικής, στρατιωτικής, κοινωνικής και πολιτιστικής σημασίας εθνικό γεγονός της μικρασιατικής καταστροφής. Παράλληλα, το γεγονός ότι οι περισσότεροι από τους λογοτέχνες της γενιάς του '30 προέρχονται από το μικρασιατικό χώρο του ελληνισμού, ασκεί καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση της θεματικής της λογοτεχνικής παραγωγής, ενώ κάποιοι λογοτέχνες αποπειρώνται να αξιοποιήσουν λογοτεχνικά την εμπειρία τους από τον ελληνοϊταλικό πόλεμο (Βαγιανός 1996:237- 245, Πολίτης 2001:302-304 & 319). Ουσιαστικά

πραγματικότητας «βιωματικού» και «πολυεστιακού» χαρακτήρα, οι οποίες, από ορισμένες απόψεις, ανακαλούν τον τύπο του μοντέρνου λογοτεχνικού αφηγήματος «με εσωτερική εστίαση» (Αθανασοπούλου, Α., *Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μία διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό*).

κυριαρχεί η ανθρωποκεντρική σκοπιά της ιστορίας και η ανθρωπιστική, αντιπολεμική πεζογραφία των προσωπικών μαρτυριών, η οποία συμπορεύεται με την αντίστοιχη ευρωπαϊκή αντιμιλιταριστική, αντιπολεμική πεζογραφία. Παράλληλα, προκύπτουν πεζογραφικά έργα με παρέβλητα στην αφηγηματική δράση σχόλια, αναλύσεις και προβολές της νοοτροπίας και των ιδεών της εποχής (Δάλλας 1995:83-84).

Χαρακτηριστική, ιδιαίτερα στη γενιά του '30, είναι η υποχώρηση του διηγήματος μπροστά στο μυθιστόρημα και ιδιαίτερα η υποχώρηση της ηθογραφίας εμπρός στην αναβίωση του ιστορικού μυθιστορήματος (Δημαράς 1986:474). ⁴

Το ιστορικό μυθιστόρημα⁴ αναβιώνει κυρίως μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο. Αυτή η στροφή στη λογοτεχνική αναπαράσταση του παρελθόντος εκδηλώνεται ως ανάγκη φυγής των νεοελλήνων μυθιστοριογράφων από τη γενικότερη πολιτική και κοινωνική κατάσταση των μεταπολεμικών χρόνων και ως απόπειρα μελέτης των εθνικών αγώνων, από τους οποίους μπορεί να αντληθούν ερμηνευτικά σχήματα για την αντιμετώπιση των παροντικών εθνικών προβλημάτων. Άλλωστε, η μεταπολεμική πολιτική κατάσταση, λόγω της αστάθειας και της προσωρινότητάς της, δεν επέτρεπε την πεζογραφική μεταφορά της, καθώς οι συγγραφείς θα κινδύνευαν να κατηγορηθούν ως εκμεταλλευτές της. Γενικότερα, η σύνδεση των έργων με τα ιστορικά γεγονότα, είτε βιωμένα από τους δημιουργούς τους είτε ως απόηχο της ιστορικής μνήμης στη ζωή και την ψυχολογία των ανθρώπων, αποτελεί το κεντρικό γνώρισμα της μεταπολεμικής νεοελληνικής πεζογραφίας. Τα θέματα του νεοελληνικού ιστορικού μυθιστορήματος τον 20ο αιώνα, μετά το 1944, ταυτίζονται με αυτά του 19ου (φραγκοκρατία, τουρκοκρατία, επανάσταση του '21, αλλά και θέματα όπως ο πρώτος παγκόσμιος πόλεμος, η μεσοπολεμική

⁴ Βλ. ορισμό του ιστορικού μυθιστορήματος από το Concise Oxford Dictionary of Literary, σελ. 148 και, R.Flower (1973) (ed). “A dictionary of modern critical terms”, σελ.88-89.

περίοδος (Μικρασιατική καταστροφή), ο ελληνοϊταλικός πόλεμος, η κατοχή⁵, η μεταπολεμική περίοδος (εμφύλιος) (Κόκορης 2005:14-17, Σαχίνης 1981:64-65).

Οι σχέσεις της Ιστορίας με τη Λογοτεχνία υπήρξαν ανέκαθεν στενές, αν σκεφτούμε ότι παραδοσιακά ο ιστορικός λόγος διοχετευόταν σε φόρμες λογοτεχνικές, είτε έμμετρες όπως επικά-ηρωικά αφηγηματικά ποιήματα, είτε πιο πρόσφατα, πεζές όπως της αφηγηματικής πεζογραφίας, ιδιαίτερα του ιστορικού μυθιστορήματος. Τα έργα της μεσοπολεμικής και μεταπολεμικής περιόδου αναφέρονται στα κύρια γεγονότα από τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο ως και τον εμφύλιο προέρχονται από μια γενιά συγγραφέων που τα βίωσε⁶, είναι χαρακτηριστικός ο εξομολογητικός και βιογραφικός τόνος της αφήγησης, η κατάθεση της προσωπικής μαρτυρίας, ο βιωματικός και ημερολογιακός χαρακτήρας της αφήγησης και εν γένει η διάθεση της μετουσίωσης του ατομικού ή και του συλλογικού βιώματος σε λογοτεχνικό δημιούργημα.

Όσον αφορά τη σύγχρονη λογοτεχνική περίοδο, παρατηρείται μια γενική κάμψη του ηρωικού πνεύματος και των ιδεολογικών συγκρούσεων των προηγούμενων περιόδων. Όσον αφορά την «εγγραφή» της ιστορίας μέσα στη λογοτεχνία κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, ο ψυχρός πόλεμος και η δικτατορία του '67 είναι τα επικρατέστερα σημεία αφόρμησης της λογοτεχνικής δημιουργίας (Vitti 1987:447).

Παραδείγματα έχουμε από το έργο του Στρατή Μυριβήλη στο οποίο είναι εμφανής η επίδραση των επίκαιρων ιστορικών γεγονότων και κυρίως της

⁵ Η λογοκρισία των κατοχικών δυνάμεων δεν επιτρέπει την κυκλοφορία λογοτεχνικών έργων με θέματα που αφορούν τον πόλεμο και την αντίσταση με αποτέλεσμα η πεζογραφική δημιουργία της περιόδου να κατευθύνεται στο παλαιότερο ιστορικό παρελθόν (Vitti, 1987:415-416).

⁶ Πρόκειται για τη ρεαλιστική μαρτυρία, η οποία στοχεύει στην άμεση απόδοση μιας συνταρακτικής εμπειρίας, με αποτέλεσμα να προκύπτουν διάφορες αυτοβιογραφικές αφηγήσεις πολέμου, τόσο ως αναβίωση της προσωπικής εμπειρίας όσο και ως αντιμιλιταριστική διαμαρτυρία και καταγγελία (Vitti 1987:372-374 & 389).

πολεμικής ιστορικότητας, του αντιμιλιταριστικού πνεύματος και της ατμόσφαιρας και των δεινών του πολέμου (Βαγιανός 1996:251-255), όπως στο «*Η δασκάλα με τα χρυσά μάτια*» το 1933, που αναφέρεται στη προσπάθεια ενός πολεμιστή να ενταχθεί στη νέα πραγματικότητα μετά από την επιστροφή του από τον πόλεμο στη Μικρά Ασία (Μικρασιατική καταστροφή) (Πολίτης 2001:305). Στο έργο «*Η Παναγιά η Γοργόνα*» το 1949 αναφέρεται στην εγκατάσταση των μικρασιατών προσφύγων στον ελληνικό χώρο μετά τη μικρασιατική καταστροφή (Πολίτης 2001:306). ▣

Άλλο παράδειγμα είναι ο Ηλίας Βενέζης, όπου στο έργο του ξεδιπλώνονται ιστορικά γεγονότα όπως, η μικρασιατική καταστροφή, η αιχμαλωσία, η προσφυγιά και η γερμανική κατοχή (Βαγιανός 1996:255-261). Χαρακτηριστικά αναφέρουμε το έργο «*Η Γαλήνη*», μυθιστόρημα του 1939, που αναφέρεται στην εγκατάσταση των προσφύγων στην Αθήνα μετά τη Μικρασιατική καταστροφή (Πολίτης 2001:307). Στο μυθιστόρημα «*Η Αιολική Γη*» το 1943 αναφέρεται στη ζωή στη Μικρά Ασία πριν από τη μικρασιατική καταστροφή και κατά την κήρυξη του πρώτου παγκόσμιου πολέμου το 1914, πρόκειται δε για προσωπική μαρτυρία με πολλά αυτοβιογραφικά στοιχεία (Vitti 1987:416). Στο μυθιστόρημα «*Το νούμερο 31328*» το 1931 αναφέρεται στην μικρασιατική καταστροφή και στην αιχμαλωσία των πολιτών στα «Τάγματα Εργασίας». Πρόκειται για μια προσωπική μαρτυρία του συγγραφέα για το χρονικό της αιχμαλωσίας του στα «Τάγματα Εργασίας» στα βόρεια της Ανατολής (Βαγιανός 1996:251, Πολίτης 2001:307). Τα τρία αυτά έργα του Βενέζη, συνιστούν μια τριλογία με κοινό θεματικό πυρήνα (Πολίτης 2001:307). Στο μυθιστόρημα του «*Έξοδος*» το 1950, αποτυπώνει τα χρόνια της ναζιστικής κατοχής στην Ελλάδα (Σαχίνης 1989:231). ▣

Ο Θανάσης Πετσάλης-Διομήδης, με έργα όπως το «*Μυθιστόρημα ενός Έθνους*» το καλύπτει χρονικά την περίοδο του ελληνισμού από την πτώση της Κωνσταντινούπολης ως τη Μικρασιατική καταστροφή, ενώ στηρίζεται σε ιστορικά λεπτομερή ντοκουμέντα. Επιπλέον, τα έργα του «*Οι Μαυρόλυκοι*», και «*Το χρονικό της Τουρκοκρατίας 1565-1799*» του 1948, αναφέρονται στους αγώνες και στη ζωή του υπόδουλου ελληνισμού στην περίοδο της Τουρκοκρατίας. Στη συνέχεια γράφει το «*Η Καμπάνα της Αγίας Τριάδας*» (1949), το οποίο εξιστορεί την ιστορική πορεία του ελληνισμού από το 1304-

1885. Το έργο του «*Ελληνικός όρθρος*» (1962), το οποίο αναφέρεται στα χρόνια λίγο πριν και μετά την Επανάσταση του '21. Το «*Δεκατρία χρόνια, 1909-1922*» (1969) αναφέρεται στα χρόνια του τίτλου του. Το έργο «*Κατακαημένος τόπος*»(1972), αναφέρεται στην μικρασιατική καταστροφή (Βαγιανός 1996:264-268, Πολίτης 2001:314). ⁶

Ο Γιώργος Θεοτοκάς στο μυθιστόρημά του «*Αργώ*» (1933), αναφέρεται στον ελληνισμό της Πόλης στα χρόνια της μικρασιατικής καταστροφής και στην Αθήνα στα χρόνια που ακολούθησαν κατά τη μεσοπολεμική περίοδο. Αναλυτικότερα, ο Θεοτοκάς εξιστορεί τις πολιτικές, κοινωνικές και ιδεολογικές εξελίξεις της τρίτης δεκαετίας του 20ου αιώνα, την αστική κοινωνία της Αθήνας, το προσφυγικό πρόβλημα, την πολιτική αστάθεια, τα στρατιωτικά πραξικοπήματα, τα ιδεολογικά ρεύματα και τις αντίπαλες πολιτικές παρατάξεις (φιλελεύθεροι, συντηρητικοί, κομμουνιστές) (Δημαράς 1986:477, Σπανάκου 1999:93, Vittì 1987:381-382). Στο έργο του «*Λεωνής*» (1940), αναφέρεται στη Κωνσταντινούπολη και στους Έλληνες κατοίκους της από τον πρώτο παγκόσμιο (1914-1918) έως τη μικρασιατική καταστροφή (Πολίτης 2001:309). Στη συνέχεια γράφει το μυθιστόρημα «*Ασθενείς και Οδοιπόροι*» (1964)⁷, όπου αναφέρεται στον ελληνογερμανικό πόλεμο, στην κατάρρευση του αλβανικού μετώπου το '41, στη κατοχική περίοδο και στο κομμουνιστικό κίνημα του '44 μέχρι τα Δεκεμβριανά (Πολίτης 2001:310). ⁸

⁷ Το περιεχόμενο του βιβλίου είναι από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και τον Εμφύλιο που ακολούθησε, όπου περιγράφεται μια τραγική σελίδα της ελληνικής ιστορίας (1941-1944) κατά την εξιστόρηση της οποίας ο συγγραφέας δεν επιδιώκει να αφήσει στον αναγνώστη το αίσθημα της ήττας και της συμφοράς αλλά επιφυλάσσεται να δώσει μια μορφή λύτρωσης με ένα αισιόδοξο και ελπιδοφόρο τέλος. Τα αναπάντητα ερωτήματα για την αναγκαιότητα του πολέμου, το στρατόπεδο του Χαϊδαρίου, το θέμα της αυθυποβολής των ανθρώπων, η κατάληψη των Γερμανών, η σκηνή της πείνας, οι συναγερμένοι, οι λεηλασίες, οι φρικιαστικές εκτελέσεις, ο βομβαρδισμός των περιοχών, οι διαδηλώσεις, οι αεροπορικές επιδρομές και οι πυροβολισμοί αποτυπώνουν το κλίμα της εποχής εισέρχονται στη μυθοπλασία (Μουστακάτου, 2013). «*Στο δρόμο με βρίσκει συναγερμένος. [...] Όταν φτάνω στο γραφείο αντηχούν τα πρώτα αντιαεροπορικά πυρά, που μοιάζουν πολύ κοντινά. Κατεβαίνει όλη η πολυκατοικία στο καταφύγιο, δυο γυναίκες μισολιγοθυμούν και εγώ τις παρηγορώ*» «*Η Αθήνα είχε γίνει τόπος φρίκης [...] Ζούσαμε σ' έναν ατέλειωτο εφιάλητη [...] Ένα βαρύ, ανυπόφορο αίσθημα από αποκαρδίωση και αηδία με κατείχε ακατάπαυστα [...]*» (Θεοτοκάς, 2002).

Ο Άγγελος Τερζάκης, στο ιστορικό μυθιστόρημα «Πριγκιπέσσα Ιζαμπώ» (1938), αναφέρεται στην περίοδο της φραγκοκρατίας στην Πελοπόννησο του 13ου αιώνα (Πολίτης 2001:315). ⁷

Στη συνέχεια, τα έργα του Κοσμά Πολίτη «Στου Χατζηφράγκου» και «Τα σαραντάχρονα μιας χαμένης πολιτείας» (1962), σκιαγραφεί τον μικρασιατικό ελληνισμό στη Σμύρνη στις αρχές του 20ου αιώνα κατά την περίοδο 1901-2 (Πολίτης 2001:308). ⁸

Ο Μιχάλης Καραγάτσης, γράφει το «Συνταγματάρχης Λιάπκιν» για τη μεσοπολεμική περίοδος στο αθηναϊκό περιβάλλον (Αργυρίου 1995:61- 63). Το έργο του, «Ο Κοτζάμπασης του Καστρόπυργου»⁸ το 1944, αναλύει εύστοχα η Τριάντου, Ιφ. (2013:155,157), σύμφωνα με την οποία, «το έργο αποτελεί τον πρώτο και αυτοτελή τόμο ενός κυκλικού έργου. Ο συγγραφέας σκόπευε να γράψει μια ευρύτερη ιστορική σύνθεση που περιελάμβανε 10 βιβλία με γενικό τίτλο: Ο κόσμος που πεθαίνει. (...) Ο Καραγάτσης επιλέγει ως ήρωα του Κοτζάμπαση του Καστρόπυργου ένα πρόσωπο που θεωρεί ως αντιπροσωπευτικό τύπο Έλληνα και τον τοποθετεί στο επίκεντρο των γεγονότων του 1821 στο Μοριά».

Στη ίδια μελέτη της, η Τριάντου, Ιφ.(2013: 163, 167), αντιπαραθέτει πολύ σοφά, το μυθιστόρημα «Ο Λουκής Λάρας» του Βικέλα, που είναι μια νουβέλα βασισμένη στα πραγματικά γεγονότα της ζωής του Λουκά Ζίφρου ή Ζίφουι, εμπόρου από τη Χίο. (...). Οι δύο συγγραφείς, Βικέλας και Καραγάτσης, απέχουν μεταξύ τους περίπου 70 χρόνια, όταν ο καθένας αφηγείται με το δικό του τρόπο την ιστορία του αγώνα του 1821 (...). Ο Λουκής Λάρας του Βικέλα βρίσκεται στο μεταίχμιο ανάμεσα στο ιστορικό μυθιστόρημα ακαι την ηθογραφία, προαναγγέλλοντας μια νέα θεώρηση της ρεαλιστικής πεζογραφικής τέχνης. Σε μια άλλη μελέτη της η Τριάντου, Ιφ. (2012α:

⁸ Πρόκειται για τη μυθιστορηματική τριλογία με τίτλο «Ο κόσμος που πεθαίνει», η οποία περιλαμβάνει τα έργα «Ο Κοτζάμπασης του Καστρόπυργου» (1944), «Αίμα χαμένο και κερδισμένο» (1947) και «Τα στερνά του Μίχαλου» (1949), τα οποία αφορούν μια περίοδο από την Επανάσταση του '21 ως τα χρόνια της βασιλείας του Όθωνα (Πολίτης 2001:312). ⁹

37,38)⁹, αναφέρεται στο έργο του Βικέλα «Ο Λουκής Λάρα», όπου εισάγει την ιστορική αφήγηση, και γράφει χαρακτηριστικά «(...) είναι τέτοια η τεχνική πάνω στην οποία αναπτύσσεται η διήγηση του Λουκή Λάρα, ώστε να εγγράφεται στο ενδοκειμενικό επίπεδο και ο αναγνώστης, σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με άλλα ανάλογα έργα, χάρη στις διαρκείς αποστροφές του αφηγητή προς τον αποδέκτη της αφήγησής του, τον αναγνώστη. Συνήθως, οι συχνές αποστροφές έχουν ως αποτέλεσμα να αφήνουν διάφανους τους αρμούς της αφηγηματικής πλοκής και να υποσκάπτουν τη ρεαλιστικότητα που δημιουργεί το σύμπαν της αφήγησης. Στην περίπτωση του Λουκή Λάρα, όμως, δεν είναι αυτή η εντύπωση που κυριαρχεί. Αντίθετα, επιτείνεται η αίσθηση της ρεαλιστικότητας της ιστορίας, γιατί έτσι υπογραμμίζεται το γεγονός πως η αφηγηματική φωνή ανήκει σε ένα σεβάσμιο γέροντα που θυμάται τα γεγονότα και τις περιπέτειες που έζησε στα νιάτα του. Και τα γεγονότα αυτά αγγίζουν κάθε ελληνική ψυχή γιατί ταυτίζονται με την πρώτη έκρηξη του αγώνα για την εθνική ανεξαρτησία».

Το έργο του Στρατή Δούκα «Η Ιστορία ενός αιχμαλώτου» (1929), αναφέρεται στη μικρασιατική καταστροφή, πρόκειται για μια προσωπική μαρτυρία ενός πρόσφυγα από τη Μικρά Ασία και για την αιχμαλωσία του από τους Τούρκους καθώς και τις περιπέτειες της διαφυγής του κατά τη Μικρασιατική καταστροφή (Πολίτης 2001:318-319). ☐

Η Μέλπω Αξιώτη με το μυθιστόρημά της «Εικοστός αιώνας» (1946) περιγράφει τις εθνικές περιπέτειες και τα κοινωνικοπολιτικά γεγονότα από το 1916 έως το 1946, δηλαδή από τον εθνικό διχασμό (Βενιζέλος-Κωνσταντίνος) του 1915 ως τον κοινωνικό-εθνικό διχασμό του Εμφυλίου μετά την απελευθέρωση του '44).

Η συγγραφέας Λιλίκα Νάκου γράφει το 1944 το μυθιστόρημα «Η κόλαση των παιδιών», όπου αναφέρει τη ζωή των παιδιών στην κατοχική περίοδο.

Ο Παντελής Πρεβελάκης με το ιστορικό-λογοτεχνικό συγγραφικό έργο του αφορά κυρίως την ιστορία της Κρήτης, την προαπελευθερωτική περίοδο ως την ανεξαρτητοποίησή της, ενώ γενικότερα τα έργα του είναι «τόσο

⁹ Τριάντου, Ιφ.(2012α) Τα δάχτυλα στο φιλιατρό... -Σταθμοί στην παλιότερη πεζογραφία μας. Αθήνα: ΙΩΝ. (Λογοτεχνία και Ιστορία. Η διαπλοκή κειμένου-παρακειμένου στον Λουκή Λάρα του Δ. Βικέλα: Αφηγηματικές τεχνικές και ιδεολογία).

Λογοτεχνία όσο και Ιστορία» και έχουν τόσο λογοτεχνική όσο και ιστορική αξία (Βαγιανός 1996:270- 277). Αναφέρουμε τα εξής: *«Το χρονικό μιας πολιτείας»* (1938), όπου γράφει για την ιστορία του Ρεθύμνου και την προσφορά του στον ελληνικό τόπο και την ιστορία. Το μυθιστόρημα *«Παντέρμη Κρήτη, Χρονικό του σηκωμού του '66»* (1945) για το χρονικό της επανάστασης του 1866 στην Κρήτη (Πολίτης 2001:316). Και το *«Αντίστροφη Μέτρηση»* για την περίοδο της επτάχρονης δικτατορίας (Βαγιανός 1996:270-277).

Και ο Καζαντζάκης, Ν. γράφει για την επανάσταση στην Κρήτη στο μυθιστόρημά του *«Ο καπετάν Μιχάλης»*, που είναι ένα από τα τελευταία του συγγραφέα και θεωρείται από τα κορυφαία της νεοελληνικής λογοτεχνίας¹⁰. Έξοχα η Τριάντου, Ιφ. (2012β: 157-182), αναλύει τα χαρακτηριστικά της αφηγηματικής τέχνης του Νίκου Καζαντζάκη στο μυθιστόρημα *Ο Καπετάν Μιχάλης*. Γράφει χαρακτηριστικά *«Ο τρόπος που επιλέγει ο Ν. Καζαντζάκης να αφηγηθεί την ιστορία στον Καπετάν Μιχάλη, δεν είναι εκείνος του ομοδιηγητικού, αυτοδιηγητικού αφηγητή (...). Επιλέγει να μεταδώσει την ιστορία μέσα από τη φόρμα ενός εξωδιηγητικού παντογνώστη αφηγητή. Πρόκειται, μάλλον, για μια σωστή απόφαση, σε σχέση με τους σκοπούς της αφήγησης, γιατί η φόρμα του ομοδιηγητικού αφηγητή θα τον δέσμευε στην εξιστόρηση όσων μόνο ένα παιδί μπορεί να γνωρίζει, αφού ομολογεί πως όλα όσα γράφει αποτελούν στο γενικό τους πλαίσιο αναμνήσεις αυτής της εποχής των νεανικών του χρόνων.(...) Η φόρμα που τελικά επιλέγεται, και που διαθέτει εξωτερικά όλα τα μορφολογικά στοιχεία του ετεροδιηγητικού παντογνώστη αφηγητή, δίνει τη δυνατότητα της ιστόρησης όλων των γεγονότων που θεωρούνται αναγκαία για την οικονομία του έργου αλλά και*

¹⁰ Το βιβλίο κυκλοφόρησε για πρώτη φορά το 1953 από τις εκδόσεις Μαυρίδη, ενώ από τη δεύτερη έκδοσή του (Εκδόσεις Δίφρος, 1955) προστέθηκε ο υπότιπλος *«Ελευτερία ή Θάνατος»* καθώς και πρόλογος του συγγραφέα για το έργο του. Η υπόθεση τοποθετείται στην κρητική επανάσταση του 1889. Ο κεντρικός ήρωας, ο καπετάν Μιχάλης, ένας άγριος και ανυπότακτος πολεμιστής, έχει ορκιστεί να είναι μαυροντυμένος, αξύριστος και αγέλαστος μέχρι να ελευθερωθεί η Κρήτη. Όταν όμως συναντά την Εμινέ, τη γυναίκα του αδελφοποιητού του, του Νουρήμπεη, τον κυριεύει *«έναν δαίμονα»* που παρά τις προσπάθειές του δεν καταφέρνει να τον βγάλει από το μυαλό του.

των σκέψεων, των ιδεών, των εσωτερικών συγκρούσεων των ηρώων (...). Η συναισθηματική φόρτιση από τα γεγονότα της Κύπρου είναι που δίνει στην πρόσληψη του κειμένου του Καπετάν Μιχάλη μια ιδιαίτερη δύναμη. Ο αναγνώστης μέσα από την εξωκειμενική αναφορά ταυτίζει τον αγώνα του καπεταν Μιχάλη και των Κτητικών της γενιάς του με τους αγώνες του άλλου μαρτυρικού νησιού μας, της Κύπρου, αλλά και τους διαχρονικούς αγώνες της ρωμιοσύνης.

Και τέλος ο Στέλιος Ξεφλούδας με το μυθιστόρημά του «*Άνθρωποι του μύθου: τετράδια από τον πόλεμο της Αλβανίας*» (1944), εξιστορεί τον ελληνοϊταλικό πόλεμο του '40 μέσα από μια προσωπική μαρτυρία του συγγραφέα από το αλβανικό μέτωπο (Δημαράς 1986:478, Πολίτης 2001:321).

Όσον αφορά, τη δεύτερη μεταπολεμική περίοδο από (1945-1974) και σύγχρονη εποχή (δεκαετία του '70 έως σήμερα) η μεταπολεμική ελληνική λογοτεχνική πεζογραφική παραγωγή σφραγίζεται από τις μνήμες του δεύτερου παγκόσμιου πολέμου, την κατοχή, την αντίσταση και τον εμφύλιο ως απόσταγμα βιώματος. Οι πεζογράφοι δεν έχουν την άμεση βιωματική εμπειρία της Κατοχής, της Αντίστασης και του Εμφυλίου, αλλά αποκτά τα βιώματά της στην περίοδο μετά το 1940/50, εποχή κατά την οποία την πολεμική ατμόσφαιρα αντικαθιστά η κοινωνική, οικονομική, πολιτική και ιδεολογική αναδιοργάνωση (Πολίτης 2001:333-357, Vitti 1987:436, Χατζηβασιλείου 1995:49-57). Την περίοδο αυτή συνεχίζουν να εκδίδουν το έργο τους πεζογράφοι της προηγούμενης περιόδου. Χαρακτηριστικό της πρώτης μεταπολεμικής γενιάς των πεζογράφων, από το 1941 ως τη δεκαετία του '60 είναι η συνάρτηση του έργου τους με το κοινωνικό, πολιτικό και ιστορικό περιβάλλον, το οποίο αποδίδουν ρεαλιστικά. Παρατηρούμε ότι αναπλάθεται η τραυματική ιστορική πραγματικότητα, ενώ γενικότερα κάτω από το ρεαλιστικό ύφος ανακλύπουν είδη όπως το στρατιωτικό ντοκουμέντο και το πολεμικό χρονικό, η Λογοτεχνία των ημερολογίων και του άμεσου βιώματος. Οι πεζογράφοι της πρώτης μεταπολεμικής γενιάς αντιδρούν καλλιτεχνικά απέναντι στα γεγονότα του πρόσφατου ιστορικού παρελθόντος - συγκεκριμένα οι άμεσες βιωματικές εμπειρίες τους ξεκινούν από την Αντίσταση και τον Εμφύλιο- και η παραγωγή τους συνδέεται στενά με τη

σύγχρονή τους ιστορική πραγματικότητα, καθώς αναπτύσσουν κοινωνικό και πολιτικό προβληματισμό. Ωστόσο, κατά τη δεύτερη μεταπολεμική λογοτεχνική περίοδο (οι πεζογράφοι που εμφανίζονται από τη δεκαετία του '60), όσο μεγαλώνει η χρονική απόσταση από τον πόλεμο τόσο το λογοτεχνικό κλίμα μεταβάλλεται, οπότε η Ιστορία εκλείπει από τα κείμενα εντελώς ή υπολανθάνει σε έμμεση μορφή (εξαίρεση αποτελεί το έργο του Τσίρκα «*Ακυβέρνητες Πολιτείες*»). Μετά την απελευθέρωση δημοσιεύονται έργα, κυρίως διηγήματα, με περιγραφές της ναζιστικής βαρβαρότητας και καταπίεσης, αλλά και των πράξεων αντίστασης και ηρωισμού (Vitti 1987:418). Η χροιά της πολιτικοποίησης, η οποία εκλείπει από την πεζογραφία της γενιάς του '30, είναι έντονη στη μεταπολεμική πεζογραφία, ενώ εμφανής είναι η διάθεση των πεζογράφων να αναπαραστήσουν, μετά την απελευθέρωση -συνεπώς να διηγηθούν- ιστορικά περιστατικά της κατοχής και της αντίστασης, να μετουσιώσουν την εμπειρία τους και τα γεγονότα σε λογοτεχνικά έργα, κάτι που αρχίζει να πραγματοποιείται μετά το 1950. Σε ελάχιστες εξαιρέσεις τα έργα ξεπερνούν το σύνορο της μαρτυρίας ή του χρονικού (Πολίτης 2001:346-347).

Όσον αφορά τη σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή, με τη μεταπολίτευση και την εξασθένηση της προηγούμενης ιδεολογικά και πολιτικά φορτισμένης περιόδου, η σύγχρονη λογοτεχνική περίοδος που ανακύπτει αποφορτίζεται από την ιστορικότητα και δίνει το προβάδισμα στο ιδιωτικό στοιχείο (εξαίρεση αποτελεί το έργο του Αλεξάνδρου «*Το κιβώτιο*» (Χατζηβασιλείου 1995:49-57). Εδώ περιλαμβάνεται η λογοτεχνική παραγωγή των τριών τελευταίων δεκαετιών του 20ου αιώνα και των αρχών του 21ου, κυρίως οι λογοτέχνες που εμφανίζονται μετά το '65 και εντάσσονται μέσα στη λογοτεχνία της αμφισβήτησης. Η σχετική πεζογραφία καλλιεργείται μέσα στο ψυχροπολεμικό κλίμα και στην εξασθένηση της ιδεολογικής σύγκρουσης της προηγούμενης περιόδου, ενώ τα θεματικά μοτίβα αφορούν την ιστορικότητα του παρόντος και, κυρίως, της περιόδου της επτάχρονης δικτατορίας (Vitti 1987:446- 447).

☐

Αρχίζοντας με τον αγαπημένο μας Δημήτρη Χατζή¹¹, στο μυθιστόρημά του «Φωτιά» (1946), αναφέρεται στη περίοδο της κατοχής και της αντίστασης. Εξιστορεί τα γεγονότα του 1943 και '44, τη δράση των αντάρτικων ομάδων της αριστεράς στα βουνά της Ρούμελης κατά τον πόλεμο (Πολίτης 2001:347). Το 1976 εκδίδει «Το διπλό βιβλίο»,¹²¹³ το οποίο αναφέρεται στο ελληνικό

¹¹ Εξαιρετική είναι η διδακτορική διατριβή της Ιφιγένειας Τριάντου που αναφέρεται σε όλο το έργο του Χατζή, με τίτλο « Η αφηγηματική τεχνική στο έργο του Δημήτρη Χατζή». Η Ιφιγένεια Τριάντου αναλύει τις αφηγηματικές τεχνικές των δύο έργων του Χατζή, *Το τέλος της μικρής μας πόλης* και *Το Διπλό βιβλίο*. Αξιοποιεί τους θεωρητικούς προβληματισμούς του 20 αιώνα για τη λογοτεχνία και το λογοτεχνικό ύφος και, στηρίζεται στις θεωρίες του Genette, του Μπαχτίν, της Cohn, της Bal.

¹² *Το Διπλό βιβλίο*, σύμφωνα με την Τριάντου, Ιφ.(1997) αποτελεί σταθμό στην πορεία του Δ. Χατζή στη νεοελληνική πεζογραφία είναι ταυτόχρονα η ιστορία ενός έλληνα μετανάστη όσο και η ιστορία του νεότερου ελληνισμού. Κάτω από την απλοϊκή επιφάνεια κρύβεται μια σύνθετη πολυπλοκότητα γεμάτη συμβολισμούς και αλληγορίες.

¹³ Το Διπλό Βιβλίο ξεκίνησε να γράφεται από το Δημήτρη Χατζή τα τελευταία χρόνια της παραμονής του στην Ουγγαρία. Πρόκειται για το τέταρτο πεζογράφημά του και το δεύτερο κατά σειρά μυθιστόρημά του. Το Διπλό Βιβλίο ολοκληρώθηκε το 1975, χρονιά κατά την οποία ο συγγραφέας επαναπατρίστηκε οριστικά στην Ελλάδα. Στο μεταξύ έχει βιώσει πάνω από 25 χρόνια εξορίας σε χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού, όπου λογοτεχνικά κυριαρχούσε το ρεύμα του σοσιαλιστικού ρεαλισμού. Το Διπλό Βιβλίο παρουσιάζεται ως ένα βιβλίο ρεαλιστικό. Τα ρεαλιστικά του στοιχεία όμως διαπλέκονται συχνά με μεταφορικά σχήματα, που δεν είναι συνηθισμένα στο είδος. Συνυπάρχουν δε σ' αυτό χαρακτηριστικά τόσο του παραδοσιακού μυθιστορήματος, όπως πρόσωπα με συγκεκριμένη ιστορία, όσο και του σύγχρονου, όπως για παράδειγμα η ιδιότυπη αναπαράσταση του χρόνου. Ενώ καταρχάς φαίνεται ότι κεντρικό θέμα του βιβλίου είναι η μεταπολεμική ελληνική μετανάστευση στη Γερμανία, ωστόσο σ' ένα άλλο επίπεδο φαίνεται ότι θέμα του είναι γενικά ο σύγχρονος κόσμος και η σχέση της Ελλάδας μ' αυτόν. Ο ίδιος ο συγγραφέας σε συνέντευξή του το 1976 (περιοδικό Διαβάζω) θα πει γι' αυτό: «*Το βιβλίο δεν εκθέτει τα ουσιώδη προβλήματα, τα τοποθετεί σε ζωντανούς ανθρώπους. Από τη μια μεριά είναι μια Ελλάδα. Γι' αυτήν ο συγγραφέας έχει μεγάλο πόνο. Νομίζει ότι δεν υπάρχουν περιθώρια ευτυχίας στην Ελλάδα. Αυτό είναι το ένα μέρος, ο καημός, που είπατε, η πίκρα. Απ' την άλλη μεριά υπάρχει μια υπόσταση ανθρώπινη, αυτός ο Κώστας. Δέχεται τον αντίκτυπο των σημερινών καταστάσεων μέσα στη βιομηχανική κοινωνία... είναι διασπασμένος κι ωστόσο έχει ένα πυρήνα αδιάσπαστο μέσα του... Απ' αυτόν βγάζω το σημερινό άνθρωπο: Έχει δυσκολίες αλλά δεν πέθανε, δε θα πεθάνει, θα τα καταφέρει...».*

μεταναστευτικό ρεύμα στη διάρκεια του 20ου αιώνα κατά τη μεταπολεμική περίοδο και στους Έλληνες εργάτες μετανάστες στη Γερμανία μετά το δεύτερο παγκόσμιο (Πολίτης 2001:347).

Ο Χατζής εκδίδει το 1953 *«Το τέλος της μικρής μας πόλης»*, πρόκειται για μία συλλογή διηγημάτων με ενιαίους θεματικούς άξονες που συνδέουν τα επτά αφηγήματα, επιτρέποντας την ανάγνωσή του ως ενιαίο έργο. Σύμφωνα με τον Λίνο Πολίτη τα διηγήματα της συλλογής *«δίνουν κυρίως έναν κόσμο που φθίνει, επειδή έχουν αλλάξει οι οικονομικές και οι κοινωνικές συνθήκες»*. Εντοπίζεται επίσης ο σημαντικός αντίκτυπος που έχουν οι κοινωνικοί και οικονομικοί μετασχηματισμοί στους κεντρικούς χαρακτήρες στα διηγήματα της συλλογής, ενώ παράλληλα προβάλλεται η σύγκρουση μεταξύ ατόμου και κοινωνικού συνόλου, ο εντοπισμός του προσωπικού οφέλους και η διαχείριση της διαφοράς από τους άλλους, ο κοινωνικός αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση ορισμένων χαρακτήρων.

Πολύ εύστοχα η Τριάντου, Ιφ. (2012β: 183-201), αναλύει την σύνθεση της θαμιστικότητας με την παραδειγματική αφήγηση στο έργο αυτό του Χατζή. Χαρακτηριστικά γράφει: *«Το τέλος της μικρής μας πόλης, διαπιστώνουμε ένα πληθωρισμό θαμιστικότητας στην αφήγηση (...). Το παιχνίδι της αντικειμενικότητας και του ρεαλισμού κερδίζεται από τον συγγραφέα με τη χρησιμοποίηση συγκεκριμένων ιστορικών στοιχείων που σχετίζονται με το παρελθόν της μικρής επαρχιακής πόλης. (...). Η σύνδεση των ιστορικών στοιχείων με τις συλλογικές συνήθειες των εβραίων της πόλης καθώς και με τα αισθήματά τους γίνεται μέσα από τη θαμιστική αφήγηση και γίνεται με τέτοιο τρόπο, ώστε τα γεγονότα και τα αισθήματα να υποτάσσονται σε ρυθμούς επανάληψης με το εύρος και τους ρυθμούς των φυσικών νόμων»*.

Ο Αντώνης Σαμαράκης με τη συλλογή διηγημάτων του *«Το διαβατήριο»* (1973) μετουσιώνει τη σκληρή πρώτη ύλη της Χούντας καθώς και των δικών του βιωμάτων από τη δικτατορική περίοδο, και συνθέτει ένα μύθο κοινό, αληθινό και χειροπιαστό. Το διαβατήριο διαβάζεται ως κάλεσμα άκρως επείγον, και πάντοτε καίριο. Μας καλεί σε υπαρξιακή εγρήγορση, και σε δράση που αποκαθιστά τη συνέπεια ανάμεσα σε λόγια και έργα. Σύμφωνα με

την Ιφ. Τριάντου (2016:159)¹⁴ στο *Διαβατήριο ο Αντώνης Σαμαράκης* πρωτοτυπεί σε σχέση με τις προηγούμενες συλλογές διηγημάτων του. Το πρώτο διήγημα δίνει τον τίτλο αυτής της συλλογής, ενώ είχαμε συνηθίσει στις προηγούμενες να γίνεται τίτλος της συλλογής το τελευταίο διήγημα. Τα τρία πρώτα διηγήματα της συλλογής, τα οποία σχετίζονται με τα γεγονότα της δικτατορίας (1967-1974), διακρίνονται ιδιαίτερα για το υπονομευτικό τους χιούμορ. Το υλικό της περιπέτειας που έζησε ο ίδιος ο Σαμαράκης αλλά και πολλοί άλλοι Έλληνες που τους απαγορεύτηκε η έξοδος από τη χώρα, ανασυγκροτείται, για να δώσει την ανάλογη περιπέτεια ενός υπαλληλάκου, που αποφασίζει για πρώτη φορά, στα 51 του χρόνια, να κάνει ένα ταξίδι στο εξωτερικό, στη διάρκεια των διακοπών του.

Ο Στρατής Τσίρκας με το έργο του *«Ακυβέρνητες Πολιτείες»* όπου αναφέρεται στις πολεμικές εξελίξεις και στον ελληνισμό στη Μέση Ανατολή κατά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο 1941- 44 και ιδιαίτερα για τα κινήματα μέσα στο ελληνικό εκστρατευτικό σώμα και τις σχέσεις μεταξύ των Ευρωπαίων και των ντόπιων. Η τριλογία περιλαμβάνει τα εξής έργα *«Η Λέσχη»* (1960), *«Αριάγνη»* (1962), *«Η Νυχτερίδα»* (1965) (Πολίτης 2001:348). Το έργο *«Χαμένη άνοιξη»* (1976) αναφέρεται στην περίοδο διακυβέρνησης της Ένωσης Κέντρου κατά το 1963-65 και τα Ιουλιανά του 1965 κατά τα οποία το βασιλικό πραξικόπημα εξανάγκασε σε παραίτηση από την πρωθυπουργία το Γεωργίου Παπανδρέου και προκάλεσε διαδηλώσεις, οδηγώντας στο σχηματισμό βασιλικών κυβερνήσεων (Πολίτης 2001:348).

☐ Ο Ανδρέας Φραγκιάς έγραψε το μυθιστόρημα *«Άνθρωποι και σπίτια»* (1955), που αναφέρεται στη μεταπολεμική ελληνική αθηναϊκή κοινωνία και στα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα στη μετακατοχική Ελλάδα, καθώς και την επίδρασή τους στη ζωή των κατώτερων στρωμάτων των αστικών κέντρων (Χατζηβασιλείου 1995:49-57). Στο έργο του *«Λοιμός»* (1971)¹⁵, αναφέρεται στον ελληνικό εμφύλιο της περιόδου 1946-49. Πρόκειται για μια ιδιότυπη περίπτωση λογοτεχνικής μετουσίωσης της ιστορίας της

¹⁴ Στο βιβλίο της *Ξαναδιαβάζοντας τον Αντώνη Σαμαράκη*, (2016), Αθήνα: Εκδόσεις Όασις.

¹⁵ Στο βιβλίο αυτό καταγράφεται το μαρτύριο, η συντριβή και ο εξευτελισμός της ανθρώπινης προσωπικότητας, εικόνες και φράσεις μαρτυρίου που μεταφέρουν με σκληρότητα το κλίμα της εποχής.

Μακρονήσου. Τα πραγματικά-επιφανειακά στοιχεία, βάσει των οποίων το μυθιστόρημα μπορεί να συνδεθεί με το συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, είναι λίγα. Το όλο θέμα παρουσιάζεται περισσότερο έμμεσα και συμβολικά - άλλωστε το έργο γράφεται σε εποχή λογοκρισίας-, με υπαινιγμούς και δρώντα πρόσωπα ως καθολικές μορφές. Τοποθετημένο περισσότερο στο επίπεδο της διαχρονίας, δεν μπορεί να λειτουργήσει άμεσα με μια πληροφοριακή διάσταση ως «μυθιστόρημα-μαρτυρία», καθώς το άρρητο σημασιολογικό περιεχόμενό του προϋποθέτει μια στοιχειώδη γνώση για τα ιστορικά δρώμενα των χρόνων της εξορίας τα χρόνια 1947-1956. Το έργο αφορμάται από το προσωπικό βίωμα του Φραγκιά, ο οποίος κρατήθηκε στη Μακρόνησο το 1950 (Σταυροπούλου 1995:147- 148)¹⁶.

Ο Αλέξανδρος Κοτζιάς στο έργο του «Πολιορκία» (1953), περιγράφει για την περίοδο της κατοχής και τον εμφύλιο πόλεμο στην Αθήνα, αποτυπώνει τον αντίκτυπο στη ζωή των ανθρώπων και τον ιδεολογικό διχασμό των Ελλήνων στις δύο αντίπαλες παρατάξεις που οδήγησε στον Εμφύλιο του 1946-49 (Πολίτης 2001:350). Επίσης, για τις ίδιες περιόδους γράφει στα: «Μια σκοτεινή υπόθεση» (1954) και «Ο Εωσφόρος» (1959). Το έργο του «Τα παιδιά του Κρόνου» (1987), αναφέρεται στις ίδιες περιόδους όπως το πρώτο του έργο συν την μετεμφυλιακή περίοδο. Και τέλος το μυθιστόρημα του «Αντιποίησης αρχής» (1979), αναφέρεται στη φοιτητική εξέγερση στο Πολυτεχνείο κατά τα χρόνια της δικτατορίας 1967-74. Αξιοσημείωτη είναι η

¹⁶ Συνολικά, το έργο συνιστά μια μαρτυρία-καταγγελία για την ηθική και φυσική εξόντωση των ανίσχυρων στο πλαίσιο ιδεολογικών και πολιτικών αντιπαλοτήτων σε ανελεύθερα καθεστώτα. Ωστόσο, οι αναλογίες που αναδύονται ανάμεσα στο περιεχόμενο του έργου με την ελληνική ιστορική πραγματικότητα δεν μπορούν να αγνοηθούν, παρά τη διαχρονικότητα του έργου και τον καθολικό χαρακτήρα του, που το κάνει να εμπίπτει σε όλο το φάσμα της ανθρώπινης ιστορικής εμπειρίας. Έτσι, το έργο μπορεί να αξιοποιηθεί ως ιστορική μαρτυρία για τη δίωξη και την εξορία των κομμουνιστών κατά τη δικτατορία του Πάγκαλου, για τις πρακτικές εξόντωσης των οπαδών της Αριστεράς μετά το πέρας του Εμφυλίου στα νησιά της εξορίας, αλλά και για τις ιδεολογικές και πολιτικές διώξεις κατά την περίοδο της μεταξικής δικτατορίας και της δικτατορίας των συνταγματαρχών και, γενικότερα, για οποιαδήποτε περίοδο της ελληνικής ή παγκόσμιας Ιστορίας κατά την οποία η επικράτηση ολοκληρωτικών καθεστώτων συνοδεύτηκε από τη δίωξη και την εξόντωση των ιδεολογικά και πολιτικά αντιφρονούντων στα στρατόπεδα συγκέντρωσης και σε άλλους χώρους απομόνωσης. ☒

σχέση διαλογικότητας που υφίσταται ανάμεσα στο συγκεκριμένο έργο και στο ιστορικό μυθιστόρημα του Κωνσταντίνου Ράμφου «Κατσαντώνης» (Δάλλας 1995:91-95, Μικέ 1994: 158-183). ☐

Στη μυθιστορηματική τριλογία με τίτλο «Χρονικό μιας Σταυροφορίας», ο Ρόδης Ρούφος Προβελέγγιος αναφέρεται στους πολιτικούς και ιδεολογικούς αγώνες των φοιτητών, στην κατοχική αντίσταση στο φοιτητικό χώρο και στη πολιτική αναμόχλευση των συγκρούσεων στην Ελλάδα μετά το '40 στο έργο του «Ρίζα του μύθου»(1954). Επίσης στη δράση των εθνικιστικών αντάρτικων ομάδων στο βουνό κατά την περίοδο της Κατοχής, στο έργο του «Πορεία στο σκοτάδι» (1955). Και στον αγώνα της Κύπρου εναντίον των Άγγλων, οι οποίοι κατείχαν το νησί από το 1878¹⁷ στο έργο του «Χάλκινη εποχή» (1960). Το 1958 εκδίδεται «Η άλλη όχθη», πρόκειται για μια πολιτική αναμόχλευση των συγκρούσεων μεταξύ της δεξιάς και της αριστερής παράταξης στην Ελλάδα μετά το '40 (Χατζηβασιλείου 1995:49-57). Και τέλος στο «Γραικύλοι» (1967) που πρόκειται για μια αλληγορική προβολή των σύγχρονων τότε πολιτικών προβλημάτων στο απώτατο παρελθόν, στην περίοδο της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας και τους Μιθριδατικούς πολέμους (Πολίτης 2001:352, Vittì 1987:437). ☐

Ο Νίκος Κάσδαγλης, στο μυθιστόρημα «Τα Δόντια της Μυλόπετρας» (1953), αναφέρεται στην κατοχική περίοδο στην Ελλάδα και στους αγώνες ανάμεσα στις ομάδες της Δεξιάς και της Αριστεράς (Πολίτης 2001:350-351).

¹⁷ Η εξέγερση κηρύσσεται από τον αρχιεπίσκοπο Μακάριο στις 1 Απρίλη 1955 με κύριο φορέα ένοπλης δράσης την Ε.Ο.Κ.Α. και αρχηγό των ενόπλων το στρατηγό Γεώργιο Γρίβα Διγενή. Περιέχει πραγματικά περιστατικά και υπαρκτά πρόσωπα (Πολίτης 2001:351- 352).

Επιπλέον στη νουβέλα του «*Μακάριοι οι ελεήμονες ότι αυτοί ελεηθήσονται*» όπου με ωμότητα μας παρουσιάζει το κολαστήριο της Μακρονήσου¹⁸.

Ο Μενέλαος Λουντέμης με το «*Οδός Αβύσσου, αριθμός 0*» (1962), περιγράφει τον ελληνικό εμφύλιο της περιόδου 1946-'49 και την εξορία των πολιτών στη Μακρόνησο. Το 1948 εκδίδεται το «*Συννεφιάζει*», που αναφέρεται στη μικρασιατική καταστροφή, στους Έλληνες πρόσφυγες από τη μικρασιατική καταστροφή και την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα (Πολίτης 2001:346). ☐

Ο Ρένος Αποστολίδης, εκδίδει το 1950 το «*Πυραμίδα '67*», όπου αναφέρεται στον ελληνικό Εμφύλιο κατά την περίοδο 1946-'49. Πρόκειται δε, για μια προσωπική μαρτυρία του συγγραφέα (Πολίτης 2001:352).

Ο Θ.Φ. Φραγκόπουλος με το μυθιστόρημα «*Τειχομαχία*» (1954), αναφέρεται στη περίοδο της κατοχής και στον ελληνικό εμφύλιο της περιόδου 1946-49 (Vitti 1987:436).

Ο Άγγελος Βλάχος, εμφανίζεται με το «*Ο κύριός μου Αλκιβιάδης*» (1953), το οποίο αναφέρεται στη ζωή του Αλκιβιάδη κατά την κλασική εποχή- την εποχή του Περικλή (5ος αιώνας π.Χ.), μέσα από τα μάτια ενός δούλου (Πολίτης 2001:348-349). Στο έργο του, «*Οι τελευταίοι Γαληνότατοι*» (1961), αφορά την υστεροβυζαντινή περίοδο, την εποχή των τελευταίων Κομνηνών αυτοκρατόρων της βυζαντινής αυτοκρατορίας κατά το 12ο αιώνα μ.Χ. (Πολίτης 2001:349). ☐

Ο Άρης Νικολαΐδης, το 1969 εκδίδει το μυθιστόρημα «*Οι Συνυπάρχοντες*» και το 1975 το έργο «*Η Εξαφάνιση*», τα οποία αφορούν τον ελληνικό Εμφύλιο κατά την περίοδο 1946-'49 (Πολίτης 2001:362). ☐

¹⁸ Δίνουμε ένα παράδειγμα από το κείμενο: «*Έβαλε την τανάλια μέσα στο χέρι μου, και μου το σφίξε απότομα, κι όπως το παράτησα χαλαρό, ο πόνος στάθηκε ανείπωτος, και παρακαλούσα πια να λιποθυμήσω. Με πέταξε κατάχαμα, μού 'κλεισε την τανάλια μέσα στο χέρι μου, και μου το ζούληξε κάτω απ' την αρβύλα του. Και κατάλαβα πως μου σακάτευε το χέρι, κι ήθελα να τον πετάξω από πάνω μου, μα δεν είχα νάκαρα, τα νεύρα μου είχανε γίνει ζυμάρι. Ακόμα μια φορά έβαλε το χέρι μου κάτω απ' την αρβύλα του, κι όπως μου το ζουλούσε ξέρασα σκέτη χολή. Μ' έπιασε απ' το σνίχι και μου 'τρίψε τη φάτσα πάνω στο ίδιο μου το ξερατό» (Κάσδαγλης, 1990).*

Ο Λουκής Ακρίτας, εκδίδει το 1947 το μυθιστόρημα «*Αρματωμένοι*», πρόκειται για ένα χρονικό της εποποιίας του αλβανικού πολέμου (Δημαράς 1986:475, Πολίτης 2001:319).

Ο Θανάσης Βαλτινός, με το μυθιστόρημα «*Ορθοκωστά*» (1994), διηγείται από την οπτική γωνία της προσωπικής μαρτυρίας, την περίοδο της κατοχής, την κομμουνιστική περίοδο και τον ελληνικό εμφύλιο κατά το 1946-'49. Η συμπάρθεση όλων των λόγων της προσωπικής μαρτυρίας συνιστά ένα είδος λόγου που ενισχύει την εντύπωση μιας αδιαμεσολάβητης καταγραφής της ιστορικής αλήθειας (Δάλλας 1995:91-95, Χαραλαμπίδου 1995:257-261).

Ο Νίκος Γκατζογιάννης, με το μυθιστόρημα «*Ελένη*» (1983), όπου αποτυπώνει την περίοδο της κατοχής, τον ελληνικό εμφύλιο κατά το 1946-'49 και τη μετεμφυλιακή περίοδο. ☐

Ο Διονύσιος Ρώμας, γράφει το «*Ο Περίπλους*» (1968), που αφορά την περίοδο της Λατινοκρατίας και της Τουρκοκρατίας στον ελληνικό χώρο και εκτείνεται χρονικά από τη ναυμαχία της Ναυπάκτου το 1571 μεταξύ των Τούρκων και του Ιερού Συνασπισμού στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής και της οθωμανικής αναμέτρηση (εξαιτίας της επέκτασης των Οθωμανών στην Ανατολική Ευρώπη και τη Μεσόγειο) ως την άλωση της Κρήτης από τους Τούρκους το 1669 (Πολίτης 2001:349).

Ο Στρατής Χαβιαράς, με «*Τα ηρωικά χρόνια*» (1999), αναφέρεται στη περίοδο της κατοχής, στον ελληνικό εμφύλιο κατά το 1946-'49 και στη μετεμφυλιακή περίοδο. ☐

Ο Διαμαντής Αξιώτης, με το έργο του «*Το ελάχιστον της ζωής του*» (1999), αναφέρεται στη Τουρκοκρατία στην Καβάλα και στη Θάσο. ☐

Ο Χρήστος Σαμουηλίδης, στη συνέχεια με το μυθιστόρημά του «*Ακριτική γενιά*» (μυθιστόρημα-1972): οι διωγμοί και η γενοκτονία των Ελλήνων του Πόντου από τους Τούρκους κατά τη δεύτερη δεκαετία του 20ου αιώνα (1915-1923). ☐

Η γυναικεία παρουσία συγγραφέων είναι δυνατή και αναφέρομαι χαρακτηριστικά τις εξής:

Τη Μάρω Δούκα με το «*Σκούφος από πορφύρα*» (1995), μυθιστόρημα για την υστεροβυζαντινή περίοδο, τη δυναστεία των Κομνηνών.

Την Γαλάτεια Γρηγοριάδου-Σουρέλη, με το μυθιστόρημα «*Ο μικρός μπουρλοτιέρης*» (1989), για τα χρόνια της ελληνικής Επανάστασης του '21.

Την Εύα Βλάμη, με το «*Τα όνειρα της Αγγέλικας*» (1958), Η Αγγέλικα, παιδούλα στα χρόνια των Βαλκανικών πολέμων, μεστώνει σε μίαν Ελλάδα που εμπνέεται από μεγαλοϊδεατικά οράματα, με το βλέμμα στραμμένο στην Κωνσταντινούπολη και τη Μικρά Ασία, απ' όπου η ίδια περιμένει να γυρίσει νικητής ο μνηστήρας της, ο έφεδρος αξιωματικός Παλάσκας. Ο θεός της, ο ένδοξος στρατηγός Μάρκου, που αναπολεί τους βυζαντινούς καιρούς και τον Παλαιολόγο, ο εκδότης της εφημερίδας "Αστραπή" Ουρανόπολης, που τώρα ερωτοτροπεί με την εξουσία και όχι μόνο, η μεγαλομανής κυρία Ανθεμίου, που αξιώνει, δίχως αποτέλεσμα, την ευγνωμοσύνη των πτωχών και του Έθνους, η ρομαντική φιγούρα του Στρατή, αποτελούν τύπους που μεταφέρουν πιστά την ατμόσφαιρα μιας εποχής, που θα μας θυμίσει «οικεία κακά». Τα Όνειρα της Αγγέλικας όμως δεν είναι μόνο ένα ιστορικό μυθιστόρημα. Με αφορμή το μυστήριο της εξαφάνισης των σταυρών από τα νεκροταφεία, ένα περίεργο παιχνίδι στήνεται εις βάρος όσων δεν αντιλαμβάνονται τους όρους του. (. . .) Η συγγραφέας προσδίδει στην πραγματικότητα μίαν άλλη διάσταση, μεταφέροντας την αντιπαλότητα Ζωής και Θανάτου πέρα από το μέτωπο του πολέμου και ανοίγοντας τα σύνορα που χωρίζουν τους ζωντανούς από τους νεκρούς.

Το άλλο ιστορικό της έργο «*Ο Σκελετόβραχος*»(1949) που είναι από τα καλύτερα της ναυτικής μας φιλολογίας, δυό πελώριες δυνάμεις έρχονται σε σύγκρουση: Τα πανιά και ο ατμός. «"Εκλεινε ο αιώνας του χεριού κι άνοιγεν ο αιώνας της μηχανής». Σε μιά ρωμαλέα σύλληψη, με άφθαστη περιγραφική δύναμη, μιλώντας με τη γλώσσα των Θαλασσινών προγόνων της, την ορολογία τους, ανακατεύοντας ρουμελιώτικους ιδιωματισμούς, μας δίνει όλη την αγωνία των ανθρώπων, που από άκριτο εγωισμό, άδολη παλικαριά και ξεχωριστή ευγένεια συναισθηματικών λόγων, πάλεψαν απέλπιδα για μιά ξεπερασμένη παράδοση, ενάντια στην πρόοδο, και πέσανε ηρωικά, μα άδοξα.

Την Ισμήνη Καπάνταη, με τα «*Επτά φορές το δαχτυλίδι*» (1989) και «*Απειρωτών και Τούρκων*» (1990), τα οποία αφορούν διάφορες περιόδους της Τουρκοκρατίας.

Την Ρέα Γαλανάκη, εμφανίζεται με τα μυθιστορήματα «*Ο βίος του Ισμαήλ Φερίκ πασά*» (Ιούνιος του 1989). Το 1992 μεταφράστηκε και εκδόθηκε στη Γαλλία και το 1996 στην Αγγλία. Στη συνέχεια, με το «*Θα υπογράψω Λουί*» (1993). Και το 2015 εκδίδει «*Η Άκρα Ταπείνωση*», καταπιάνεται, κυριολεκτικώς κεντώντας, με μια ιστορική στιγμή, με μια σύγχρονη καταגיίδα που έπληξε ολόκληρη τη χώρα, μ' ένα κοινωνικό στάτους που εδράζεται σε πολιτικές αποφάσεις άκρως επώδυνες.

Η Άλκη Ζέη με το έργο «*Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*» (1971), περιγράφει τη ζωή στην Αθήνα της κατοχής μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Και το 1987 εκδίδει το μυθιστόρημα «*Η αρραβωνιαστικιά του Αχιλλέα*», που αναφέρεται στην περίοδο της κατοχής, στον ελληνικό εμφύλιο κατά το 1946-49 και στη μετεμφυλιακή περίοδο.

Η Μαρία Λαμπαδαρίδου-Πόθου, με το μυθιστόρημα «*Πήραν την Πόλη, Πήραν τη*» (1996), αναφέρεται στην υστεροβυζαντινή περίοδο, στην Άλωση της Κωνσταντινούπολης. Στο έργο «*Νικηφόρος Φωκάς*» (1992), αναφέρεται στη μεσοβυζαντινή περίοδο, στη δυναστεία των Μακεδόνων και στην αυτοκρατορία του Νικηφόρου Φωκά κατά το 10ο αιώνα μ.Χ. (963-969). Με «*Το Ξύλινο τείχος*» (2006), πραγματεύομαι την αρχαϊκή εποχή, τον πόλεμο Ελλήνων και Περσών και τη ναυμαχία της Σαλαμίνας το 480 π.Χ. ☐

Τη Λιλή Καλουτσά-Μαυροκεφάλου με το «*Άγις*» (1980), που αφορά την ελληνιστική περίοδο, τις πόλεις-κράτη και τον βίο και πολιτεία του βασιλιά της Σπάρτης Άγη Δ¹⁹.

¹⁹ Με το όνομα του οποίου συνδέεται το μεταρρυθμιστικό ζήτημα στη Σπάρτη κατά τον 3ο αιώνα π.χ. (γύρω στα 245/4-241π.Χ.). «Κλεομένης» (ιστορικό μυθιστόρημα-1981): η ελληνιστική περίοδος και οι πόλεις-κράτη-ο βίος και η πολιτεία του βασιλιά της Σπάρτης Κλεομένη Γ', με το όνομα του οποίου συνδέεται το μεταρρυθμιστικό ζήτημα στη Σπάρτη κατά τον 3ο αιώνα π.Χ. (235-222 π.χ.). Και τα δύο έργα στηρίζονται στις ομώνυμες βιογραφίες του Πλούταρχου (Βεληγιάννη 1985:54-112). ☐

Την Ηρώ Παπαμόσχου, με «*Το πέτρινο σπίτι*» (1989), αναφέρεται στη περίοδο της ιταλογερμανικής κατοχής και της εθνικής αντίστασης στην Ελλάδα. ☐

Τη Λίτσα Ψαραύτη, με «*Το διπλό ταξίδι*» (1987), το οποίο αποτελεί μια σύνθετη θεματικά ιστορική αφήγηση, που περιλαμβάνει την ιταλογερμανική Κατοχή και την εθνική αντίσταση στην Ελλάδα, τον προσφυγικό ελληνισμό της Μέσης Ανατολής κατά το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, το δράμα του εβραϊκού λαού και της ζωής στα στρατόπεδα συγκέντρωσης, αλλά και τον πόλεμο Ισραηλινών και Παλαιστινίων μετά το Β' Παγκόσμιο. ☐

Τη Ζωρζ Σαρή, η οποία εκδίδει το 1971 το μυθιστόρημα «*Όταν ο ήλιος*» που αναφέρεται στην κήρυξη του πολέμου στην Ελλάδα από τους Ιταλούς ως την απελευθέρωση και τα διαδραματιζόμενα αυτής της περιόδου.

Την Ιωάννα Καρυστιάνη, με το έργο της «*Νύφες*» (2004)²⁰, η ελληνική κοινωνία και οικονομία του 19ου αιώνα-η μετανάστευση στις Η.Π.Α. στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ου αιώνα. ☐

Η Μαργαρίτα Λυμπεράκη με το μυθιστόρημά της «*Ο Άλλος Αλέξανδρος*» (1950), αναφέρεται στον εμφύλιο πόλεμο κατά την περίοδο 1946-49 (Πολίτης 2001:355, Vittì 1987:439).

☐ Ο Στέλιος Κούλογλου, αναφέρεται στο έργο του στην κατάρρευση της Σοβιετικής Ένωσης. Τα μυθιστορήματά του «*Μια φορά και έναν καιρό ήταν μία Σοβιετική Ένωση...*» (1992) και «*Μην πας ποτέ μόνος στο ταχυδρομείο*» (2002).

Ο Σωτήρης Δημητρίου με τα μυθιστορήματά του «*Ν' ακούω καλά τ' όνομά σου*» (1993) και «*Τους τα λέει ο Θεός*» (2002), αποτυπώνει πολύ συγκινητικά τη ζωή των Αλβανών μεταναστών που άρχισαν να φθάνουν στην Ελλάδα μετά την κατάρρευση του ανατολικού μπλοκ.

²⁰ Οι *Νύφες* γυρίστηκαν σε βραβευμένη δραματική και ηθογραφική ταινία από τον γνωστό σκηνοθέτη Παντελή Βούλγαρη, παραγωγής 2004. Το θέμα της ταινίας είναι το ταξίδι 700 γυναικών, Ελληνίδων, Τουρκάλων, Ρωσίδων, από την Κωνσταντινούπολη προς τη Νέα Υόρκη, όπου θα συναντήσουν τους άντρες που πρόκειται να παντρευτούν, και ο έρωτας μεταξύ μίας από αυτές τις γυναίκες και ενός αμερικανού φωτογράφου.

Ο Νίκος Θέμελης εκδίδει το 1998 το μυθιστόρημα «*Η αναζήτηση*», που αφορά την ιστορική περίοδο, από τα τέλη 19ου αιώνα έως τις αρχές 20ου στην Ήπειρο, Λέσβο, Σμύρνη, Κωνσταντινούπολη. ☐

Ο Νίκος Μπακόλας, εκδίδει τρία μυθιστορήματα που αναφέρονται στην κατοχή, στον εμφύλιο πόλεμο και στη μετεμφυλιακή περίοδο, τα οποία είναι : «*Η μεγάλη πλατεία*» (1987), «*Καταπάτηση*» (1990), «*Η ατελείωτη γραφή του αίματος*» (1996). Ωστόσο, εκδίδει το 1994 το μυθιστόρημα «*Η κεφαλή*», που αναφέρεται στον Μακεδονικό αγώνα (1897-1908).

Ο Μήτσος Αλεξανδρόπουλος στο έργο του «*Νύχτες και αυγές: Α΄ Η Πολιτεία*» (1961) και «*Νύχτες και αυγές: Β΄ Τα βουνά*» (1963), εξιστορεί τη ζωή στις πόλεις και στα βουνά κατά τη διάρκεια της κατοχής και της αντίστασης.

Και τέλος ο Περικλής Σφυρίδης, αποτυπώνει στο έργο του «*Ψυχή μπλε και κόκκινη*» (1996) τα βιώματά του στα χρόνια της κατοχής, του εμφυλίου και της μετεμφυλιακής περιόδου (Σπανάκου 1999:77).

1.2. Η νεοελληνική λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Γενικές παράμετροι της διδασκαλίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας μέσω των Διαθεματικών Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών.

Η θέση της λογοτεχνίας εν γένει στην εκπαίδευση, δεν μπορεί να αποδοθεί με γενικούς ή παγκόσμιους όρους, καθώς το ερώτημα τίθεται κάθε φορά σε σχέση με συγκεκριμένες ιστορικές συνθήκες και ειδικά προβλήματα. Ωστόσο, η ύπαρξη και η διατήρηση της λογοτεχνικής εκπαίδευσης σήμερα είναι «μέρος ενός ζωτικού αγώνα ενάντια στην απονεκρωτική δύναμη της χειραγώγησης, μέρος μιας απελπισμένης προσπάθειας να κρατηθούν ζωντανά τα ερωτήματα για τα νοήματα» (Gossman 1990:53). Η νεοελληνική λογοτεχνία αποτελεί ένα από τα βασικά αντικείμενα στην εκπαίδευση, από την προσχολική βαθμίδα. Μέσω της λογοτεχνίας επιδιώκεται η κατανόηση του κόσμου²¹, ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο μέσα από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου. Ένα φαινόμενο το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας, γιατί μας παρέχει παράλληλα τη δυνατότητα να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητά μας. Να θέσουμε ως πρωταρχική αξία του μαθήματος την κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται.

Αναλυτικότερα, οι στόχοι του αντικειμένου της λογοτεχνίας αποτελούν: α) η συνειδητοποίηση, η διερεύνηση και η κριτική κατανόηση του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε την κοινωνική, ιστορική και πολιτισμική μας εμπειρία και συγκροτούμε την ταυτότητά μας. β) Στην προώθηση της φιλιανγνωσίας, μέσα από τη δημιουργία μιας κοινότητας σωστών αναγνωστών που θα είναι σε θέση να επιλέγουν και να κρίνουν τα αναγνώσματά τους και να διαβάζουν συστηματικά. γ) Στην καλλιέργεια των αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, μέσα από την αξιοποίηση κειμένων. Και δ) στις

²¹ Η συνειδητοποίηση της σχέσης της λογοτεχνίας με την ανθρώπινη εμπειρία και επομένως, της σημασίας της για την κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζούμε και του εαυτού μας.

αμιγώς παιδαγωγικές επιδιώξεις όπως «διαμόρφωση στάσεων και συστήματος αξιών με την καλλιέργεια της ευαισθησίας, τον εμπλουτισμό της εμπειρίας και την ανάπτυξη της φαντασίας²²» και αναλυτικότερα, οι γνωστικοί, οι συναισθηματικοί και οι ψυχοκινητικοί στόχοι.

Με βάση τα ανωτέρω, συμπεραίνουμε πως η λογοτεχνία και ο ρόλος της είναι πολυδύναμοι, καθώς μέσα από ένα σύνολο συμβολικών μορφών, τρόπων και συμβάσεων διευκολύνουν την αναλυτική προσέγγιση και των άλλων ειδών επικοινωνίας όπως τα διαφορετικά είδη οπτικής αφήγησης και αναπαράστασης της υποκειμενικής εμπειρίας²³.

α) Η ανάπτυξη της κριτικής και ταυτόχρονα δημιουργικής σχέσης των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και η συμβολική ενδυνάμωση της υποκειμενικότητας όλων των μαθητών και μαθητριών έτσι ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες και παραγωγοί πολιτισμού. Η αναγνώριση ότι η λογοτεχνία είναι ένας κατεξοχήν διαπολιτισμικός τόπος όπου ο διάλογος ανάμεσα στους πολιτισμούς γίνεται πράξη μέσα από τη μετάφραση, τη διασκευή και την αέναη επανερμηνεία και όπου η ετερότητα όχι μόνον αναγνωρίζεται αλλά ενσωματώνεται ως αναγκαίος όρος της ζωτικότητας και της δυναμικής της. Η ενίσχυση της αίσθησης ότι η δύναμη και οι δυνατότητες της γλώσσας μπορούν να είναι μία από τις μεγαλύτερες χαρές της ανάγνωσης της λογοτεχνίας. Η απόκτηση, μέσα από τη λογοτεχνία, πολλαπλών γλωσσικών εμπειριών και η εξοικείωση με τη μεταφορική λειτουργία της γλώσσας, απαραίτητη για τη φιλοσοφία, την έρευνα και το στοχασμό. Ειδικότερα, επιδιώκεται να κατανοήσουν και να αποδεχτούν οι μαθητές τη σχετικότητα και την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων καθώς και να αντιμετωπίζουν κριτικά και τις δικές τους ερμηνευτικές προτάσεις. Να είναι σε θέση να διερευνούν όλους τους συντελεστές και τους αναγκαίους παράγοντες που συμβάλλουν στην παραγωγή και στην πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων. Να είναι σε θέση να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν τις αξίες και τις ιδέες που ενυπάρχουν στα

²² Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την λογοτεχνία.

²³ Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και της λογοτεχνίας, της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και γραμματείας για την υποχρεωτική εκπαίδευση, σσ. 25-26.

λογοτεχνικά κείμενα. Να κατανοήσουν ότι οι πολιτισμικές αξίες σχετίζονται με το χώρο, το χρόνο και την κοινωνική ομάδα που τις παράγει, είναι επομένως προσδιορισμένες ιστορικά, γεγονός που δικαιολογεί τη σχετικότητα αλλά και την ποικιλία τους. Να είναι σε θέση να διερευνούν την ιστορικότητά τους και να τοποθετούνται κριτικά απέναντι σε αυτές.

β) Σύμφωνα με το δεύτερο στόχο του αντικειμένου της λογοτεχνίας, οι μαθητές, πρέπει να εξοικειωθούν με διαφορετικά λογοτεχνικά είδη και να κατανοήσουν ότι αυτά ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς σκοπούς και ιστορικές ανάγκες. Να συνειδητοποιήσουν ότι τα λογοτεχνικά είδη διακρίνονται στη βάση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και κειμενικών συμβάσεων. Οι δεξιότητες βρίσκονται σε διαλεκτική σχέση με τη σκοποθεσία και είναι, κατά κάποιον τρόπο, η εφαρμογή των όσων οι μαθητές γνώρισαν, κατανόησαν ή συνειδητοποίησαν. Αποτελούν, επιπλέον, οδηγό για την επινόηση και επιλογή των δραστηριοτήτων των μαθητών²⁴. Οι δεξιότητες αυτές είναι Ανάπτυξη αιτιολογημένης και τεκμηριωμένης προσωπικής άποψης, αρέσκειας ή απαρέσκειας, για τα κείμενα που διαβάζουν. Αξιολόγηση της δικής τους ερμηνευτικής προσέγγισης καθώς και εκείνης των συμμαθητών και συμμαθητριών τους. Αναγνώριση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι συγγραφείς μιλούν για τα διάφορα θέματα. Εξοικείωση με όλα τα είδη ανάγνωσης: ιδιωτική, συν-ανάγνωση, δημόσια ανάγνωση σε συγκεκριμένες περιστάσεις, ανάγνωση ύστερα από προτροπή, σύσταση, ανάθεση, δραματοποιημένη ανάγνωση, ανάγνωση μέσω της χρήσης κοινωνικών δικτύων κτλ. Αναγνώριση των πολιτισμικών στοιχείων που υπάρχουν σε κάθε κείμενο και προσδιορισμός της ιστορικότητάς τους. Αναγνώριση και περιγραφή ιστορικού πλαισίου: χρόνος, χώρος, ιστορικά γεγονότα που ορίζουν την εξέλιξη της πλοκής, τους χαρακτήρες, καθώς και την οπτική γωνία του συγγραφέα. Αναγνώριση και περιγραφή των συμβάσεων και τεχνικών των λογοτεχνικών κειμένων. Συσχέτιση με τις χαρακτηριστικές μορφές και συμβάσεις των διαφορετικών ειδών της λογοτεχνίας. Ανίχνευση της μυθοπλαστικής επέμβασης της λογοτεχνίας, μετά από σύγκριση των γνώσεων και των πληροφοριών που μας παρέχουν τα

²⁴ Πρόγραμμα Σπουδών, σσ. 26-27.

λογοτεχνικά κείμενα (λ.χ. το ιστορικό μυθιστόρημα) με ανάλογες από ιστορικά βιβλία ή δημοσιογραφικές πηγές. Διάκριση φανταστικών από πραγματικά γεγονότα. Επισημάνση των συγκρουόμενων κωδίκων συμπεριφοράς ανάμεσα π.χ. σε ήρωες διαφορετικής ηλικίας ή φύλου. Αφήγηση με τη συνδυασμένη χρήση λόγου και εικόνας. Μετουσίωση και μεταφορά των συναισθημάτων που τους προκαλεί μια λογοτεχνική ανάγνωση σε νέο κείμενο κάθε είδους: πεζό, ποιητικό, δοκιμιακό, ζωγραφικό, μουσικό, δραματικό.

γ) Σύμφωνα με τον τρίτο στόχο του αντικειμένου της λογοτεχνίας είναι η σχέση της με την εγγραμματοσύνη, καθώς συνιστά μια πρόταση ανάγνωσης που αναβαθμίζει τις ικανότητες ανάγνωσης από το επίπεδο της στοιχειώδους δεξιότητας σε ένα ανώτερο επίπεδο κριτικής ικανότητας. Ιδιαίτερα σήμερα, καθώς η ανάπτυξη εναλλακτικών μέσων επικοινωνίας έχει υποκαταστήσει τη λειτουργία της ανάγνωσης, η διδασκαλία της λογοτεχνίας καλείται μέσα από δραστηριότητες και εμπειρίες ανάγνωσης και γραφής να πείσει τους μαθητές ότι ο γραπτός λόγος εξακολουθεί να είναι λειτουργικά σημαντικός, ότι τους αφορά, αλλά και να τους αποκαλύψει τη δυνατότητα που έχει να επιδρά στα συναισθήματα, τη λογική και τη φαντασία, προκαλώντας προβληματισμό, εξάπτοντας το ενδιαφέρον και προσφέροντας απόλαυση. Επιπρόσθετα, μέσω της λογοτεχνίας εισάγονται τους μαθητές στο χώρο της πολιτισμικής δραστηριότητας με συστηματικό τρόπο, προτάσεις ανάγνωσης, προλειαίνοντας το έδαφος για τη δημιουργία διαρκών αναγνώστων, όχι μόνο με τη μεθόδευση της γνήσιας επιθυμίας για λογοτεχνική ανάγνωση αλλά και με την παροχή κατευθύνσεων σχετικά με το τι και το πώς της ανάγνωσης (Sloan 1991:3-5). Το ζήτημα της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας τοποθετείται επίσης στο ευρύτερο πλαίσιο του ολιστικού προγράμματος της γλωσσικής διδασκαλίας, το οποίο επικεντρώνεται όχι σε μεμονωμένες γλωσσικές ασκήσεις και κανόνες, αλλά σε διαδικασίες κατασκευής νοήματος από γνήσια κείμενα, από υλικό ανάγνωσης λογοτεχνικό ή παραλογοτεχνία. Μέσα σε αυτού του είδους την ολιστική προσέγγιση της γλώσσας εξετάζονται και τα λογοτεχνικά προϊόντα με δραστηριότητες γραφής, δραματοποίησης, ακρόασης, ανάγνωσης, αναδιήγησης (οπ:20-22). Υπό αυτήν την έννοια η διδασκαλία της λογοτεχνίας αποτελεί μέρος της εξοικείωσης με τις προοπτικές

της γλώσσας, την τέχνη του λόγου (οπ:11). Για τον Chomsky η γλωσσική ωφέλεια του λογοτεχνικού λόγου ανάγεται στη σύνθετη φύση της γραπτής γλώσσας γενικότερα, όσον αφορά το λεξιλόγιο και τη σύνθεση, ενώ από διάφορες έρευνες υποστηρίζεται ότι η ανάγνωση και η ακρόαση της λογοτεχνίας βελτιώνει γλωσσικές ικανότητες όπως η γραφή, η ομιλία, η ανάγνωση (οπ:41).

Επιπλέον, οι ψυχογλωσσολόγοι προτείνουν ένα είδος ανάγνωσης από μέσα προς τα έξω (inside-out) αντίθετο από τη μπιχεβιοριστική άποψη που αποδίδει έμφαση σε ήχους, γράμματα και λίστες λέξεων, και επικεντρώνουν το ενδιαφέρον στην υποβοήθηση των μαθητών να εξαγάγουν νόημα από ολοκληρωμένα κείμενα, από προϊόντα με γλώσσα πλήρη νοήματος. Η γλωσσική συμπεριφορά αναπτύσσεται λειτουργικά μέσα από δοκιμές και πειραματισμούς και μέσα από την ασχολία του ατόμου με τη γλώσσα και τις μορφές της, μέσα από διαδικασίες σύνθεσης και εξαγωγής νοημάτων που δεν είναι άμεσα ορατά. Έτσι, η μάθηση της ανάγνωσης της λογοτεχνίας γίνεται μάθηση της ανάγνωσης γενικά, στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης της γλωσσικής διδασκαλίας (οπ:16-20).

Σ' αυτό το σημείο πρέπει να προσθέσουμε την κοινωνική αξία της μελέτης της λογοτεχνίας. Σε ένα πρώτο επίπεδο αναγνωρίζεται ότι η λογοτεχνία συνιστά μια κατασκευασμένη μεν κοινωνική δε οπτική και αναπαράσταση. Μέσα από τις λογοτεχνικές ιστορίες, η κατανόηση της ιστορίας, της πολιτικής, της θρησκείας και της κοινωνικής ζωής αποκτά βάθος και διαύγεια. Η γνώση που προκύπτει -προσιτή με τέτοιο τρόπο μόνο μέσα από τη λογοτεχνική αναπαράσταση- έχει μια αξία ευρύτερα κοινωνική. Στην ίδια κατεύθυνση τοποθετείται μια εξίσου κοινωνική λειτουργία της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, αυτή που σχετίζεται με την ανάδειξη των ρηματικών δομών της λογοτεχνικής γλωσσικής έκφρασης, οι οποίες σε κάποια μορφή τους συναντώνται και σε μη λογοτεχνικές πρακτικές λόγου στον ευρύτερο χώρο επικοινωνίας στην κοινωνική ζωή. Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι διάφορες χρήσεις της γλώσσας υπηρετούν ποικίλους σκοπούς ισχυροποιεί την αντίσταση των μαθητών απέναντι στην παθητική αποδοχή του περιεχομένου του λόγου σε διάφορες περιστάσεις της κοινωνικής συναναστροφής. Πρόκειται για την εκμάθηση της «αποκωδικοποίησης» της

γλώσσας, με την οποία το εγγράμματο άτομο αντιλαμβάνεται το περιεχόμενο του λόγου σε ένα ανώτερο επίπεδο πέραν του πρωταρχικού. Η άσκηση στην κριτική αντιμετώπιση των ρηματικών δομών της λογοτεχνίας αναπτύσσει μηχανισμούς χειρισμού και κατανόησης της λειτουργίας (ευρύτερα) των δημιουργικών ρηματικών δομών, λογοτεχνικών και παραλογοτεχνιών (διαφημίσεις, πολιτικός λόγος, μουσική). Συνεπώς, η διδασκαλία της λογοτεχνίας γίνεται μια εκπαίδευση-προστασία απέναντι στην κοινωνική «μυθολογία» σε όλες τις μορφές της, την ψυχαγωγία, τη διαφήμιση, την προπαγάνδα, τη γλώσσα των κλισέ και των στερεοτύπων (οπ:13-14).

Στην ελληνική πραγματικότητα, το αντικείμενο της λογοτεχνίας εκδηλώνεται στις διάφορες διαστάσεις του κυρίως μέσα από τις επίσημες διατυπώσεις του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)²⁵ για τη Λογοτεχνία, το οποίο αποτελεί τη συμπύκνωση του εκπαιδευτικού προγραμματισμού για τη διδασκαλία του μαθήματος στις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

δ) Στους βασικούς στόχους του αντικειμένου της λογοτεχνίας, περιλαμβάνονται οι αμιγώς παιδαγωγικές επιδιώξεις όπως «διαμόρφωση στάσεων και συστήματος αξιών με την καλλιέργεια της ευαισθησίας, τον εμπλουτισμό της εμπειρίας και την ανάπτυξη της φαντασίας» (Δ. Ε.Π.Π.Σ. για τη λογοτεχνία). Ειδικότερα, το σύνολο των γενικών στόχων καλύπτει ένα ευρύ ειδολογικό φάσμα: οι γνωστικοί στόχοι: απόκτηση γνώσεων για τα

²⁵ Όσον αφορά τη Μέση Εκπαίδευση, ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών) και των ΑΠΣ (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών) είναι η ανάπτυξη ιστορικής σκέψης που αφορά στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης που αφορά στην κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων σε συγκεκριμένες καταστάσεις με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση αξιών και στάσεων που οδηγούν στην εκδήλωση υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και στο μέλλον. Οι θεμελιώδεις αρχές της διδασκαλίας της Ιστορίας συνδέονται με τις γνωσιοκεντρικές, ερμηνευτικές και κριτικές μεθόδους. Στόχος είναι η σφαιρική και ολοκληρωμένη εικόνα μακριά από τη μηχανιστική απομνημόνευση, έτσι ώστε να ανασηματοδοτούνται γόνιμα το παρελθόν και το παρόν προσβλέποντας στο μέλλον.

λογοτεχνικά γένη και είδη, την εξέλιξή τους, την ειδική χρήση του λόγου και την τεχνική, κατά περίπτωση και σε σχέση με το είδος του κειμένου, το συγγραφέα, την εποχή, τα ρεύματα. Η αντίληψη του φαινομένου της λογοτεχνικότητας σε σχέση με τη χρήση της γλώσσας. Η ανάγνωση, κατανόηση, σύνθεση περιλήψεων, κρίση, σύγκριση και διάκριση. Η γνώση βασικών τρόπων ομιλίας διάφορων λογοτεχνικών ειδών, αναγνώριση τεχνικών χαρακτηριστικών της λογοτεχνικής γραφής. Η ένταξη του συγγραφέα στο ιστορικό του πλαίσιο. Η παραγωγή λόγου με αναφορά το κείμενο. Η εκτίμηση της λογοτεχνικής ποιότητας και τεκμηρίωση της άποψης. Η διάκριση των μερών του όλου και τιτλοφόρηση, ανασύνθεση του όλου από τα μέρη, επέκταση γνώσης σε άλλα πεδία αναφοράς (οπ:2-3 & 6-7).

Οι συναισθηματικοί στόχοι: ευαισθητοποίηση του μαθητή σε καίρια θέματα-προβλήματα του ανθρώπου, της κοινωνίας, του πολιτισμού, διαμόρφωση προσωπικής άποψης, συγκρότηση συστήματος αξιών, ευαισθητοποίηση και διαίσθηση, φαντασία, ενίσχυση της προσληπτικής ικανότητας, εμπλουτισμός και ανακατασκευή της εμπειρίας, αιτιολόγηση του συναισθήματος, χαρακτηρισμός προσώπων και καταστάσεων (οπ:6-7).

Οι ψυχοκινητικοί στόχοι: άσκηση στην ανάγνωση κειμένων, έκφραση δημιουργικών ή κριτικών δυνατοτήτων, προφορική ή γραπτή έκφραση της αναγνωστικής πρόσληψης, ικανότητα πολιτισμένης συζήτησης και αποτελεσματικής επικοινωνίας, παρατήρηση, επισήμανση, τεκμηρίωση άποψης (οπ:2-3 & 6-7).

Κεφάλαιο δεύτερο

2.1. Σχέση λογοτεχνίας και ιστορίας- Σημεία συνάντησης και διαφοροποίησης. Το ανθρωπιστικό κοινό πλαίσιο

Ο ιστορικός, όπως και ο λογοτέχνης, κατανοεί τις σκέψεις του παρελθόντος ανακατασκευάζοντάς τις σύμφωνα με το δικό του πνεύμα (Marwick 1985:253) η ιστορία δεν έχει την πρακτική –με τη στενή έννοια του όρου- χρησιμότητα των φυσικών επιστημών, αν και συνιστά μια κοινωνική αναγκαιότητα, καθώς είναι απαραίτητη για την επιβίωση των κοινωνιών, τον αυτοπροσδιορισμό και την επίγνωση της ταυτότητάς τους (οπ:71-73).

Το λογοτεχνικό έργο, ως δείγμα τέχνης, η μελέτη της ιστορίας και η μελέτη της λογοτεχνίας στα επιμέρους περιεχόμενά τους, δεν ακολουθεί την τακτική συγκέντρωσης σε μια γενική θεωρία, όπως στις θετικές επιστήμες, για τα περιεχόμενα που συνέχουν το φυσικό κόσμο αντίστοιχα, αλλά βρίσκεται στη «μοναδικότητα» και η «ατομικότητα» του κάθε λογοτεχνικού έργου. Στον αντίθετο πόλο τοποθετείται η αντικειμενικότητα, η βεβαιότητα, η νομοτέλεια και η γενίκευση (Wellek & Warren χ.χ:17-23).

Η ερμηνεία κειμένων του παρελθόντος μεσολαβεί από το διάλογο μεταξύ παρελθόντος και παρόντος, όπου οι απαντήσεις που παίρνουμε από το κείμενο εξαρτώνται από τα ερωτήματα που θέτουμε, πάντα από τη δική μας ιστορική σκοπιά, την οποία φέρουμε ως άτομα του παρόντος (οπ:117-118).

Ωστόσο, πρέπει να λάβουμε υπόψη μας, το γενικότερο πολιτισμικό «παράδειγμα» της εποχής στην οποία ανήκουν τα κείμενα, καθώς και οι δύο τρόποι θεώρησης της ιστορικής πραγματικότητας και της λογοτεχνικής οπτικής εδράζονται σε στερεότυπες δομές της αντίληψής μας, δηλαδή στο συλλογικό - ατομικό, στο γενικό - ειδικό, στον μακρόκοσμος – μικρόκοσμος. Για την ακρίβεια, *αποτελούν εκφάνσεις των πολιτισμικών, άρα και επιστημολογικών, μεταβολών που επέφερε στο νεότερο δυτικό κόσμο -και στο κοσμοείδωλό του- η μετάβαση από τον μακρύ αιώνα του Διαφωτισμού στη σύγχρονη μεταπολεμική εποχή, μεταβολές οι οποίες κωδικοποιούνται ως «πέραςμα από τη νεοτερικότητα στο μεταμοντερνισμό». Για τη βαθμιαία*

μετατόπιση από το «μονοφωνικό» αφήγημα με παντογνώστη αφηγητή στο «πολυφωνικό» ή «διαλογικό» αφήγημα με εσωτερική εστίαση (που εξελίσσεται μεταξύ 1850 και 1950) Massimo Peri, *Δοκίμια αφηγηματολογίας*, επιμ. Σ. Ν. Φιλιππίδης, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης [ΠΕΚ], Ηράκλειο 1994.

Το αργό αυτό υφολογικό πέρασμα στο πεδίο της μοντέρνας λογοτεχνίας (και της θεωρίας της), που γεφυρώνει τον 19ο με τον 20ό αιώνα, προαναγγέλλει αντίστοιχες εξελίξεις στο χώρο της ιστοριογραφίας (και της θεωρίας της), εξελίξεις οι οποίες οφείλονται εν μέρει και οπωσδήποτε επιταχύνονται από την όσμωση των δύο επιστημολογικών πεδίων κατά τη μεταπολεμική περίοδο. Για τη μετάβαση από το μακρο-ιστορικό στο μικρο-ιστορικό επίπεδο της ιστορικής ανάλυσης (τις δεκαετίες του 1970 και '80) μια κατατοπιστική εισαγωγή δίνει ο Γιώργος Κόκκινος²⁶. Από την *Ιστορία στις ιστορίες για την ενσωμάτωση της αφηγηματολογικής προβληματικής στην ιστοριογραφία, απόρροια της όσμωσης των ιστορικών σπουδών από τις επιστήμες της γλώσσας (Γλωσσολογία, Σημειολογία, Θεωρία της Λογοτεχνίας)*.

Σύμφωνα με τον Μπακόλα, Ν. «η ιστορία αποκτά ένα πρόσθετο και πιο ουσιαστικό ενδιαφέρον για όλους μας [...] όπως δίδεται μέσω της πεζογραφίας, δηλαδή [ως] ιστορία των απλών ανθρώπων» («Τα ξαναγυρίσματα της ιστορίας στην πεζογραφία», στο *Ιστορική πραγματικότητα*, σ. 30). Σήμερα μάλιστα, η μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος των ιστορικών από την *Ιστορία στις ιστορίες* δημιουργεί έναν εμπράγματο τόπο συνάντησης και διαλόγου της ιστοριογραφίας με τη λογοτεχνία, η οποία εξ ορισμού μεταβολίζει τα κοινά σε προσωπικό έντεχνο λόγο και ρίχνει φως στην ατομικότητα, στα προσωπικά βιώματα. Για μια απόδειξη της συνάντησης αυτής, με τεκμηρίωση από την ελληνική πεζογραφία, κατά τον Δάλλα, Γ. «*Η μεταπολεμική πεζογραφία και η μικροϊστορία: η λανθάνουσα συνάντηση μιας τεχνικής και μιας μεθόδου. Μέσα από τις ατομικές φωνές ως μαρτυρίες του υποστρώματος*», στο *Ιστορική πραγματικότητα*, σσ. 81-98.

²⁶ Από το ομώνυμο κεφάλαιο του βιβλίου του *Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα: 267-274.

Συνεπώς η διάκριση ιστορίας και λογοτεχνίας πρέπει να εξεταστεί και στο επίπεδο του «αποτελέσματος». Όσον αφορά, την ιστορία, το άμεσο αποτέλεσμα της μελέτης της φαίνεται να προσδιορίζεται ως ιστορική γνώση και κατ' επέκταση ως ιστορική κατανόηση, συνείδηση, ενσυναίσθηση. Όσον αφορά τη λογοτεχνία, μια πρώτη οπτική αναγνωρίζει σε αυτήν μία εν δυνάμει «μεταπλαστική» δυνατότητα τοποθετώντας τα αποτελέσματά της στα πιστεύω ή στις πράξεις του αναγνώστη, στο επίπεδο της «παρενέργειας» και όχι σε αυτό των εγγενών λογοτεχνικών ποιοτήτων. Η όποια μεταβολή της ανθρώπινης σκέψης ή συμπεριφοράς δεν αποτελεί γνήσιο λογοτεχνικό αποτέλεσμα, αλλά παρενέργεια.

2.2. Η νεοελληνική λογοτεχνία ως ιστορική πηγή και ιστορική μαρτυρία και αλήθεια. Ιστορική συνειδητοποίηση- Γνώση και κατανόηση βασικών ιστορικών γεγονότων.

Έννοιες και μάθηση, εννοιολογική και ιστορική κατανόηση. Οι ιστορικές έννοιες. Αλλαγή και συνέχεια, αιτίες και συνέπειες.

Πρωτίστως, πρέπει να γίνουν οι απαραίτητες εννοιολογικές και μεθοδολογικές διασαφηνίσεις. Αυτό που ονομάζουμε «ιστορία» και «ιστορική πραγματικότητα», όπως σωστά έχει επισημανθεί, δεν είναι ενικού αλλά μάλλον δυϊκού αριθμού²⁷. Η βιωματική ιστορική πραγματικότητα, το εδώ και το τώρα της εμπειρίας μας, είναι αυτό που μας ωθεί και μας καθοδηγεί στην αναδίφηση του ιστορικού άλλοτε. Για την ακρίβεια, το κινούν αίτιο της ενασχόλησής μας με το χθες απορρέει πάντοτε από τη βαθιά ανάγκη μας - άσχετο αν αυτή είναι συνειδητή ή ανεπίγνωστη- να δώσουμε απαντήσεις στα διλήμματα, στους προβληματισμούς, τις ανησυχίες που μας θέτει η συγχρονία. Ανεξαρτήτως, λοιπόν, της απάντησης που ο καθένας από μας δίνει αναφορικά με τη διαλογική σχέση παρόντος-παρελθόντος (η ιστορία επαναλαμβάνεται ή δεν επαναλαμβάνεται ή επαναλαμβάνεται τηρουμένων των αναλογιών των εκάστοτε κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών συνθηκών ή ζούμε το τέλος της ιστορίας), σημασία έχει πως το βασικό ερώτημα παραμένει για όλους μας το ίδιο: τι μπορεί να μας πει το παρελθόν για να κατανοήσουμε ότι βιώνουμε σήμερα και ιδίως τον εαυτό μας μέσα στο σήμερα.

Τι είναι «πραγματικότητα» και, κυρίως, υπάρχει *μία* πραγματικότητα, και ποιος, πώς, με τι κριτήριο την ορίζει; Στο θεμελιώδες αυτό δυσεπίλυτο ερώτημα, που αιώνες τώρα απασχολεί φιλοσόφους και μη, και που η λύση του αναπόδραστα δεσμεύεται από τις πεπερασμένες αντιληπτικές μας

²⁷ Περιλαμβάνει δηλαδή δύο διαστάσεις: «Η πρώτη είναι η βιωμένη και βιωματική πραγματικότητα, η πραγματικότητα της *εμπειρίας μας*[...]. Η δεύτερη είναι η πραγματικότητα η μη βιωμένη από τις τωρινές γενιές, αυτή που υπερβαίνει την εμπειρία μας και χάνεται σε μακρινές [ή λιγότερο μακρινές] εποχές - η κατεξοχήν πραγματικότητα του "*ιστορικού*"», όπως έχουμε συνηθίσει να την ορίζουμε. Επομένως, όσοι καταπιάνονται με την Ιστορία, είτε είναι ερευνητές είτε συγγραφείς είτε απλοί αναγνώστες, ακολουθούν μian ανάδρομη πορεία: από το παρόν στο *παρελθόν*.

ικανότητες (την «υποκειμενικότητά» μας, για να χρησιμοποιήσω μια κοινόχρηστη έκφραση), η επικρατούσα απάντηση σήμερα θυμίζει εκείνο το «ουδέν οίδα» του Σωκράτη: ουσιαστικά, *δεν ξέρουμε* αν υπάρχει μία πραγματικότητα, εκείνο που ξέρουμε είναι πως υπάρχουν πολλές όψεις, δηλαδή οπτικές, μέσα από τις οποίες θεωρούμε την πραγματικότητα (στην ουσία: «κατασκευάζουμε» πραγματικότητα)²⁸.

Τώρα, γενικεύοντας, μπορούμε να πούμε πως υπάρχει ένας «ιστορικός» και ένας «λογοτεχνικός» τρόπος θέασης της πραγματικότητας. Σχηματικά, η ιστορική θεώρηση -η κλασική τουλάχιστον- μας επιτρέπει να βλέπουμε τα πρόσωπα και τα πράγματα *πανοραμικά*, σε μακροσκοπική κλίμακα, ως μέρος ενός *συνόλου*, μιας «ιστορικής διαδικασίας» ή «συστήματος». Η λογοτεχνική θεώρηση, από την άλλη, μας επιτρέπει να βλέπουμε τα πράγματα

²⁸ Ο μύθος, ως κέντρο της δομής του λογοτεχνικού έργου, επικρατεί όχι ανταγωνιστικά προς την ιστορική ή επιστημονική αλήθεια, αλλά συμπληρωματικά, ως «είδος αλήθειας» ή και ως «ισοδύναμο αλήθειας». σύμφωνα με τον Metscher, «η αισθητική αναπαράσταση δεν είναι ποτέ απλώς ουδέτερη μετατροπή της εμπειρικής πραγματικότητας σε μια ωραία εμφάνιση του κόσμου της τέχνης, αλλά υπονοεί την ερμηνεία αυτής της πραγματικότητας και την υιοθέτηση μιας στάσης απέναντί της: η αισθητική αντανάκλαση υπονοεί την ερμηνεία και την εκτίμηση της πραγματικότητας στην πράξη της αισθητικής σχηματοποίησής της (Foley 1986:65). Ειδικότερα, «η μυθοπλασία δεν ενσωματώνει την αναπαράσταση της ιστορικής πραγματικότητας, αλλά μόνο την αναπαράσταση του ιδεολογικού παραδείγματος με το οποίο η ιστορική πραγματικότητα γίνεται κατανοητή».

Η ιστορική αλήθεια αποκαλύπτεται διαθλασμένη από την υποκειμενικότητα του λογοτέχνη και της δικής του προσπάθειας για αναπαράσταση του κόσμου (Δούκα, 1997:82-86). Το θέμα ενός έργου της μυθοπλασίας δεν αντανάκλα μια μοναδική «αλήθεια» ή πραγματικότητα, αλλά τις συλλογικές παραστάσεις, ιδεολογίες και αντιλήψεις που στηρίζουν την κατασκευή τους. Συνεπώς, τα θέματα εξετάζονται σε συνάρτηση με τις εκάστοτε ιστορικές, κοινωνικές και πολιτισμικές συνθήκες, θεωρούνται ότι αντιστοιχούν στις εικόνες που έχει ο συγγραφέας γι' αυτήν την πραγματικότητα, οι οποίες γενικότερα απηχούν τις αντιλήψεις της εποχής του (Αμπατζοπούλου 1998:65-66). Ο καλλιτέχνης, εν γένει, δίνει τη δική του τάξη στο χάος, αναπαράγοντας, αναδιατάσσοντας, ανασυνθέτοντας ή καταστρέφοντας τις προγενέστερες εικόνες του πραγματικού (οπ:74). Από μια άλλη άποψη, αυτό που μεταδίδει η ιστορική λογοτεχνία περισσότερο είναι το συναισθηματικό εκτόπισμα, ο αντίκτυπος των ιστορικών δρώντων στο δέκτη και εν συνεχεία στον πομπό (Σπανάκου 1999:78).

καλειδοσκοπικά, σε μικροσκοπική κλίμακα, να θεωρούμε δηλαδή την πραγματικότητα ως ένα πεδίο ποικίλων, ετερόκλητων, συχνά αντικρουόμενων λόγων - δράσεων - πεποιθήσεων των ατόμων, από την έκβαση των οποίων καθορίζεται η κίνηση, ο «ρους» της ιστορίας (και με τις δύο έννοιες του όρου: της ιστορίας ως «υπόθεσης» [story] του λογοτεχνικού έργου και, συνεκδοχικά, της Ιστορίας με γιώτα κεφαλαίο). Με δυο λόγια: η ιστορική οπτική μάς δίνει το γενικό πλάνο, το μηχανισμό κίνησης του κοινωνικού γίνεσθαι στη διαχρονία του, ενώ η λογοτεχνική οπτική, από τη σκοπιά της, αναλύει αυτό το πλάνο, αυτόν το μηχανισμό στα εξων συνετέθη, στα συστατικά του μέρη δηλαδή, που είναι τα άτομα (και τα προσωπικά τους βιώματα, αισθήματα, πιστεύω). Πρόκειται ουσιαστικά, για εκείνο που οι αφηγηματολόγοι ορίζουν αντίστοιχα ως «θέαση με μηδενική εστίαση» και «θέαση με εσωτερική εστίαση».

Η ιστορική συνειδητοποίηση

Η ιστορική συνείδηση αποτελεί στις δυτικοευρωπαϊκές χώρες από τη δεκαετία του '70 μια κύρια κατηγορία και έχει ουσιαστική συμμετοχή στις προσπάθειες που γίνονται για να επαναπροσδιοριστεί η διδακτική της ιστορίας, η οποία ξέφυγε από τον αυτοπεριορισμό στη μεθοδολογία και ανοίχθηκε στις επιστήμες της ιστορίας και της κοινωνιολογίας. Ο όρος της ιστορικής συνείδησης που δεν είναι καθόλου νέος, οφείλει την άνθησή του στη διδακτική βιβλιογραφία σε μια ιδιαίτερη κατάσταση της διαμάχης στους κόλπους της διδακτικής της ιστορίας στα τέλη της δεκαετίας του 70. Ο όρος αυτός, επίσης, επέτρεψε να γίνει ταυτόχρονα μια οριοθέτηση από τον παλαιότερο όρο της μόρφωσης. καθώς επίσης και μια αποστασιοποίηση από τον κοινωνικό όρο της χειραφέτησης, Επιπλέον, με την ιστορική συνείδηση εκφράστηκε η στροφή της διδακτικής της ιστορίας προς την ιστορική επιστήμη και η απομάκρυνσή της από την παιδαγωγική και τη γενική διδακτική (Μπούντα, Ε., 2006).

Την ιστορική συνείδηση, μπορούμε να την ορίσουμε ως μέρος της «ενθοτικής ταυτότητας» ενός ανθρώπου. Σύμφωνα με την Τσιτσανούση, Νικ.(2013:152), «Ως εθνοτική ταυτότητα "ethnicity" ορίζεται η συνείδηση μιας ταυτότητας διακριτής, με βάση γλωσσικές, πολιτιστικές, θρησκευτικές διαφορές»

Συχνά, επομένως, όταν γίνεται αναφορά στην ιστορική συνείδηση, χωρίς παράλληλα να έχει καθοριστεί με επάρκεια ο όρος, ανακαλείται μία συγκεκριμένη «ιστορική εικόνα των πραγμάτων», η οποία είτε λείπει και επομένως πρέπει να αναπτυχθεί, είτε είναι λανθασμένη και επομένως πρέπει να διορθωθεί. Η έντονα διεξαγόμενη διαμάχη για τον τρόπο που πρέπει να γνωρίζουμε τη νεότερη ιστορία μας, ή γενικότερα την εθνική μας ιστορία, για την εθνική ταυτότητα που πρέπει να έχουμε, είναι ένα στοιχείο των διαφωνιών σχετικά με το ποια μορφή πολιτικής διοίκησης, κοινωνικής τάξης, αξιακών προτεραιοτήτων, και δικαίου θα έπρεπε να επικρατήσει στα παρόν, αλλά και στο μέλλον (ο.π. 50-51).

Ο όρος ιστορική συνείδηση δεν είναι σύγχρονη δημιουργία. Είναι μια παλιά μεταβλητή διαφόρων κανονιστικών στοιχείων, η οποία εκφράζει τη σχέση του ανθρώπου με την ιστορία. Τόσο στο πεδίο της καθημερινότητας, όσο και στο πεδίο της επιστήμης χρησιμοποιείται χωρίς να τον έχουμε επεξεργαστεί προηγουμένως ιδιαίτερα. Το πρόβλημα της συνείδησης αποτέλεσε κύριο πεδίο διερεύνησης της ευρωπαϊκής φιλοσοφίας²⁹. Τόσο ο Jaismann όσο και ο Rüsen χρησιμοποιούν τον όρο ιστορική συνείδηση αρκετά διαφορετικά από ότι χρησιμοποιείται στην καθημερινή πράξη. *«Η ιστορική συνείδηση δεν είναι ταυτόσημη με την ιστορική γνώση και με το ενδιαφέρον για την ιστορία, ούτε με την αγάπη προς την παράδοση και το εθνικό συναίσθημα, ούτε επίσης με την προάσπιση της δημοκρατίας»*, παρόλο που όλα αυτά μπορεί να είναι συστατικά τμήματα της ιστορικής συνείδησης. Κατά τον Rüsen, η ιστορική συνείδηση είναι το σύνολο των πνευματικών (συναισθηματικών και γνωστικών, ασυνείδητων και συνειδητών) λειτουργιών, μέσω των οποίων ο άνθρωπος επεξεργάζεται την εμπειρία του χρόνου με το μέσο της ανάμνησης για να προσανατολίσει την καθημερινή του ζωή. Αυτός ο ορισμός είναι πολύ

²⁹ Μερικά ελάχιστα παραδείγματα των φιλοσοφικών διερευνήσεων, τα οποία σχετίζονται όμως με την κατηγορία της ιστορικής συνείδησης. είναι τα ακόλουθα; μια σύνοψη αυτών των θέσεων υπάρχει στο βιβλίο του Gerhard Frey: *Theory des Bewusstseins*, Freiburg, München (Ploetz) 1980. Η βιβλιογραφία σχετικά το πρόβλημα της ιστορικής συνείδησης είναι πολύ πλούσια στις διάφορες επιστήμες. Αναφέρουμε ενδεικτικά μερικά μόνο παραδείγματα, όπου εξετάζεται ο ρόλος της ιστορίας για την αυτοκατανόηση.

γενικός και δεν παραπέμπει σε καμία ειδική αντίληψη της ιστορίας. Η ιστορία εδώ κατανοείται στοιχειωδώς ως χρόνος, ο οποίος μεταδίδει νόημα.

Η διδακτική της ιστορίας έχει ασχοληθεί από παλιά με την ιστορική συνείδηση. Ο Theodor Schneider έχει ονομάσει ως ιστορική συνείδηση, «τη γνώση ότι ο άνθρωπος ως ιστορικό ον γνωρίζει ότι έχει κόποι α προέλευση και ότι θα καταλήξει στο θάνατο. (...) Υπό ευρύτερο νόημα ζει ο άνθρωπος ως ιστορικό ον, εφόσον δημιουργεί υπερατομικά ένα παρελθόν και ένα μέλλον και εφόσον με τη συνείδηση αυτού του παρελθόντος και του μέλλοντος παίρνει τις αποφάσεις του»³⁰. Ο Reinhard Wittram³¹ έχει την ίδια άποψη για την ιστορική συνείδηση αλλά, χρησιμοποιεί παράλληλες ή συνώνυμες εκφράσεις όπως ενδιαφέρον για την ιστορία, ιστορική σκέψη, σχέση με την ιστορία. Σύγχρονες απόψεις στο πεδίο της διδακτικής έχουμε, όπως του Ernst Weymar, ο οποίος, υποστηρίζει ότι η ιστορική επιστήμη επιδρά στο σχολικό μάθημα της ιστορίας, διασαφηνίζοντας τις παραδόσεις και διαφωτίζοντας με κριτικό τρόπο την ιστορική συνείδηση των σύγχρονων γενεών.

Ωστόσο, στο πεδίο της καθημερινότητας υπάρχουν συχνά συγκεκριμένες αντιλήψεις σχετικά με το τι ανήκει σε μία σωστή ιστορική συνείδηση. Αν κάποιος δεν έχει αυτές τις αντιλήψεις, τότε θεωρείται ότι έχει λανθασμένη ιστορική συνείδηση ή κατά κανόνα, επειδή κανείς δεν αναγνωρίζει τη λανθασμένη ιστορική συνείδηση ως τέτοια, είτε ανακαλύπτει ιδεολογία είτε διαπιστώνει έλλειψη ιστορικής συνείδησης.

Αυτές οι διαπιστώσεις αποκαλύπτουν ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη μορφή για την αντίληψη της ιστορίας, κατά την οποία η γνώση του παρελθόντος αφομοιώνεται, μέσα σε μια δομή σύγχρονων κανόνων. Αυτή η δομή εμφανίζεται κάθε φορά κανονιστικά για τη συμφωνία των μελών μιας κοινωνίας, διερευνάται κριτικά για την κατανόηση του ξένου, αλλά πάντοτε θέτει την άποψη ότι η ιστορία είναι νομιμοποιητικός ή ταυτοποιητικός

³¹ Wittram, Reinhard, *Das Interesse an der Geschichte*. Zweeff Vorlesungen über Fragen des Zeitgenoesischen Geschichtsverstaendnisses, Goettingen (Kl, Vandenhoeck - Reihe 51 - 61), 1958 & Wittrah Reinhard, *Zukunft in der Geschichte*, Goettingen (Vandenhoeck) 1966.

γνώμονας για τις υπάρχουσες σήμερα ή για τις αναμενόμενες στο μέλλον πολιτικές ή κοινωνικές καταστάσεις (Vierhaus, R.,1978).

Κατά τον Rüsen, η ιστορική συνείδηση είναι το σύνολο των πνευματικών (συναισθηματικών και γνωστικών, ασυνείδητων και συνειδητών) λειτουργιών, μέσω των οποίων ο άνθρωπος επεξεργάζεται την εμπειρία του χρόνου με το μέσο της ανάμνησης για να προσανατολίσει την καθημερινή του ζωή. Αυτός ο ορισμός είναι συνειδητά πολύ γενικός και δεν παραπέμπει σε καμία ειδική αντίληψη της ιστορίας. Η ιστορία εδώ κατανοείται στοιχειωδώς ως χρόνος, ο οποίος μεταδίδει νόημα. Επιπλέον, εφόσον λαμβάνεται το μέσο της μνήμης ως αναγκαία συνθήκη για τη χρονική νοηματοδότηση, τότε θα πρέπει να γίνει αναφορά στ εκείνο το βασικό χαρακτηριστικό, το οποίο διαχωρίζει την ιστορική συνείδηση από τις άλλες μορφές της ανθρώπινης συνείδησης ως έναν συγκεκριμένο τρόπο της ερμηνείας του χρόνου από τον άνθρωπο. Πρόκειται για το παρελθόν, το οποίο κατά έναν ιδιάζοντα τρόπο είναι ακόμα παρόν ή είναι δυνατό να παρελθοντοποιηθεί, (Rusen, 1983).

Ωστόσο, κάθε ιστορική ανάμνηση στρέφεται στο παρελθόν, αλλά Θα ήταν λανθασμένο να χαρακτηρίσουμε την ιστορία ως περιεχόμενο μιας ειδικής χρονικής συνείδησης, μόνο ως συνείδηση του ανθρώπινου παρελθόντος Η ιστορική συνείδηση δεν περιορίζεται μόνο στον νοηματοδοτούμενο χρόνο του παρελθόντος, αλλά επεξεργάζεται με τη βοήθεια της ανάμνησης του παρελθόντος ένα χρόνο, σ οποίος έχει βασικά υπερβεί τη διάσταση του παρελθόντος. Αυτές οι ικανότητες της ιστορικής συνείδησης συναρμολογούνται μέσα από μία ιδιάζουσα, βασική απόκλιση, η οποία καθορίζει το χρόνο πραγμάτωσης της ανθρώπινης ζωής. Η ιστορική ανάμνηση καθορίζεται μέσα από μία βασική απόκλιση μεταξύ της εμπειρίας του χρόνου και της αντίληψης για το χρόνο. Καθορίζεται δηλαδή μεταξύ ενός χρόνου αφενός, ο οποίος ενεργεί αντικειμενικά ως εμπειρία που προκαλεί την αλλαγή του ανθρώπου και του κόσμου του, και ενός χρόνου αφετέρου, ο οποίος ενεργεί υποκειμενικά στις αντιλήψεις για την ανθρώπινη δράση και στις σημαντικές για αυτήν νοηματοδοτήσεις των διαφόρων καταστάσεων που την προκαλούν (Μπούση, Ε. 2006).

Η διαμόρφωση μιας νέας στάσης απέναντι σε ίχνη του παρελθόντος,

όπως η λογοτεχνία, και η συνειδητοποίηση της αξίας τους ως στοιχείων για την ιστορική επιστημονική έρευνα χαρακτηρίζει την περίοδο μετάβασης της ιστορικής έρευνας σε ένα περισσότερο επιστημονικό πνεύμα. Ως τότε, τα λογοτεχνικά έργα παρέμεναν σε ένα επίπεδο λειτουργίας αντίστοιχο με αυτό των αρχαιολογικών ευρημάτων, αυτό της αισθητικής απόλαυσης, που αγνοούσε το «περιεχόμενό τους σε αρχαιότητα», αλλά και τη δυνατότητά τους να λειτουργήσουν ως «ενεργά κείμενα». Άλλωστε, «στην εμβάθυνση της Ιστορίας αντιστοιχεί αναγκαστικά μια διεύρυνση της τεκμηρίωσης» (Samaran 1985:214-215). Την άποψη ότι η μυθοπλασία είναι αναπαράσταση του φανταστικού και η ιστορία αναπαράσταση του πραγματικού διαδέχεται η αντίληψη ότι «μπορούμε να γνωρίσουμε το πραγματικό μόνο στη σύγκρισή του, την αντίθεσή του ή την προσομοίωσή του με το φανταστικό» (Μικέ 1994:168). Έτσι, παρόλο που η λογοτεχνία θεωρείται «καθαρή» από πρακτική και επιστημονική σκοπιμότητα, μπορεί να διαβαστεί και «μη καθαρά», με βάση δηλαδή λειτουργίες που δε σχετίζονται θεμελιακά με τη φύση της, παρέχοντας στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν από πρακτική ή επιστημονική άποψη. Έτσι, πέρα από την έννοια της «αισθητικής εμπειρίας», του «αυτόνομου βασιλείου της τέχνης», διαμορφώνεται μια νέα αντίληψη της τέχνης ως «οργάνου» της επιστήμης ούτως, ώστε η εν δυνάμει φύση της λογοτεχνίας να είναι η εν ενεργεία λειτουργία της και το αντίστροφο (Wellek & Warren χ.χ:305-308).

Με τον όρο «μαγικός ρεαλισμός» αποδίδεται αυτή ακριβώς η συγχώνευση στοιχείων της ιστορικής πραγματικότητας με το φανταστικό και πλασματικό χώρο της Λογοτεχνίας, η ανάμειξη του ρεαλισμού και του μύθου ως ένα είδος πολιτισμικής κωδικοποίησης της ιστορικής πραγματικότητας (Prinzinger 1995:130). Ο τρόπος που λειτουργεί η σύνδεση εξωτερικού και λογοτεχνικού κόσμου υπερβαίνει τις καθιερωμένες συμβάσεις της ρεαλιστικής αφήγησης, καθώς, παρόλο που το σταθερό υπόστρωμα παραμένει το ιστορικά επαληθεύσιμο πραγματικό, η προσέγγισή του γίνεται μέσω μιας γενικότερης συμβολοποίησης, όπως π.χ. καθολικές μορφές που αντιστοιχούν με ακρίβεια σε πραγματικά γεγονότα και καταστάσεις, σχεδιασμός των ηρώων με βάση υπαρκτά πρόσωπα. Πρόκειται για ένα σύνολο μυθοπλαστικών αφηγηματικών

τεχνικών που, αντί να μας απομακρύνει, μας φέρνει εγγύτερα σε μια πραγματικότητα ιστορική (Σταυροπούλου, 1995:149-152 & 162).

Συνεπώς, η «χρήση» του λογοτεχνικού κειμένου για τους σκοπούς της ιστορικής μελέτης καλύπτει συνολικά διάφορα επίπεδά του ως ιστορικής πηγής α) τα «αντικειμενικά» πραγματολογικά περιεχόμενα, β) την αισθητική φόρτιση και τη γλωσσική ενσάρκωσή του και γ) τις κριτικές και ερμηνευτικές ιστορικές κρίσεις και αξιολογήσεις που δομικά περιέχουν τα ιστορικά λογοτεχνήματα (Βαγιανός, 1996:340)³².

Γενικά, με την έννοια της λογοτεχνικής μαρτυρίας εννοούμε τις περιπτώσεις εκείνες όπου «η λογοτεχνία διαλέγεται με τις πράξεις και τα έργα των ανθρώπων, τα γεγονότα, τις ιδέες, τις νοοτροπίες, τα βιώνει, τα εγγράφει ή τα προεγγράφει ως γεγονότα, πριν τα επικαλύψει με τα δικά της μέσα και τρόπους η επιστήμη της Ιστορίας και μάλιστα κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να αναδεικνύεται κάποια αντίληψη για την Ιστορία ή και να επηρεάζεται κατά κάποιο τρόπο η ιστορική αντίληψη των αναγνωστών» (Σπανάκου 1999:295-296).

2.3. Η ιστορική γνώση- σκέψη στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Το αντικείμενο της λογοτεχνίας, παρά τη φαινομενική του αυτοτέλεια στα αναλυτικά προγράμματα, επιτέλεσε παραδοσιακά ένα ρόλο υποστηρικτικό της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων και κυρίως της γλώσσας. Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας³², που φιλοδοξεί να επαναπροσδιορίσει το περιεχόμενο, τη μεθοδολογία και τον τρόπο αξιολόγησης του μαθήματος της λογοτεχνίας εισηγούμενη ένα εναλλακτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αντιλαμβάνεται την παιδαγωγική επιστήμη ως μία «πολιτισμική πρακτική», που το «συντεταγμένο» καθήκον της είναι να μυήσει τις νεότερες γενιές στο κοινόχρηστο σύμπαν των συμβολικών μορφών (κωδίκων, συμβολικών συστημάτων, ερμηνειών) διαμέσου των οποίων η κοινωνία μεταδίδει τις αξίες, τα ήθη και τις αντιλήψεις που συγκροτούν την κουλτούρα της (το Λόγο της)· καθήκον της είναι, με δυο λόγια, να καταστήσει τους μαθητές «πολιτισμικά εγγράμματους» (Αθανασοπούλου, Α.: 112).

Όσον αφορά τα νέα προγράμματα σπουδών, στα Δ.Ε.Π.Π.Σ., η καινοτομία τους βρίσκεται στη νέα φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού μας συστήματος, στη βάση των νέων δεδομένων, αναγκών και απαιτήσεων που επικρατούν στον σύγχρονο κόσμο. συνίσταται στη διάκριση και στην «εννοιολογική» κατανόηση της αξιολογής γνώσης διαμέσου ορισμένων *θεμελιωδών εννοιών* όπως «δομή», «σχέση», «σύστημα», «επίδραση», «μεταβολή», οι οποίες ενυπάρχουν στον επιστημολογικό πυρήνα κάθε γνωστικού αντικειμένου (επιστημονικού κλάδου) και ως εκ τούτου επιτρέπουν τη διαθεματική τους προσέγγιση, τη συνδιδασκαλία τους, για να το πούμε πιο απλά, στην τάξη

³² Πρόκειται για το βιβλίο *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, που κυκλοφόρησε το 2000 (από τις εκδόσεις *τυπωθήτωτου* Γιώργου Δαρδανού) και υπογράφεται από μία ομάδα φιλολόγων της Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με έδρα τη Θεσσαλονίκη και το Πανεπιστήμιό της, η οποία φέρει την επωνυμία «Ομάδα Έρευνας για την Διδασκαλία της Λογοτεχνίας» (τα μέλη της είναι: η Βενετία Αποστολίδου, η Βικτωρία Καπλάνη, η Λίνα Κούντουρα, ο Γρηγόρης Πασχαλίδης, η Αντιγόνη Τσαρμποπούλου και η Ελένη Χοντολίδου).

ώστε τελικά οι μαθητές να αποκτήσουν «ολιστική γνώση». Πρόκειται δηλαδή, για μία δεσπόζουσα τάση στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία βρίσκεται σε αιτιώδη συνάφεια με το επιστημολογικό παράδειγμα του καιρού μας και ανταποκρίνεται στις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες του «παγκόσμιου χωριού». Η σχέση αυτή μπορεί σχηματικά να αποδοθεί ως εξής: *παγκοσμιοποίηση* (σε οικονομικό επίπεδο) – *διαπολιτισμικότητα* (σε κοινωνικό επίπεδο) – *διεπιστημονικότητα* (σε επιστημολογικό/φιλοσοφικό) *διαθεματικότητα* (σε εκπαιδευτικό επίπεδο) (ο.π.: 116).

Προκειμένου να εισαχθούν οι μαθητές στις διαδικασίες και τις μεθόδους της ιστορικής έρευνας, προτείνεται ένας τύπος διδασκαλίας που περιλαμβάνει διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων και κατ' επέκταση διαδικασίες λύσης προβλημάτων και διερεύνησης ιστορικών ζητημάτων. Στο πλαίσιο αυτού του τύπου διδασκαλίας προτείνεται η ομαδική και η ατομική εργασία, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, η ανάκληση των εμπειριών των μαθητών και η σύνδεσή τους με την επιστήμη, η ανάληψη δραστηριοτήτων, το ερευνητικό σχέδιο, η βιωματική προσέγγιση. Όσον αφορά τα μέσα και τις τεχνικές διδασκαλίας που προτείνει το Π.Σ. αυτά συμπίπτουν με διδακτικές αρχές, όπως η αισθητοποίηση, η βιωματικότητα και η ιστορική έρευνα που αποδυναμώνουν τη βιβλιοκεντρική διδασκαλία. Οι συντάκτες δίνουν επιπλέον έναν κατάλογο δραστηριοτήτων που μπορούν να αναπτυχθούν στο πλαίσιο της διδασκαλίας, ενώ σε αυτό το σημείο συναντούμε την πρώτη άμεση διατύπωση της διαθεματικής προσέγγισης και της σύνδεσης της Ιστορίας με άλλες επιστήμες. Οι δραστηριότητες στο σύνολό τους έρχονται να συμπληρώσουν με το είδος και τη φιλοσοφία τους βασικούς σκοπούς της διδασκαλίας, όπως η ιστορική σκέψη, η ιστορική συνείδηση και η ιστορική κρίση, με το να αναδεικνύουν άλλες παραμέτρους της ιστορικής διδασκαλίας και μάθησης, όπως η ιστορική (ενσυν)αίσθηση και η βιωματικότητα, που εξυπηρετούν το διανοητικό-συναισθηματικό «διακτινισμό» των μαθητών στο παρελθόν (π.χ. δραματοποίηση ιστορικών γεγονότων αλλά και άλλες δραστηριότητες που εμπίπτουν στην «τοπική ιστορία») (Δ.Ε.Π.Π.Σ. για την ιστορία:14-19).

Η αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων ως ιστορικών πηγών πρέπει να πλαισιωθεί από τις επιστημολογικές παραδοχές της σύγχρονης ιστοριογραφίας, οι οποίες οριοθετούν και καθορίζουν τις διαστάσεις, τις δυνατότητες, τις παραμέτρους και τις προϋποθέσεις μιας τέτοιας αξιοποίησης στη βάση των κυριότερων εννοιών της ιστορικής μελέτης (οι έννοιες της πηγής, της αιτιατής εξήγησης, της αντικειμενικότητας, της ιστορικής αλήθειας). Τότε μόνο, με την υπαγωγή μιας τέτοιας ερευνητικής πρακτικής στο ευρύτερο επιστημολογικό ιστοριογραφικό πλαίσιο, η απόπειρα αποκτά εγκυρότητα σε επίπεδο θεωρίας και, επομένως, συνέπεια σε επίπεδο πράξης. Η εφαρμογή των σύγχρονων θεωρητικών-επιστημολογικών προδιαγραφών της ιστοριογραφίας στις λογοτεχνικές πηγές της Ιστορίας συνεπάγεται ότι: Τα λογοτεχνικά κείμενα, όπως και γενικότερα κάθε πηγή, δεν προσεγγίζονται με τη θετικιστική τεκμηριωτική λογική που αντιλαμβάνεται τις πηγές ως «τεκμήρια» για τα γεγονότα, αλλά ως «ερμηνείες», ως ίχνη της σκέψης πάνω στο παρελθόν, που νοηματοδοτούνται βάσει των ερωτημάτων, των προθέσεων και των οπτικών του ιστορικού. Στην περίπτωση ιδιαίτερα της Λογοτεχνίας, το κείμενο που προσεγγίζεται ως ιστορική μαρτυρία μορφοποιείται από δυο παράγοντες: την κοινωνικά και πολιτισμικά, αλλά και προσωπικά, μεσολαβημένη αναπαράσταση της ιστορικής πραγματικότητας εκ μέρους του συγγραφέα, και την πρόσληψη και νοηματοδότηση του κειμένου από τον ιστορικό-αναγνώστη ανάλογα με τις γνώσεις, τις προκαταλήψεις, τα ερωτήματα και τις προθέσεις του. Τα συγκεκριμένα συνιστούν το διπλό σημασιολογικό φορτίο της λογοτεχνίας, το οποίο στην περίπτωση της ιστορικής αξιοποίησής της αποκλείει τη δυνατότητά της να λειτουργήσει ως εξήγηση. Άλλωστε, τόσο η μοντέρνα όσο και η μεταμοντέρνα ιστοριογραφία, αίρουν διά παντός την έννοια της απόλυτης αντικειμενικότητας στην ιστορική έρευνα, που ούτως ή άλλως δεν μπορεί και δεν πρέπει να εκβιάζεται στις πηγές, πόσο μάλλον σε αυτές που εμπίπτουν στον υποκειμενικά ερμηνεύσιμο λόγο της λογοτεχνίας.

Κεφάλαιο τρίτο

3.1. Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Πρωτίστως, οφείλουμε να αποσαφηνίσουμε τον όρο ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που χαρακτηρίζονται από σημαντικές δυσκολίες στην κατάκτηση και τη χρήση της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή του υπολογισμού. Αυτές οι διαταραχές προέρχονται από το άτομο και είναι πιθανό να εμφανιστούν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι μια απλή κατάσταση αλλά ένα ευρύ φάσμα ειδικών δυσκολιών, οι οποίες θεωρείται ότι προέρχονται από κάποια δυσλειτουργία του εγκεφάλου ή του κεντρικού νευρικού συστήματος. Ο ακόλουθος προσαρμοσμένος ορισμός είναι της Εθνικής Ενιαίας Επιτροπής για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1988, σ. 1).

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά, το 1962 από τον Kirk και από τότε έχουν προκύψει μια πληθώρα ορισμών, οι οποίοι διαμορφώνονται ανάλογα με την κυρίαρχη αντίληψη κάθε εποχής σχετικά με τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών. Η διαδικασία αυτή δεν έχει περατωθεί ακόμη και οι επιστήμονες συνεχίζουν τις προσπάθειές τους για βελτίωση του ορισμού. Σύμφωνα με τον τελευταίο ευρέως αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα ορισμό:

«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος· μάλιστα είναι δυνατόν να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλε-

πίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν συνιστούν από μόνα τους *Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αν και οι *Μαθησιακές Δυσκολίες* μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή εξωτερικών επιδράσεων» (Hammill).

Παλαιότεροι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνουν ρητή αναφορά στη *δυσλεξία*, μια σοβαρή διαταραχή στην ικανότητα ανάγνωσης, στη *δυσγραφία*, μια διαταραχή στην ικανότητα γραφής, και στη *δυσαριθμησία*, μια διαταραχή στην ικανότητα εκμάθησης μαθηματικών. Η προέλευση αυτών των καταστάσεων από κάποια εγκεφαλική δυσλειτουργία, ωστόσο, σπάνια μπορεί να αποδειχθεί και αυτοί οι όροι θα πρέπει να χρησιμοποιούνται με προσοχή (Smith & Luckasson, 1995).

Οι διαφορετικές ερμηνείες των πολλών ορισμών της *μαθησιακής δυσκολίας* έχουν ως αποτέλεσμα σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των πολιτειακών και των τοπικών σχολικών περιφερειών ως προς τις προϋποθέσεις επιλογής και τις παροχές για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Mercer, King-Sears, & Mercer, 1990· R. E. Reynolds, 1992- Spear- Swerling & Sternberg, 1998). Οι αυξανόμενοι αριθμοί μαθητών που αναγνωρίζονται ως άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν συμβάλει στη σύγχυση. Το σχολικό έτος 1999-2000, για παράδειγμα, το 50,5% του συνόλου των μαθητών ηλικίας 6-21 ετών με ε.ε.α. κρίθηκε ότι είχαν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (U.S. Department Of Education, 2000). Οι αυξανόμενοι αριθμοί των μαθητών σε αυτή την κατηγορία οφείλονται σε μια αλλαγή του ορισμού της και όχι σε αλλαγή του συνολικού αριθμού παιδιών αυξημένου κινδύνου. Οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης είναι επιφορτισμένοι με το έργο της διάκρισης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες από τους μαθητές χαμηλής επίδοσης χωρίς ε.ε.α. και τους μαθητές με ελαφριά νοητική υστέρηση (Smith, 2001). Σε κάποιες σχολικές περιφέρειες, ένας μαθητής με απόδοση που υπολείπεται περισσότερο από δύο τάξεις σε σχέση με την αναμενόμενη και έχει δείκτη νοημοσύνης στο φυσιολογικό εύρος είναι πιθανό να ονομαστεί *μαθητής με μαθησιακές δυσκολίες*.

Με τις μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να συνυπάρχουν προβλήματα σε συμπεριφορές αυτορρύθμισης, στην κοινωνική αντίληψη και την κοινωνική αλληλεπίδραση, αλλά αυτά δεν συνιστούν από μόνα τους μια μαθησιακή δυσκολία. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις ανεπάρκειας, αλλά δεν είναι αποτέλεσμα αυτών. Τόσο ο τρόπος με τον οποίο εκδηλώνονται όσο και η πιθανή αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών εμφανίζονται ιδιαίτερα διαφοροποιημένα, σε βαθμό που' είναι δύσκολο να εντοπιστούν κάποια κοινά χαρακτηριστικά για όλα τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ως χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών έχουν καταγραφεί οι δυσκολίες αντίληψης, οι κινητικές διαταραχές, οι διαταραχές προσοχής, οι διαταραχές μνήμης, τα προβλήματα κοινωνικο-συναισθηματικής φύσης, τα προβλήματα κινήτρων και οι διαταραχές μεταγνωστικής φύσης (Mercer, 1987, Kirk & Gallagher, 1989). Ωστόσο, όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά παρατηρούνται και σε πολλές άλλες κατηγορίες ειδικών αναγκών με αποτέλεσμα να συνεισφέρουν ελάχιστα στη διαφορική διάγνωση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Τα χαρακτηριστικά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες:

- Φυσιολογική νοημοσύνη ή ακόμα και χαρισματικότητα.
- Ασυμφωνία μεταξύ νοημοσύνης και απόδοσης.
- Καθυστερήσεις στην επίδοση.
- Ελλειμματική προσοχή ή εύκολη διάσπαση της προσοχής.
- Υπερκινητικότητα ή παρορμητικότητα.
- Ανεπάρκεια στο συντονισμό των κινήσεων και στην ικανότητα χωρικών σχέσεων.
- Δυσκολία στην επίλυση προβλημάτων.
- Αντιληπτικές ανωμαλίες, όπως αντιστροφή γραμμάτων, λέξεων ή αριθμών.
- Δυσκολία σε αυτοπαρωθούμενες, αυτορρυθμιζόμενες δραστηριότητες.
- Υπερβολική εξάρτηση από τον εκπαιδευτικό ή τους συνομηλίκους για τη διεκπεραίωση εργασιών.

- Ειδικές διαταραχές μνήμης, σκέψης ή λόγου.
- Ανώριμες κοινωνικές δεξιότητες.
- Αποδιοργανωμένη προσέγγιση της μάθησης.

Οι παλαιότεροι ορισμοί των μαθησιακών δυσκολιών απαιτούσαν την ύπαρξη μιας σοβαρής ασυμφωνίας μεταξύ της πραγματικής απόδοσης και της προβλεπόμενης με βάση μία ή περισσότερες δοκιμασίες γνωστικής λειτουργίας, όπως μια δοκιμασία ΔΝ (Frankenberger & Fronzaglio, 1991* Meyer, 2000). Στην πράξη, πολλά παιδιά κρίνεται ότι έχουν μια μαθησιακή δυσκολία, όταν εμφανίζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ κάποιων υποκλιμάκων σε μια δοκιμασία ΔΝ και άλλων ή μεταξύ μιας δοκιμασίας ικανότητας και μιας άλλης. Αυτή η έμφαση στις ασυμφωνίες, ωστόσο, αμφισβητείται όλο και περισσότερο τα τελευταία χρόνια. Για παράδειγμα, οι Fletcher και συνεργάτες (1994) μελέτησαν παιδιά ηλικίας 7,5 έως 9,5 ετών με αδυναμία στην ανάγνωση. Ορισμένα από αυτά τα παιδιά εμφάνιζαν σημαντική ασυμφωνία μεταξύ του ΔΝ τους και της απόδοσής τους, ενώ άλλα είχαν (χαμηλό) ΔΝ σύμφωνο με την κακή τους απόδοση. Σε μια περιεκτική συστοιχία αξιολογήσεων, τα παιδιά που παρουσίαζαν και τα παιδιά που δεν παρουσίαζαν συμφωνία ΔΝ-απόδοσης ήταν σχεδόν όμοια. Και στις δύο περιπτώσεις, αυτό που τους έλειπε ήταν δεξιότητες που συνδέονταν στενά με την ανάγνωση. Πολλές άλλες μελέτες (π.χ. Francis, Shaywitz, Stuebing, & Fletcher, 1996· Metsala, Stanovich, & Brown, 1998· Stanovich, Siegel, & Gottard, 1997) έχουν βρει το ίδιο αποτέλεσμα. Οι εν λόγω μελέτες έχουν κλονίσει την αντίληψη ότι υπάρχει ένας ακριβής ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών που τις διακρίνει από τη χαμηλή επίδοση (βλ. Hessler, 2001).

Οι μελέτες επίσης υποδεικνύουν πολύ διαφορετικές κατευθύνσεις για την πρόληψη και την αντιμετώπιση. Υπάρχει μια μακρά παράδοση αναζήτησης ασυνήθιστων τρόπων αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, από την εμπλοκή των παιδιών σε δραστηριότητες για την ενίσχυση του συντονισμού χεριού-ματιού, μέχρι την τοποθέτηση έγχρωμων φίλτρων πάνω από το αναγνωστικό υλικό και τον πειραματισμό με τη διατροφή των παιδιών. Τέτοιοι χειρισμοί βασίζονται στην υπόθεση ότι ο εγκέφαλος των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει κάποια ποιοτική διαφορά. Ωστόσο,

ελάχιστα από αυτά τα παιδιά εμφανίζουν κάποια ένδειξη νευρολογικής δυσλειτουργίας. Οι ασυνήθιστοι χειρισμοί ενδέχεται να έχουν αποτέλεσμα σε κάποια παιδιά. Εντούτοις, για την πλειονότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, η αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση εστιάζει πολύ πιο άμεσα στα προβλήματα που οδήγησαν το παιδί στη μέριμνα του συστήματος ειδικής αγωγής - τις περισσότερες φορές στα προβλήματα ανάγνωσης, τα οποία αφορούν περισσότερες από 90% των παραπομπών των μαθητών με ενδεχόμενες μαθησιακές δυσκολίες (Kavale & Reese, 1992· Slavin, 1996a).

Όσον αφορά την αιτιολογία και την ερμηνεία των Μαθησιακών Δυσκολιών έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί πολλές υποθέσεις και έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες. Για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα (κατά τις δεκαετίες του 1960 και του 1970) η αντίληψη που κυριαρχούσε ήταν ότι η βάση των Μαθησιακών Δυσκολιών βρίσκεται στη λανθασμένη οπτική επεξεργασία των πληροφοριών. Με αφετηρία την υπόθεση του Orton σχετικά με την ερμηνεία των λαθών αντιστροφής (π.χ. 3 αντί ε) διερευνήθηκε πλήθος υποθέσεων οι οποίες συνέδεαν τις αναγνωστικές δυσκολίες με προβλήματα οπτικής ή οπτικο-χωρικής αντίληψης. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 ωστόσο η άποψη αυτή άρχισε να αμφισβητείται (Vellutino, Pruzek, Steger & Meshoulan, 1973). Έτσι, οι έρευνες αποκαλύπτουν ότι 40% των δυσλεκτικών παιδιών παρουσιάζει και οπτικο-χωρικά και ακουστικο-φωνητικά προβλήματα, πάνω από 50% έχει μόνο ακουστικο-φωνητικές δυσκολίες, ενώ μόνο 10% των δυσλεκτικών ατόμων παρουσιάζει βασικά οπτικο-χωρικές δυσκολίες (ανάλυση - σύνθεση - αντιστροφή) (Benton, 1984). Θεωρείται λοιπόν πιο ασφαλές να υποθέσουμε ότι οι διαταραχές της αντίληψης που παρατηρούνται στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια ξεχωριστή διαταραχή που συνυπάρχει με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, χωρίς όμως να έχει αιτιολογική σχέση με αυτές.

Η άποψη ότι οι διαταραχές της οπτικής αντίληψης/επεξεργασίας (δεν συνδέονται αιτιολογικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες στηρίζεται τόσο στα αποτελέσματα ερευνών συσχέτισης (Rutter, 1978· Carr, 1981· Mitchell, 1982· Aman & Singh, 1983) όσο και στις διάφορες μελέτες αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που βασίζονται σε ασκήσεις οπτικής

αντίληψης (Coles, 1978·Bateman, 1979· Kavale & Mattson, 1983). Επιπλέον, η εκτεταμένη επισκόπηση σχετικών μελετών δείχνει ότι άλλοι παράγοντες, όπως οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, τα κίνητρα και οι γλωσσικές δεξιότητες, είναι υπεύθυνοι για την ύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών (Vellutino, 1979· Tallal, 1984· Kavale & Forness, 1985) και όχι οι διαταραχές αντίληψης.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια ενδογενής διαταραχή και όχι συνέπεια εξωτερικών παραγόντων. Η άποψη για την ενδογενή φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών]έχει τις ρίζες της αρχικά στις πρώτες σχετικές μελέτες του Strauss με άτομα με νοητική καθυστέρηση και αργότερα στις μελέτες του Cruickshank με άτομα μέσης νοημοσύνης τα οποία είχαν υποστεί εγκεφαλικό τραύμα. Η άποψη αυτή για την ενδογενή φύση των μαθησιακών δυσκολιών εξακολούθησε να υπάρχει κατά τη δεκαετία του 1960 μέσα από την υιοθέτηση του όρου «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία», ο οποίος παραμένει έως σήμερα. Ο συγκεκριμένος όρος στηρίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχει μια νευρολογική δυσλειτουργία η οποία είναι υπεύθυνη για τις μαθησιακές δυσκολίες αν και σήμερα τα τεχνολογικά μέσα δεν είναι ικανά να καταγράψουν την ύπαρξή της. Με τη συνθήκη της ενδογενούς φύσης των μαθησιακών δυσκολιών προσδιορίζονται επίσης όλοι εκείνοι οι εξωτερικοί παράγοντες οι οποίοι δεν αποτελούν το αίτιο για τη δημιουργία των Μαθησιακών δυσκολιών. Έτσι, τα οικογενειακά, οικονομικά, κοινωνικά, πολιτισμικά και άλλα προβλήματα δεν αποτελούν αιτία της εν λόγω διαταραχής, ακολουθώντας το πνεύμα αυτού του ορισμού (και της επιστημονικά κατοχυρωμένης χρήσης του όρου «Μαθησιακές Δυσκολίες»). Επισημαίνεται βέβαια ότι(είναι δυνατόν οι προαναφερθέντες παράγοντες να συνυπάρχουν και να ασκούν επίδραση, αλλά δεν φαίνεται να είναι αυτοί υπεύθυνοι για τη δημιουργία των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ιδιαίτερα όσον αφορά τη σημασία της διδασκαλίας, έχει τονιστεί επανειλημμένα ότι η διδασκαλία που δεν είναι προσαρμοσμένη στο κατάλληλο επίπεδο της γνωστικής εξέλιξης του παιδιού μπορεί να δράσει πολλαπλασιαστικά ως προς τις Μαθησιακές Δυσκολίες.

Εκτός από τους εξωτερικούς παράγοντες, αποκλείονται επίσης ως

αιτιολογικοί ορισμένοι ενδογενείς παράγοντες, όπως είναι η νοητική καθυστέρηση, τα αισθητηριακά και τα κοινωνικοσυναισθηματικά προβλήματα. Αυτό βεβαίως δεν αποκλείει το ενδεχόμενο ένα τυφλό παιδί, λόγω χάρη, να έχει και Μαθησιακές Δυσκολίες, υπό την προϋπόθεση ότι αυτές δεν οφείλονται σε πρόβλημα της όρασης.

Επιπρόσθετα, στο νέο ορισμό γίνεται μια προσπάθεια διαχωρισμού των Μαθησιακών Δυσκολιών από άλλες συνθήκες, όπως, για παράδειγμα, την υπερκινητικότητα και το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής. Αν και αναγνωρίζεται η πιθανότητα σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες να παρουσιάζονται προβλήματα αυτοελέγχου ή κοινωνικής αντίληψης, τονίζεται ότι τέτοιου είδους προβλήματα από μόνα τους δεν αποτελούν Μαθησιακές Δυσκολίες. Ασφαλώς, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα τέτοιες διακρίσεις δεν είναι εύκολες και συχνά παραπέμπουν στο πρόβλημα του «αυγού και της κότας».

Τέλος, όσον αφορά το στοιχείο της ύπαρξης μέσης νοημοσύνης, αυτό έχει αποτελέσει ιστορικά το κυρίαρχο διαφοροποιό χαρακτηριστικό για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Σήμερα όμως παρατηρείται μια αύξηση στη σχετική ερευνητική βιβλιογραφία, η οποία αμφισβητεί το παραπάνω στοιχείο, υπογραμμίζοντας ότι πολλά από τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν μέση νοημοσύνη ή παρουσιάζουν ελαφρά νοητική καθυστέρηση (Torgesen & Dice, 1980)] Ακολουθώντας αυτή την κατεύθυνση, ένα σύνολο από εμπειρικές έρευνες έχει δείξει ότι τα προβλήματα παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες είναι τελικά όμοια, ανεξάρτητα από το δείκτη νοημοσύνης τους. Τα παιδιά φαίνεται να διαφοροποιούνται μόνον όσον αφορά τις δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας (Siegel, 1989' Stanovich, 1991' Fletcher, Espy, Francis, Davidson, Rourke & Shaywitz, 1989' Fletcher, Francis, Rourke, Shaywitz & Shaywits, 1992* Shaywitz, Escobar, Shaywitz, Fletcher, & Makush, 1992' Siegel, 1992' Hurford & et al., 1993· Hurford & et al., 1994).

3.2. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Κατά μέσο όρο, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να έχουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους μαθητές που δεν έχουν δυσκολίες, μολονότι στους μη ακαδημαϊκούς τομείς η αυτοεκτίμησή τους δεν διαφέρει από των άλλων παιδιών (Bear, Minke, & Manning, 2001 Elbaum & Vaughn, 2001· Gresham & MacMillan, 1997· Manning, Bear, & Minke, 2001). Στις περισσότερες κοινωνικές διαστάσεις, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ομοιάζουν με τους άλλους μαθητές χαμηλής επίδοσης (Larrivee & Horne, 1991 · Sater & French, 1989)³³.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι εξαιρετικά απίθανο να μάθουν από εκτενείς παραδόσεις. Συνήθως αποδίδουν καλύτερα όταν έχουν ενεργητικό ρόλο. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που έχουν τέτοιους μαθητές στις τάξεις τους θα πρέπει να κάνουν εκτεταμένη χρήση πρακτικών συνθετικών εργασιών, ομαδοσυνεργατικής μάθησης και άλλων μεθόδων ενεργητικής μάθησης. Ωστόσο είναι σημαντικό αυτές οι δραστηριότητες να είναι επαρκώς δομημένες και να έχουν σαφείς στόχους και ρόλους (βλ. Putnam, 1998a· Slavin, 1995a* Swanson & Hoskyn, 1998).

Επιπρόσθετα, πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται κάποιου είδους συμπληρωματικές υπηρεσίες όπως φροντιστηριακές παραδόσεις σε μικρές ομάδες, εκπαιδευτικούς στήριξης, ατομική φροντιστηριακή διδασκαλία ή διδασκαλία με τη βοήθεια υπολογιστή. Ανεξάρτητα από το είδος τους, οι εν λόγω υπηρεσίες θα πρέπει να ευθυγραμμίζονται με τη διδασκαλία που παρέχεται στα σχολικά τμήματα. Ωστόσο, θα πρέπει να γίνεται προσπάθεια για τη μεγαλύτερη δυνατή διασύνδεση, ώστε ο μαθητής να βλέπει άμεσα

³³ Τα αγόρια είναι πιο πιθανό απ' ό,τι τα κορίτσια να αναγνωριστούν ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Τα ποσοστά των Αφροαμερικανών, των Λατινοαμερικανών και των παιδιών από οικογένειες στις οποίες ο αρχηγός του νοικοκυριού δεν έχει φοιτήσει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση τείνουν να είναι δυσανάλογα υψηλά στις τάξεις της ειδικής αγωγής, ενώ τα ποσοστά των κοριτσιών τείνουν να είναι δυσανάλογα χαμηλά (Heward & Cavanaugh, 1997). Υπάρχει μεγάλος προβληματισμός για τη δυσανάλογη τοποθέτηση αγοριών και μαθητών από μειονότητες στην ειδική αγωγή (Meyer, Harry, & Sapon-Shevin, 1997).

μαθησιακό όφελος από τις προσπάθειές του στο συμπληρωματικό πρόγραμμα. Οι μαθητές με τις εντονότερες δυσκολίες μάθησης δεν θα πρέπει να είναι υποχρεωμένοι να ανταποκρίνονται ταυτόχρονα σε δύο εντελώς διαφορετικά είδη διδασκαλίας για διαφορετικά θέματα.

Στην προσχολική ηλικία δεν εντοπίζονται προβλήματα μάθησης. Υπάρχουν όμως παιδιά είτε με διαπιστωμένες αναπτυξιακές διαταραχές είτε σε επικινδυνότητα γι' αυτές λόγω ποικίλων παραγόντων. Τα προβλήματα των παιδιών αυτών μπορεί αργότερα να μετεξελιχθούν σε προβλήματα σχολικής μάθησης. Βέβαια για τα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές όπως λ.χ. νοητικές ανεπάρκειες, τα προβλήματα μάθησης είναι αναμενόμενα. Για τις περιπτώσεις όμως επικινδυνότητας διαταραχών, οι ενδείξεις δεν εντοπίζονται συνήθως παρά μόνο με την έναρξη της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο. Οι παράγοντες επικινδυνότητας μπορεί να συνδέονται είτε με προβλήματα στην ανάπτυξη του παιδιού είτε με κοινωνικά, συναισθηματικά, πολιτισμικά προβλήματα είτε με συνδυασμό προβλημάτων. Τα παιδιά αυτά με την είσοδό τους στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες ή επιβράδυνση στην επίτευξη των στόχων του κοινού αναλυτικού προγράμματος.

Η αναγνώριση πρώιμων ενδείξεων στην προσχολική ηλικία και ο εντοπισμός παιδιών που βρίσκονται σε επικινδυνότητα, δίνει τη δυνατότητα έγκαιρης παρέμβασης η οποία μπορεί να αποτρέψει ή να μειώσει μελλοντικά προβλήματα στη σχολική μάθηση. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν επιβράδυνση ή ανεπάρκειες στην ανάπτυξή τους, οι οποίες μπορεί να εκδηλώνονται με δυσκολίες στην κατανόηση σχέσεων, ή στην αναπαράσταση μέσω συμβόλων. Σε τέτοιες περιπτώσεις είναι πιθανό να επηρεάζεται η ικανότητα σχηματισμού κατηγοριών, η ικανότητα διάκρισης σχέσεων καθώς και ο μαθηματικός συλλογισμός. Μερικά παιδιά έχουν δυσκολία στην αναγνώριση, διάκριση ή σύγκριση των αντικειμένων. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να συνδέονται με ανεπάρκειες στην προσοχή. Μερικά παιδιά μπορεί να παρουσιάζουν δυσκολίες στην απόκτηση των εννοιών, στην επίλυση προβλημάτων, στη σκέψη μέσω μιας ακολουθίας γεγονότων (Lerner et al., 1998). Μπορεί επίσης να υπάρχουν δυσκολίες στην ικανότητα αντίληψης των

σχέσεων στο χώρο, της σταθερότητας της μορφής, στην αντίληψη μορφής - πλαισίου καθώς και στον οπτικοκινητικό συντονισμό (Μαρκοβίτης, Τζουριάδου, 1991), ικανότητες απαραίτητες για τη διάκριση λεπτομερειών και για την κατάκτηση των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης. Οι αντιληπτικές διαταραχές συνδέονται σε ορισμένες περιπτώσεις με δυσκολίες στην κατανόηση των συμβόλων ή με ανεπάρκεια στο συνδυασμό οπτικών και ακουστικών συμβόλων (Johnson & Myklebust, 1967). Ανεπάρκειες στην οπτικοκινητική αντίληψη συνδέονται επίσης με μεταγενέστερες δυσκολίες στα μαθηματικά και συγκεκριμένα στις ικανότητες της μέτρησης, της αντιστοίχισης «ένα προς ένα» και της ταξινόμησης. Η ταξινόμηση ιδιαίτερα μπορεί να είναι δύσκολη για παιδιά που συγχέουν το φυσικό αντικείμενο με την κατηγορία στην οποία ανήκει, ενώ οι δυσκολίες στη μνήμη και στην αναπαράσταση μέσω συμβόλων περιορίζουν την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, τα παιδιά που βρίσκονται σε επικινδυνότητα για προβλήματα μάθησης συχνά δεν μπορούν να σκεφτούν επαγωγικά, αλλά κινούνται από τη μια ειδική περίπτωση στην άλλη λόγω των ιδιομορφιών που παρουσιάζουν στη γνωστική ανάπτυξη. Ανεξάρτητα από τους λόγους που τα παιδιά παρουσιάζουν επιβράδυνση ή δυσκολίες, η πρώιμη παρέμβαση όπως δείχνει η μέχρι τώρα έρευνα έχει σημαντικές επιδράσεις στη ζωή τους. Πολλά προβλήματα μπορεί να ξεπεραστούν σε μεγάλο βαθμό και άλλα να αντιμετωπιστούν, έτσι ώστε το παιδί να ζήσει καλύτερη ζωή. Η παρέμβαση σε μικρή ηλικία επιταχύνει την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με δυσκολίες. Όταν τα μικρά παιδιά που παρουσιάζουν σημαντικές αναπτυξιακές καθυστερήσεις αναγνωριστούν πριν την είσοδό τους στο σχολείο, η μαθησιακή αποτυχία μπορεί να αποφευχθεί ή να μειωθούν οι επιδράσεις της. Επίσης υπάρχουν πειστικές ενδείξεις ότι η πρώιμη παρέμβαση βοηθά στην αποφυγή δευτερογενών προβλημάτων που συνοδεύουν την αρχική δυσκολία. Συνολικά η έρευνα έδειξε ότι η πρώιμη παρέμβαση: α) Είναι ωφέλιμη για παιδιά σε επικινδυνότητα και παιδιά με ανεπάρκειες, β) Επιταχύνει την κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη και μειώνει τα προβλήματα συμπεριφοράς, γ) Προσφέρει σημαντικά οφέλη σε όλες τις περιοχές της ανάπτυξης, δ) Εμποδίζει την εμφάνιση δευτερογενών προβλημάτων, ε) Μειώνει το άγχος της οικογένειας, στ) Προσφέρει οφέλη στην κοινωνία. (Barnett, 1995; Fletcher &

Foorman, 1995; Foorman et al., 1997; Gomby et al., 1995).

3.3. Η ιστορική συνειδητοποίηση των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Η ιστορία έχει για τον κάθε άνθρωπο ουσιαστικό αντίκρισμα και άμεσο ενδιαφέρον, πρόκειται για μια υπαρξιακή κατάσταση, μια προσωπική υπόθεση νοηματοδότησης της θέσης μας στον κόσμο, ένα βίωμα. Τα ιστορικά γεγονότα έχουν ένα κοινό «συντελεστή», τον άνθρωπο με τις ανάγκες του και τα κίνητρό του, δεν είναι όμως ταυτόσημα, έχουν την «ιδιαιτερότητά» τους, γιατί σε κάθε κοινωνία και εποχή λειτουργούν ιστορικογενετικά κάποιες «άλλες συνθήκες». Μέσα από την ιστορία κατακτάται η γνώση, καθώς και η ιστορία προσφέρει την αντικειμενικότητα, τη σφαιρικότητα και την προσπέλαση της αλήθειας και διασφαλίζει τη συλλογική μνήμη. Αποτελεί τέλος, τον άσφαλο συνδετικό ιστό της παράδοσης. Η ιστορική συνείδηση καλλιεργείται με τη διδασκαλία πραγματικής (κοινωνικής) ιστορίας γενικά, ωριμάζει όμως με τη σπουδή της πρόσφατης ιστορίας, γιατί τούτη είναι «ζεστή», προσφέρει θέματα επίμαχα και απαιτεί ιδιαίτερη αντικειμενικότητα και αμεροληψία. Κάθε άτομο συνεργεί —με πράξεις, αβελτηρία, παραλείψεις— στην ιστορική πορεία και γίνεται έτσι συνυπεύθυνο γι' αυτή στο βαθμό που έχει συνειδητοποιήσει τα όρια της ανάγκης, τον παλμό της κοινωνικής πορείας και της δικής του υποχρέωσης και προβαίνει σε αντίστοιχες πράξεις ή συγχωρεί στον εαυτό του παραλείψεις (Περιοδικό *Νέο Παιδεία*, τεύχος 13: 15-16).

Η ιστορική συνείδηση σημαίνει κατανόηση από τη μελέτη της αληθινής ιστορίας ότι: 1. Η ιστορία είναι έργο του ανθρώπου, καύχημα ή ντροπή του. 2. Είναι έργο συλλογικό, γιατί και η ατομική βούληση διαμορφώνεται και δρα μέσα στο κλίμα της ομάδας. 3. Η ιστορική δράση διαμορφώνεται, κατανοείται και ερμηνεύεται μέσα στις και σύμφωνα με τις ιδιαίτερες κάθε φορά συνθήκες, που συναποτελούν και τα γενεσιουργό αίτια των γεγονότων. 4. Και η ανθρώπινη συνείδηση είναι ιστορικό δημιούργημα, διαμορφώνεται μέσα στην ιστορία, διαλεκτικά προς την ιστορική πραγματικότητα. 5. Στην ιστορική ζωή δρουν ορισμένοι παράγοντες που την επηρεάζουν ή τη διαμορφώνουν καθοριστικά (π.χ. οι ανθρώπινες ανάγκες, το φυσικό περιβάλλον κ.α.), όπως περίπου δρουν στη φύση οι νόμοι της. 6. Η ιστορική εξέλιξη υπόκειται σε

κάποιους νόμους, που συνήθως διατυπώνονται με «γενικευτικές κρίσεις» των ιστορικών, των κοινωνιολόγων, των οικονομολόγων. 7. Υπάρχουν πάντως για τον άνθρωπο περιθώρια και όρια ελεύθερης επιλογής και δράσης· εδώ βρίσκεται και η ευθύνη του ανθρώπου, που μπορεί συνειδητοποιώντας τα πλαίσια της ιστορικής ανάγκης να συντρέχει στην οικοδόμηση της ιστορικής πορείας³⁴.

Η σχέση της λογοτεχνίας με την ιστορία είναι οργανικότερη και στηρίζεται σε ότι θα ονόμαζα «διαπίδυση», «αμοιβαία επένδυση» ρεαλισμού. Αποτελεί κοινή παραδοχή ότι το «ιστορικό πλαίσιο» ή «φόντο» στη λογοτεχνία -και δεν νοείται λογοτεχνία χωρίς κοινωνικοιστορικό πλαίσιο- παρέχει ένα υπόβαθρο ρεαλιστικό στα «πλάσματα της φαντασίας» του καλλιτέχνη, όπως, αντίστροφα, τα «διηγηματικά», τουτέστιν μυθοποιητικά στοιχεία που είναι εγγενή στην ιστορική αφήγηση συμβάλλουν στο ζωντάνεμα της ιστορίας και των πρωταγωνιστών της. Περιγράφοντας τη λειτουργία αυτή με μεταφορικούς όρους, θα λέγαμε πως το ιστορικό στοιχείο προσγειώνει τη λογοτεχνία (τη μυθοπλαστική φαντασία) στο έδαφος του αντικειμενικού, του κόσμου των συμβεβηκότων, συμβάλλοντας έτσι στην αλήθεια της (ή στην αληθοφάνειά της), όπως ανάλογα το λογοτεχνικό στοιχείο (εν) *σαρκώνει* τη γενική κι αόριστη Ιστορία σε συγκεκριμένες ανθρώπινες ιστορίες «με σάρκα και οστά», την μετατρέπει δηλαδή από νοερή έννοια ή αφηρημένο μηχανισμό σε ατομική περίπτωση, υπαρξιακό βίωμα³⁵.

Η διαπλοκή ιστορίας - λογοτεχνίας δεν φαίνεται απλώς θεμιτή αλλά επιβεβλημένη από τα ίδια τα πράγματα, και το αποτέλεσμά της είναι όντως μία πιο σύνθετη, άρα πιο ακριβής -ή, αν προτιμάτε, πιο λεπταίσθητη- εικόνα του «πραγματικού», που θα μπορούσαμε να το ορίσουμε ως το πεδίο εκείνο όπου *τέμνεται* η καλλιτεχνική αλήθεια με την ιστορική αλήθεια, καλύτερα ακόμη: η αλήθεια της τέχνης (που είναι κατά φύση *ψυχολογική*) με την αλήθεια της ζωής (που είναι κατά φύση *πραγματιστική*) (ο.π. 106).

Σύμφωνα με τη θεωρία του Michel Foucault, η πολυσύνθετη σχέση ιστορίας - λογοτεχνίας εμπλουτίζεται με μία ακόμη ουσιώδη πτυχή, γίνεται σχέση

³⁴

³⁵ Αθανασοπούλου, Αφ.

«διακειμενική», σχέση λόγων που εγκαθιδρύουν έναν ουσιαστικό, δηλαδή *σημαίνοντα* διάλογο αναφορικά με την πραγματικότητα, όχι μόνο εκείνη την απώτερη, την οποία ανασυνθέτουν, αλλά και με τη σύγχρονή τους πραγματικότητα, την κοινωνικοπολιτισμική. Μέσα από την *παράλληλη* ανάγνωση της αρτιγέννητης εθνικής ιστορίας και λογοτεχνίας, όχι μόνο για να εννοήσουμε την εθνική μας ταυτότητα.

Οι λόγοι, τα κείμενα, συνιστούν εν ολίγοις τα φέροντα συμβολικά οχήματα (τις μορφές αναπαράστασης και τα μέσα μετάδοσης) των ιδεών, εμπειριών, νοοτροπιών και ιεραρχήσεων μιας κοινωνίας, μεταφέροντας λανθάνοντος - στο νοηματικό τους υπόστρωμα, ή στο κειμενικό τους «ασυνείδητο», όπως θα' λεγε ένας ψυχαναλυτής -τους αποκλεισμούς, τις ανισότητες, τις διεκδικήσεις, τους ανταγωνισμούς που επικρατούν στο εσωτερικό της, στο πλαίσιο της «πάλης των ιδεών» (της πάλης για την εξουσία του νοήματος). Ως εκ τούτου, βρίσκονται σε συνεχή *διάδραση*, σε «διακειμενική σχέση», άλλοτε συναγωνιστική και άλλοτε ανταγωνιστική (η σχέση αυτή ορίζεται από την ερμηνευτική των Πολιτισμικών Σπουδών ως «πολιτισμική διακειμενικότητα»). Ο ρόλος τους είναι καθοριστικός, διότι δεν μεσολαβούν απλώς την κατανόησή μας για τον κόσμο (γι' αυτό που ορίζεται ως «πραγματικότητα» από την κοινωνία), αλλά μας διαμορφώνουν και ως *υποκείμενα* (μέσα απ' αυτά αποκτούμε επίγνωση της ατομικής και συλλογικής μας «ταυτότητας»: του «ποιοι είμαστε», «πού ανήκουμε»). Ουσιαστικά, από την έκβαση των κοινωνικών συσχετισμών και ανταγωνισμών -που αντανakλάται στο επίπεδο των συμβολικών μορφών, δηλαδή των «κειμένων» και του «διακειμενικού» διαλόγου τους- αναδεικνύεται ο *κυρίαρχος* λόγος μιας κοινωνίας, κατανέμονται οι *ταυτότητες*, και προκύπτει εντέλει το *δεσπόζον* νόημα του πολιτισμού της (ο.π.:110) . Γιατί, βέβαια, μόνο αν διασταυρώσουμε τις δύο οπτικές³⁶, μόνο αν δούμε σε *διαλογική* σχέση τον αντίλογο των δύο

³⁶ Εννοώντας εδώ, τη διαπλοκή Ιστορίας - Λογοτεχνίας, τη διαπλοκή συγχρονίας- διαχρονίας, τη μετουσίωση του ιστορικού γεγονότος σε λογοτεχνικό αφήγημα και του ιστορικού χρόνου σε αφηγηματικό χρόνο, τη σχέση της ιστορικής *γνώσης* (του επιστήμονα ιστορικού) με την ιστορική *αίσθηση* (του καλλιτέχνη), τη «στρατηγική» διασταύρωση της τεχνικής του ιστορικού με την τέχνη του λογοτέχνη.

αφηγήσεων, Ιστορίας και Λογοτεχνίας, είμαστε σε θέση να ανασυνθέσουμε με αξιώσεις πληρότητας και εγκυρότητας, με αξιοπιστία δηλαδή, τη «σκοτεινή» πραγματικότητα εκείνης της εποχής (ο.π.:123).

Η ανάγνωση- ακρόαση είναι μια πολύπλευρη δραστηριότητα με απώτερο στόχο την κατάκτηση του νοήματος του κειμένου. Η αναγνωστική κατανόηση έχει οριστεί ως μια διαδικασία κατασκευής νοήματος από γραπτό κείμενο, που στηρίζεται στον πολύπλοκο συντονισμό ενός αριθμού αλληλοσυνδεόμενων πηγών πληροφοριών (Anderson, Hiebert, Scott &Wilkinson, 1985). Καθώς η δεξιότητα της κατανόησης περιλαμβάνει ανώτερες γνωστικές λειτουργίες και την κριτική σκέψη (Mercer &Mercer, 1985), οι μαθητές δεν καλούνται μόνο να κατανοήσουν τα κείμενα που διαβάζουν, αλλά επίσης να διατυπώσουν υποθέσεις, να ερμηνεύσουν και να αξιολογήσουν τις ιδέες που αναπτύσσονται σε αυτά. Επομένως, οι μαθητές γίνονται ενεργητικοί αναγνώστες, χρησιμοποιώντας ποικίλες γνωστικές στρατηγικές.

Σύμφωνα με την κυρίαρχη άποψη, η κατανόηση αξιολογείται με βάση τη διαμόρφωση των ορθών απαντήσεων στις ερωτήσεις στο τέλος του κειμένου (π.χ. στα σχολικά εγχειρίδια «Η Γλώσσα μου»). Έτσι, παραβλέπεται η διερεύνηση των στρατηγικών που εφαρμόζουν οι μαθητές για να δώσουν τις συγκεκριμένες απαντήσεις.

Η κατανόηση είναι «*μια ενεργητική διαδικασία διαμόρφωσης υποθέσεων ή γνωστικών σχημάτων*»(Hammill &Bartel, 1995, σελ. 93) κατά την αλληλεπίδραση ανάμεσα σε νέες πληροφορίες και στην προϋπάρχουσα γνώση. Έτσι, ο αναγνώστης χρησιμοποιεί τα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα και παράλληλα διαμορφώνει νέα σχήματα που συνδυάζουν παλιές πληροφορίες με το νέο υλικό. Ο ικανός αναγνώστης, καθώς διαβάζει, επιβεβαιώνει ή διαψεύδει τις υποθέσεις και προσδοκίες του σε σχέση με τη νοηματική εξέλιξη του κειμένου, χρησιμοποιώντας τις γνωστικές στρατηγικές. Όταν διαβάζει, ο ικανός αναγνώστης θέτει ερωτήματα στον εαυτό του ασυναίσθητα, ενώ τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ενδέχεται να απαιτούν σαφή διδασκαλία αυτής της διαδικασίας αυτοερωτήσεων.

Σύμφωνα με τους Mercer & Mercer, 1985' Hammill & Bartel, 1995' Idol, 1997), η κατανόηση του κειμένου απαιτεί την ανάπτυξη του λεξιλογίου³⁷, την κυριολεκτική κατανόηση, την ερμηνευτική κατανόηση, την κριτική κατανόηση και την αντανάκλαση – αποτίμηση.

Αναλυτικά, η κυριολεκτική μορφή κατανόησης, βασίζεται αποκλειστικά στο κείμενο, με την έννοια ότι ο αναγνώστης πρέπει να αναγνωρίσει και να ανακαλέσει με ακρίβεια πληροφορίες που εκφράζονται με σαφήνεια μέσα στην ιστορία (στο κείμενο ή στην εικόνα) προκειμένου να απαντήσει στις ερωτήσεις κατανόησης. Η κυριολεκτική κατανόηση περιλαμβάνει την ικανότητα του μαθητή να βρίσκει μέσα στο κείμενο την κεντρική ιδέα και τις σημαντικές λεπτομέρειες, να προσέχει τη σειρά των γεγονότων και να απαντά σε συγκεκριμένες ερωτήσεις. Η κυριολεκτική κατανόηση διευκολύνεται με την ετοιμασία ερωτήσεων, όπως: «Ποιος είναι ο βασικός ήρωας;», «Πού...;», «Πότε...;», «Πώς...;», «Τι κάνει...;».

Όσον αφορά την ερμηνευτική κατανόηση, στηρίζεται σε μια σχέση αλληλεπίδρασης του αναγνώστη με το κείμενο. Ο αναγνώστης τηρεί μια ενεργητική στάση απέναντι στο κείμενο, συνδέοντας το νέο αναγνωστικό υλικό με την προϋπάρχουσα γνώση του για παρόμοια θέματα. Ο αναγνώστης που συσχετίζει ό,τι διαβάζει με τις προϋπάρχουσες πληροφορίες και εμπειρίες του διευκολύνεται στην επεξεργασία και κατανόηση του κειμένου

³⁷ Ο εμπλουτισμός λεξιλογίου αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για την επιτυχημένη κατανόηση. Για μια επιτυχημένη ανάγνωση ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να προφέρει τις λέξεις (αποκωδικοποίηση) και να κατανοεί το νόημά τους (χρήση σημασιολογικού κώδικα). Ο δυνατός αναγνώστης ελέγχει συνεχώς την κατανόησή του σε σχέση με το κείμενο που διαβάζει, προσδιορίζοντας αυτόματα το άγνωστο λεξιλόγιο. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ο μαθητής απευθύνει την εξής βασική ερώτηση στον εαυτό του: «Ποιες είναι οι λέξεις που (δεν) γνωρίζω;». Όταν ο μαθητής αποτυγχάνει να κατανοήσει το νόημα του κειμένου, τότε αυτόματα καταφεύγει στη χρήση διορθωτικών στρατηγικών, για παράδειγμα, αναζητά τις άγνωστες λέξεις στο λεξικό, ζητά από κάποιον να του εξηγήσει τη σημασία των λέξεων ή ξαναδιαβάζει την πρόταση ώστε να βρει το νόημα από τα συμφραζόμενα. Ο στόχος της απόκτησης λεξιλογίου μπορεί να επιτευχθεί είτε με την άμεση διδασκαλία λέξεων που είναι κεντρικής σημασίας για την κατανόηση κειμένων είτε με την ευρεία εξοικείωση του μαθητή με ποικίλο αναγνωστικό υλικό.

που διαβάζει. Ο επιτυχημένος αναγνώστης διαμορφώνει πριν και κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης υποθέσεις για την εξέλιξη της ιστορίας, χρησιμοποιώντας τη διαίσθησή του, την προσωπική του εμπειρία και τις πληροφορίες του κειμένου. Ακόμη, ο μαθητής μπορεί να απαντά σε ερωτήσεις κατανόησης που εκφράζουν σχέσεις αίτιου-αιτιατού και να διατυπώνει την προσωπική του γνώμη για τις ιδέες του κειμένου. Συνεπώς, κείμενα που σχετίζονται με τις εμπειρίες των μαθητών και προκαλούν το ενδιαφέρον τους ενισχύουν την ερμηνευτική κατανόηση των μαθητών.

Όσον αφορά την κριτική κατανόηση του κειμένου, ο αναγνώστης, στηριζόμενος στις δικές του εμπειρίες, γνώσεις και αξίες, καλείται να διατυπώσει κρίσεις για το αν η ιστορία είναι πραγματική ή φανταστική, καθώς και για τις προθέσεις του συγγραφέα. Ο μαθητής κρίνει το κείμενο που διαβάζει ως προς την ακρίβειά του στην περιγραφή μιας κατάστασης και την αποδοχή αυτής της περιγραφής ως αξιόπιστης. Ερωτήσεις, όπως «Νομίζεις ότι η περιγραφή αυτού του ταξιδιού (ταξίδι του μικρού πρίγκιπα «ανάμεσα στους πλανήτες») που κάνει ο συγγραφέας είναι ρεαλιστική ή φανταστική;», «Μήπως είναι υπερβολική η περιγραφή αυτής της μάχης;», καθοδηγούν τον αναγνώστη να εξετάσει το κείμενο με κριτική διάθεση, διατυπώνοντας την προσωπική του γνώμη. Ακόμη, ο αναγνώστης μπορεί να σχολιάσει την ηθική διάσταση των συμπεριφορών και γεγονότων, όπως αποδίδονται από το συγγραφέα.

Όσον αφορά την αντανάκλαση- αποτίμηση του κειμένου, πρόκειται για μια άλλη διάσταση της κατανόησης του κειμένου αναφέρεται στην καλλιέργεια της συναισθηματικής και αισθητικής ευαισθησίας του μαθητή. Εδώ ο στόχος είναι η στροφή από το κείμενο στον εσωτερικό κόσμο του αναγνώστη (τα συναισθήματα και τις προτιμήσεις του). Μετά την ανάγνωση ο μαθητής ενθαρρύνεται να μεταφέρει (γραπτά ή προφορικά) τα δικά του συναισθήματα, τις αντιλήψεις του και τις ερμηνείες που γεννήθηκαν από την επαφή του με το κείμενο. Ακόμη, καλείται να κρίνει αν ταυτίζεται με τους χαρακτήρες και τη δράση τους και να εκφράσει τα δικά του συναισθήματα για την πλοκή της ιστορίας. Καθώς ο αναγνώστης περιγράφει αναλυτικά τα συναισθήματά του σε σχέση με την ψυχική κατάσταση των ηρώων, διερευνά τον εαυτό του και

αποκτά μια ιδιαίτερη προσωπική σχέση με το κείμενο, που προωθεί την αυτογνωσία του.

Βασιζόμενοι στα παραπάνω στοιχεία που αναφέρονται στην αναγνωστική κατανόηση συμπεραίνουμε ότι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της την κάνουν να έχει *ευκαιριακό χαρακτήρα*, με την έννοια ότι οι αναγνώστες κατασκευάζουν νοήματα δημιουργικά με βάση τις ευκαιρίες που τους παρέχει το ίδιο το κείμενο. Επίσης, η αναγνωστική κατανόηση διαφοροποιείται ανάλογα με την *προϋπάρχουσα γνώση* και εμπεριέχει την *προσωπική βούληση*, ακόμη και όταν ο ικανός αναγνώστης κινητοποιεί αυτόματα συγκεκριμένες διαδικασίες. Τέλος, εμπεριέχει έναν εκτεταμένο *αυτοέλεγχο* ως προς το τι πρόκειται να κατανοηθεί και τι κατανοείται, είναι *αντανεκλαστική*, στο βαθμό που οι αναγνώστες αλληλεπιδρούν με το κείμενο για να αποφασίσουν εάν απαιτείται περαιτέρω επεξεργασία, και προϋποθέτει την ύπαρξη *κινήτρων* για να μπορέσει ο αναγνώστης να εμπλακεί ενεργητικά στο κείμενο (Pressley & Afflerbach, 1995). Προέκταση των παραπάνω δυσκολιών είναι η αδυναμία τους να κατανοήσουν τους μύθους και βέβαια να εξηγήσουν τις ηθικές επιλογές που προκύπτουν από την κατανόηση αυτών των κειμένων (Abrahamsen & Sprouse, 1995).

Κεφάλαιο τέταρτο

4.1. Η μέθοδος σχεδίων εργασίας (project).

Η μέθοδος project είναι μία ανοιχτή διαδικασία μάθησης τα όρια και οι διαδικασίες της οποίας δεν είναι αυστηρά καθορισμένα και εξελίσσεται ανάλογα με την εκάστοτε κατάσταση και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων. Αποτελεί έναν τρόπο ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχει αποφασιστικά όλη η τάξη και είναι στο σύνολό της υπεύθυνη για τη διαμόρφωση και διεξαγωγή της μαθησιακής διαδικασίας.

Με τον όρο «σχέδιο εργασίας» αποδίδουμε στην ελληνική γλώσσα τον αγγλόφωνο όρο project method τον οποίο καθιέρωσε στην παιδαγωγική βιβλιογραφία το 1918 με ομώνυμο άρθρο του ο W. Kilpatrick, μαθητής του John Dewey. Οι βιωματικές μέθοδοι, όπως η μέθοδος project, διευκολύνουν στην προσπέλαση της γνώσης. Το ιδιαίτερο πλεονέκτημα της μεθόδου είναι ότι δεν απαιτεί από κάθε παιδί να συμμετέχει σε κάθε δραστηριότητα, ενώ η εργασία σε μικρές ομάδες ευνοεί τα παιδιά με ανεπάρκειες να εργαστούν με βάση τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους και να αποκτήσουν μια αίσθηση αυτονομίας (Ντολιοπούλου, 2004).

Αναφερόμενες στην προσχολική εκπαίδευση, οι Helm & Katz (2002) ορίζουν το σχέδιο εργασίας ως μία ενδεδειγμένη μελέτη ενός θέματος. Η έρευνα διεξάγεται συνήθως από μια μικρή ομάδα παιδιών μιας τάξης, μερικές φορές από ολόκληρη την τάξη και άλλες φορές από ένα και μόνο παιδί. Το σημείο-κλειδί του σχεδίου εργασίας είναι ότι αποτελεί διερεύνηση ή ένα κομμάτι μιας έρευνας που συνεπάγεται την αναζήτηση από τα παιδιά απαντήσεων σε ερωτήματα, τα οποία έχουν διαμορφώσει τα ίδια ή σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό της τάξης και εγείρονται καθώς η διερεύνηση προχωρεί. Ο παραπάνω ορισμός φαίνεται να υιοθετείται και στον Οδηγό Νηπιαγωγού, σύμφωνα με τον οποίο τα «σχέδια εργασίας είναι διερευνήσεις θεμάτων που αναδύονται από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία στο πλαίσιο των συζητήσεων που αναπτύσσονται με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού, πραγματοποιούν επιλογές που καθορίζουν την εξέλιξή τους» (Δαφέρμου, Κουλούρη &

Μπασαγιάννη, 2006: 87).

Η βασική δομή³⁸ της μεθόδου project συνίσταται στα ακόλουθα στάδια:

1) έναρξη του project με δύο χαρακτηριστικά: αδέσμευτη έκβαση: η πρόταση για διεξαγωγή ενός project και η σχετική συζήτηση δεν εξασφαλίζουν τη σίγουρη διεξαγωγή του. Όλοι οι συμμετέχοντες αποφασίζουν αν συμφωνούν για τη διεκπεραίωσή του και για τη μορφωτική αξία της διαδικασίας διεκπεραίωσής του.

2) Η ανταλλαγή απόψεων σχετικά με την πρωτοβουλία: καθορισμός χρονικών ορίων και κανόνων διεξαγωγής (καθορισμός πλαισίων) της συζήτησης καθαυτή διαδικασία ανταλλαγής απόψεων κατά την οποία εξετάζεται κριτικά το περιεχόμενο της πρότασης.

3) Η από κοινού διαμόρφωση των πλαισίων δράσης που οδηγεί στον ακριβή και λεπτομερή προγραμματισμό των ενεργειών. Αποτελεί την αρχή του σταδίου πραγμάτωσης: ποιος θα κάνει τι, ποιες ακριβώς δραστηριότητες θα γίνουν, ρυθμός εργασίας, χρονική διάρκεια των εργασιών, τι θα προκύψει.

³⁸ Οι παράγοντες που καθόρισαν το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων στα Α.Π. που είναι προσαρμοσμένα για παιδιά νηπιαγωγείου σε επικινδυνότητα για προβλήματα μάθησης είναι:

- Χρήση διαφόρων διδακτικών μεθόδων ώστε να δίνεται η δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν και να προσεγγίζουν τη γνώση με το δικό τους τρόπο.
- Ένταξη των δραστηριοτήτων σε ένα θεματικό πλαίσιο.
- Βιωματικός χαρακτήρας των δραστηριοτήτων..
- Αξιοποίηση όλων των μέσων και διαθέσιμων υλικών.
 - Αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των παιδιών.
 - Προαγωγή της δημιουργικότητας των παιδιών και αξιοποίηση των ιδεών τους.

Τα κριτήρια σχεδιασμού δραστηριοτήτων είναι:

Οι στόχοι ακολουθούν μια εξελικτική πορεία με βάση τα αναπτυξιακά στάδια και τις ιδιαιτερότητες που μπορεί να υπάρχουν. Η κάθε ενότητα ολοκληρώνεται με την επεξεργασία και την επίτευξη όλων των στόχων.

Οι δραστηριότητες ψυχοκινητικού τομέα συνδέονται με άλλους τομείς ανάπτυξης, ώστε να επιτευχθεί η μετάβαση της γνώσης και η διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών.

4) Η υλοποίηση όσων έχουν προγραμματιστεί-εκτέλεση project: Το στάδιο αυτό διακόπτεται από τα διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης και – όπως αναμένεται– παίρνει τον περισσότερο χρόνο.

5) Η περάτωση του project κατά τη διάρκεια του project παρεμβάλλονται: 6) διαλείμματα ενημέρωσης που στόχο έχουν την ανταλλαγή πληροφοριών και την αμοιβαία πληροφόρηση σχετικά με την εξέλιξη των εργασιών στην ολομέλεια.

Οι τύποι μαθησιακών στόχων που τίθενται σε κάθε τύπο εκπαίδευσης: γνώσεις, δεξιότητες, προδιαθέσεις και αισθήματα. Γενικά οι στόχοι αυτοί στη μικρή παιδική ηλικία ορίζονται ως εξής:

1) Ως γνώσεις ορίζονται οι ιδέες, οι έννοιες, τα σχήματα, τα χρώματα, οι πληροφορίες, οι ιστορίες, οι μύθοι-θρύλοι, τα τραγούδια και διάφορα τέτοια νοητικά σχήματα, (νηπιαγωγείο και πρώτες τάξης δημοτικού). Σ' αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε πως σύμφωνα με την Μήτση, Α. στο Τσιτσανούδη, Νικ., (2013:106), *«η περίοδος της νηπιακής και της πρώτης σχολικής ηλικίας είναι πολύ κρίσιμη από την άποψη της κατάκτησης ενός επαρκούς λεξιλογίου, το οποίο θα αποτελέσει τη βάση και το θεμέλιο για μελλοντική γλωσσική ανάπτυξη, αναγνωστική ευχέρεια, σχολική πρόοδο και γενικότερα επιτυχία στις σπουδές και στη ζωή».*

2) Ως δεξιότητες ορίζονται οι μικρές, αυτόνομες και μικρής διάρκειας ενέργειες π.χ. (να κόβεις, να σχεδιάζεις, να μετράς μια σειρά αντικειμένων, να συντονίζεις δραστηριότητες με συνομηλίκους, διάφορες κινητικές δεξιότητες).

3) Ως προδιαθέσεις μπορούν να οριστούν οι συνήθειες του νου που παρουσιάζουν μια σταθερότητα, οι τρόποι αντίδρασης σε διάφορα είδη καταστάσεων δραστηριότητες, η περιέργεια, η γενναιοδωρία ή πλεονεξία, η έφεση στο διάβασμα ή στην επίλυση προβλημάτων). προδιάθεση δεν κατακτιέται για πάντα, όπως οι γνώσεις και οι δεξιότητες, αλλά είναι μια τάση ή ένα αμετάβλητο σχήμα συμπεριφοράς, όπου η κατοχή του θεμελιώνεται μόνο με την επανάληψή του.

4) Τα συναισθήματα είναι οι υποκειμενικές συναισθηματικές καταστάσεις, (π.χ. αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, το συναίσθημα του άγχους, της επάρκειας ή ανεπάρκειας, της ικανότητας ή ανικανότητας). Τα συναισθήματα μπορεί να είναι παροδικά, μόνιμα, αμφιλεγόμενα, έντονα ή αδύναμα.

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα το σχέδιο εργασίας Project, διασφαλίζουν ότι το να αποκτάς γνώσεις και να καλλιεργείς δεξιότητες βοηθούν να ενδυναμώνουν οι προδιαθέσεις. Αν δεν αξιοποιηθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες τότε οι προδιαθέσεις μπορεί όχι μόνο να μην αποκτηθούν αλλά και να αποδυναμωθούν. Σε ένα Project και οι τέσσερις κατηγορίες μαθησιακών στόχων αντιμετωπίζονται ταυτόχρονα (B. Katz L., CHARDS, σ. 17,18).

Με την υιοθέτηση της μεθόδου project γίνεται μεταφορά βάρους από τη διδασκαλία στη μάθηση και στην ανακάλυψη, τόσο των μαθητών όσο και των δασκάλων τους. Η μέθοδος project προϋποθέτει την ανάληψη πρωτοβουλίας εκ μέρους των μαθητών, την ανακαλυπτική μάθηση (discovery learning), την ομαδική εργασία των μαθητών, τη συνέχεια της σχολικής εργασίας σε περισσότερη από μία σχολική ώρα, την τελική της παρουσίαση στην στενότερη (τάξη ή και σχολείο) ή και ευρύτερη κοινότητα (γειτονιά, πόλη), την αλλαγή του ρόλου του δασκάλου από κύριο καθοδηγητή σε συντονιστή και εμπυχωτή της σχολικής εργασίας. Με τη μέθοδο project προμοδοτείται η παραγωγή πρωτότυπου υλικού, η έρευνα στο 'πεδίο' (για την περίπτωση μας πεδίο συνιστούν οι προφορικοί πληροφορητές τραγουδιών, παραμυθιών, κ.ο.κ.) ή τις βιβλιοθήκες, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα εντός της οποίας αυτό λειτουργεί. Επίσης, αναδεικνύει τα ταλέντα και τις ικανότητες όλων των μαθητών: τόσο των ακαδημαϊκά ικανών, όσο και των «αδύνατων» μαθητών: αναδεικνύει αυτούς που γράφουν και μιλούν ορθά, αλλά και αυτούς που εκφράζονται αμήχανα ή και ποιητικά, αυτούς που είναι οργανωμένοι αλλά και τους αφηρημένους ονειροπόλους, τους χειρωνακτικά ικανούς αλλά και τους λιγότερο ικανούς, τους κοινωνικούς αλλά και τους στοχαστικούς μαθητές, τους έξυπνους αλλά και τους λιγότερο έξυπνους, τους επιδέξιους αλλά και τους αδέξιους.

Προκειμένου μια τάξη να είναι σε θέση να διεκπεραιώσει ένα project σωστά, θα χρειαστεί τα ταλέντα και τις ικανότητες όλων των μαθητών της. Το project λειτουργεί ως μικρογραφία της κοινωνίας και βασίζεται σε δύο πολύ σημαντικές αρχές: την αρχή της κοινωνικής συσχέτισης και αλληλεπίδρασης και την αρχή της διεπιστημονικότητας.

Όσον αφορά στη διδασκαλία της λογοτεχνίας και στη σχέση των μαθητών με τα βιβλία, με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: μειώνεται το άγχος του νοήματος, το άγχος δηλαδή που προκαλεί στο μαθητή η αίσθηση ότι πρέπει, με το τέλος της ανάγνωσης, να μπορεί να απαντήσει μόνος του στο δάσκαλο για το τι κατάλαβε ασκείται ένας ήπιος έλεγχος στον μαθητή από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ως προς το αν διάβασε το λογοτεχνικό κείμενο που έχουν αναλάβει οι μαθητές, στο εσωτερικό της ομάδας, διαπραγματεύονται τα νοήματα του κειμένου και, μέσα από τη συζήτηση, φθάνουν σε μια πιο ολοκληρωμένη προσωπική ερμηνεία υπάρχει η δυνατότητα η τάξη, στο σύνολο της, να ασχοληθεί με περισσότερα κείμενα, καθώς η κάθε ομάδα θα μελετήσει διαφορετικό κείμενο δίνονται κίνητρα για ανάγνωση, καθώς οι μαθητές ακούν τους συμμαθητές τους να παρουσιάζουν και να συστήνουν λογοτεχνικά βιβλία. Ειδικά για τάξεις με διαφοροποιημένο πολιτισμικά μαθητικό πληθυσμό, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία μπορεί να διευκολύνει τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εναρμόνιση πολλών και διαφορετικών αναγκών, επιπέδων και «γλωσσών», κάτι που η μετωπική διδασκαλία αδυνατεί να αντιμετωπίσει. Χωρισμός σε ομάδες: Πολλά κριτήρια για την ομαδοποίηση των μαθητών έχουν προταθεί, όπως βαθμός νοημοσύνης, σχολική επίδοση, ηλικία, φύλο, ενδιαφέροντα. Σε μάθημα λογοτεχνίας, όμως, οι ομάδες είναι συνήθως καλό να σχηματίζονται με κριτήριο το ενδιαφέρον των μαθητών μας για τα προτεινόμενα για διδασκαλία κείμενα αλλά και τις φιλικές σχέσεις μεταξύ τους. Διότι, σημαντικό για να λειτουργήσει μια ομάδα ανάγνωσης είναι να νιώθουν οι μαθητές άνεση και ασφάλεια μεταξύ τους, έτσι ώστε να μπορούν να εκφράσουν προσωπικές εμπειρίες και να μοιραστούν εκτιμήσεις.

Όσον αφορά τη μέθοδο project για τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ακολουθούμε ιστορικά τα υποδείγματα μάθησης κάθε χρονικής περιόδου και σταδιακά γίνεται η αλλαγή, όπως:

- α. Διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων και παροχή άμεσων αμοιβών,
- β. Διδασκαλία με βάση τον εμπλουτισμό των κειμένων,
- γ. Διδασκαλία των αυτοερωτήσεων,

δ. Ολική προσέγγιση της γλώσσας.

Τα ευρήματα των σύγχρονων ερευνών παρέμβασης υπογραμμίζουν ότι η αναγνωστική κατανόηση των «φτωχών» αναγνωστών βελτιώνεται δραματικά μετά από τη *διδασκαλία στρατηγικών* (Palincsar & Brown, 1984).

Ένας σημαντικός αριθμός από τις διδασκόμενες στρατηγικές σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως φάνηκε από τις έρευνες παρέμβασης, αφορά τη *δομή* του κειμένου. Οι έρευνες αυτές κατέδειξαν ότι σημειώθηκε μεγάλη πρόοδος στην αναγνωστική κατανόηση των παιδιών μετά τη διδασκαλία των συγκεκριμένων στρατηγικών (Idol & Croll, 1987- Griffey, Zigmond, & Leinhardt, 1988" Johnson, Graham & Harris, 1997). Ειδικότερα, όταν οι Dimino, Gersten, Carnine και Blake (1990) δίδαξαν σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πώς να βρίσκουν τα μέρη μιας ιστορίας, να τα καταγράφουν σε ένα χαρτί και μετά να ξαναλένε τα σημαντικά μέρη χρησιμοποιώντας τις σημειώσεις τους, η αναγνωστική τους κατανόηση βελτιώθηκε σημαντικά.

Μια άλλη συνιστώσα που αφορά τη βελτίωση της κατανόησης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η *άμεση και σαφής* διδασκαλία της κατανόησης, η οποία εξασφαλίζει μεγάλη αποτελεσματικότητα εξαιτίας του συγκεκριμένου τρόπου διεξαγωγής της (Idoll & Croll, 1987· Newby, Caldwell & Recht, 1989). Το ίδιο επεσήμαναν οι Darch και Kamenenui (1988), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες επωφελούνται σημαντικά από τη *διδασκαλία στην κριτική ανάγνωση*, όταν αυτή είναι σαφής και περιλαμβάνει ειδική διορθωτική *ανατροφοδότηση*. Το συγκεκριμένο στοιχείο τονίστηκε επίσης από τους Rabren, Darch και Eaves (1999), τα ευρήματα των οποίων κατέδειξαν ότι για να μπορέσουν αυτοί οι μαθητές να κατανοήσουν πληροφορίες από διηγήματα με *επαγωγικό τρόπο* θα πρέπει να έχει προηγηθεί αντίστοιχη διδασκαλία που έχει σχεδιαστεί με εξαιρετική σαφήνεια και έχει βασιστεί σε συγκεκριμένους κανόνες³⁹.

³⁹ Το σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης (μέθοδος project) που αφορά στη μελέτη ενός θέματος σε βάθος, έχει βιωματικό χαρακτήρα και περιλαμβάνει ποικιλία δεξιοτήτων. Κατά τη διάρκεια εφαρμογής ενός σχεδίου εκπαιδευτικής δράσης τα παιδιά ενθαρρύνονται να παίρνουν αποφάσεις και να κάνουν επιλογές σε συνεργασία με τους συνομηλίκους τους και τον

Κεντρικό χαρακτηριστικό του ισχύοντος Αναλυτικού Προγράμματος αποτελεί η διαθεματική προσέγγιση⁴⁰ η οποία είναι μια οργανωμένη, προγραμματισμένη από τον εκπαιδευτικό εμπειρία μάθησης που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να διερευνήσουν και να προσεγγίσουν ένα συγκεκριμένο θέμα. Μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση και την πολυεπίπεδη επεξεργασία των διαφόρων θεμάτων, η εκπαιδευτική διαδικασία εμπλουτίζεται με στοιχεία που απουσιάζουν από τις συνηθισμένες πρακτικές όπως η διερεύνηση, η επίλυση προβλημάτων, η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συμμετοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών. Ένας τρόπος υλοποίησης της διαθεματικότητας είναι η εφαρμογή σχεδίων εκπαιδευτικής δράσης, τα οποία αποτελούν προωθημένη μορφή διαθεματικότητας και μπορούν να υλοποιηθούν με φυσικό και αβίαστο τρόπο διαθεματικές προεκτάσεις.

Είναι γνωστό ότι η αναγνωστική συμπεριφορά καλλιεργείται στις μικρές ηλικίες και ότι η συνήθεια να διαβάζουμε βιβλία αναπτύσσεται στα πρώτα χρόνια της ζωής μας (Καλλέργης, 1995). Ακόμα και οι θετικές επιστήμες αναγνωρίζουν τον παιδαγωγικό αφηγηματικό λόγο: Αποτελεί μια σύγχρονη καινοτομία η διδασκαλία των μαθηματικών αλλά και της φυσικής μέσα από την αφηγηματοποίηση των σημαντικών θεωρημάτων της επιστήμης τους.

Στο χώρο του νηπιαγωγείου είναι πολύ σημαντικό να διαμορφώνονται οι καταστάσεις εκείνες που δίνουν στα παιδιά ευκαιρίες για διήγηση βιωμένων εμπειριών και αφήγηση ιστοριών. Καταστάσεις που συνδέονται με τη βιωματική εμπειρία και βρίσκονται εγγεγραμμένες στα βιβλία ως αντανάκλαση αρχικά της κοινωνικής εμπειρίας είναι πολύ σημαντικές, γιατί οδηγούν το παιδί ως αναγνώστη μέσα από τη συμμετοχή και τη συλλογική εργασία, στην κατάκτηση της κοινωνικής κατασκευής της εμπειρίας (Κανατσούλη, 2001: 35, 1987).

εκπαιδευτικό (Katz, 1998). Βασικό στοιχείο στην εφαρμογή του είναι η επιλογή του θέματος, για την οποία έχουν προταθεί διάφορα κριτήρια.

⁴⁰ Λαμβάνοντας υπόψη και τις παιδαγωγικές θέσεις των Dewey και την ταξινομία του Bloom (Dewey, 1910 και Bloometal, 1986) συνειδητοποιούμε τη δυναμική της γνώσης, της μνήμης αλλά κυρίως της κατανόησης και της αξιολόγησης ως πιο σύνθετων μορφών σκέψης.

4.2. Διδακτική πρόταση – project στο Νηπιαγωγείο. Το παράδειγμα του «Πλατύ ποτάμι» του Γιάννη Μπεράτη.

Βασιζόμενοι στα θεωρητικά δεδομένα για την αποτελεσματικότητα της αφήγησης, δίνουμε ένα διδακτικό παράδειγμα δραστηριοτήτων που μπορούν να οργανωθούν τόσο στο Νηπιαγωγείο όσο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, όπου φοιτούν και μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Προτείνουμε ένα αφηγηματικό project με θέμα το ιστορικό μυθιστόρημα «Το πλατύ ποτάμι» του Γιάννη Μπεράτη που διαρκεί ένα τρίμηνο, ώστε να έχουμε θετικά αποτελέσματα.

Παράλληλα, προτείνουμε την οργάνωση μεταφηγηματικών δραστηριοτήτων, ζωγραφική, χειροτεχνία, κουκλοθέατρο, δραματοποίηση, δημιουργία αυτοσχέδιων παραμυθιών, ή ποιημάτων, δημιουργία συλλογικών, ομαδικών συνθέσεων, αναγνώριση κάποιων κομβικών και «ιστορικών» λέξεων μέσα στο κείμενο. Όστε να δώσουμε τη δυνατότητα που δίνουμε στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες να εκφράσουν την κατανόηση της ιστορικής τους ταυτότητας με πρακτικές που προκαλεί το κείμενο.

Το κείμενο προτείνουμε να δουλευτεί προσαρμοζόμενο από τον-την εκπαιδευτικό ώστε να ανταποκρίνεται στα εξής κριτήρια: α) την κοινωνική ηλικία των μαθητών, δηλαδή ο βαθμός συγκρότησης της,

β) την προσωπική και κοινωνική τους ταυτότητα,

γ) τη νοητική τους ηλικία και δυνατότητα, δηλαδή η δυνατότητά τους να συλλαμβάνουν έννοιες και σύνθετες καταστάσεις,

δ) τη ψυχολογική τους εξέλιξη (τα προσωπικά και συγκρουσιακά προβλήματα της προ- σχολικής ηλικίας) και τη γλωσσική τους εξέλιξη, δηλαδή ο βαθμός της γλωσσικής τους ικανότητας και τέλος τις ατομικές δυσκολίες του κάθε παιδιού που έχει διαγνωστεί από διαγνωστικό κέντρο.

Αναφορά στο κείμενο του Γιάννη Μπεράτη, *Το πλατύ ποτάμι*:

Ο ελληνοϊταλικός πόλεμος στάθηκε για τον Μπεράτη ένα ερέθισμα, μια εμπειρία, που τον βοήθησε να επιβιώσει και ως άνθρωπος και ως συγγραφέας. Του παρέσχε μια αξιόλογη πρώτη ύλη, μια ευκαιρία για να

γράφει, κάνοντας πράξη τις περί τέχνης και τεχνικής απόψεις που είχε διατυπώσει στο παρελθόν. Στο συμπέρασμα αυτό μας οδηγεί μάλλον και η ημερολογιακή διαπίστωση του συγγραφέα: «*Το Πλατύ Ποτάμι μπορεί να 'μουν εγώ, ή Ζωή, ή -ποιός ξέρει;- ακόμη, ίσως, και ή Παράδοση*». Πρόκειται για ημερολογιακό μυθιστόρημα το οποίο ο Μπεράτης διάλεξε να περιγράψει την εμπειρική πραγματικότητα του πολέμου στον οποίο επιθυμεί διακαώς -για διάφορους και ασύμβατους μεταξύ τους λόγους- να συμμετάσχει, και την οποία αποδίδει ως λογοτέχνης με ιστορικά μοντέλα αναπαράστασης, όπως η μαρτυρία, το ημερολόγιο και το χρονικό. Στο Πλατύ ποτάμι ο Μπεράτης αφηγείται τον ελληνοϊταλικό πόλεμο του 1940-41 όπως τον έζησε. Γεννημένος το 1904, ο Μπεράτης πήγε εθελοντής στο αλβανικό μέτωπο, όπου ως ιταλομαθής ανέλαβε τελικά χρέη εκφωνητή, δηλαδή έγραφε προπαγανδιστικά κείμενα που τα εκφωνούσε από την πρώτη γραμμή για να υπονομεύσει το ηθικό των Ιταλών στρατιωτών. Έγραφα «τελικά», επειδή για αρκετό διάστημα δεν ήταν καθαρό πώς θα τον αξιοποιούσε το στράτευμα, αυτόν και μερικούς ακόμα ιταλομαθείς εθελοντές, ούτε και το καθεστώς τους ήταν σαφές αφού στο φύλλο πορείας τους έγραφε απλώς ότι «*δύναται να μεταφέρει αποσκευές αξιωματικού*» αλλά δεν ανέφερε τον βαθμό τους -τελικά υπηρέτησε ως ανθυπασπιστής.

Η κεντρική ιδέα του έργου είναι να αναδείξει και να ανυψώσει μέσα στο πνεύμα της πολεμικής τραγικότητας, τις αξίες της αφιλοκερδούς πράξης και της θυσίας, που μέσα από το εφήμερο της ζωής παίρνει ο Άνθρωπος όλη την αξία.

Το πλατύ ποτάμι είναι ένα βιβλίο που δεν γράφεται σε *συνέχεια*, εκδίδεται όμως σε *συνέχειες*. Πάντως, ακόμη και σήμερα, το πλατύ ποτάμι δεν είναι «ολοκληρωμένο», καθώς από την τελευταία του φράση «*ΘΑΛΑΣΣΑ! - ό ελεύθερος δρόμος!*» δείχνει ότι το βιβλίο είναι ημιτελές. Είναι το Έπος της Αλβανίας δίχως ηρωισμούς, μα μ' έναν πιο βαθύ ηρωισμό. Τον ηρωισμό του απλού ανθρώπου που δε θέλει μήτε να σκοτώσει μήτε να πεθάνει, αλλά που τον εξυψώνουν οι συνθήκες κι ένα ήθος που 'χει ριζώσει στην ανθρώπινη ψυχή χάρη στην ουσιαστική καλλιέργεια, και χάρη στη φιλοπατρία δίχως μισαλλοδοξία.

"Όσοι ανοίγουν το βιβλίο τούτο μόνο για ν' απολαύσουν ένα εξαίρετα τίμιο κι εξαίσια καλογραμμένο πολεμικό αφήγημα, μπορούν να παρατρέξουν τις λίγες σελίδες του προλόγου. Αν όμως, ύστερα από το διάβασμα του βιβλίου, τους γεννηθεί η διάθεση να συζητήσουν πάνω σ' αυτό, ίσως βρουν εδώ μερικές σκέψεις που θα μπορέσουν να θρέψουν το στοχασμό τους, και ας μην μπορούν να τον χορτάσουν. Ο σύντομος αυτός πρόλογος είναι γραμμένος, όπως συμβαίνει συνήθως με τους προλόγους, για κείνους που αγαπούν όχι μόνο την απόλαυση που παρέχεται από το διάβασμα, αλλά και τη θεώρηση και την ανάλυση της απόλαυσης αυτής. Κι αληθινά, νομίζω ότι το βιβλίο του Γιάννη Μπεράτη, τόσο από το θέμα του όσο και από το χειρισμό του θέματός του, κατ' εξοχήν προσφέρεται για μια τέτοια θεώρηση. [. . .] Το "Πλατύ Ποτάμι" είναι ένα άρτιο έργο, οργανικό, με σύνθεση, αρχή, μέση και τέλος. Μα ο υπότιτλός του, "Συμφωνία", μας δίνει να σκεφθούμε ότι, όπως το κάθε μέρος μιας συμφωνίας είναι ακέριο κι όμως εντάσσεται σ' ένα γενικότερο σύνολο, έτσι και αυτής της συμφωνίας έχουμε εδώ ένα μέρος ολόκληρο, μα που υπόσχεται μια ενδεχόμενη συνέχεια. Την παρατήρηση αυτή την κάνω για όσους τυχόν θα έβρισκαν ότι δεν μας παρέχεται στο βιβλίο ολόκληρη η αλήθεια, μια που χρονικά σταματά η αφήγηση μέσα στον πόλεμο. Αλλά η αλήθεια στην περίπτωση αυτή είναι πείρα ζωής· και η πείρα πολεμικής ζωής του συγγραφέα είναι ακέρια, συνεπώς ακέρια δόθηκε μέσα στο βιβλίο τούτο. Η αυτοτέλειά του είναι, λοιπόν, οργανική. [. . .] "(Κ.Θ. ΔΗΜΑΡΑΣ, από τον πρόλογο της έκδοσης).

Το πλατύ ποτάμι είναι ένα αναφορικό κείμενο, δηλαδή ένα κείμενο που παρουσιάζει μια εμπειρία ή οποια μπορεί να επαληθευτεί και έξω από τον κόσμο του κειμένου, συνεπώς, σε μεγάλο βαθμό βασίζεται στην ομοιότητα σε σχέση με την πραγματικότητα τόσο στο επίπεδο των προσώπων και των γεγονότων της ιστορίας - και αυτό μπορούμε να το ονομάσουμε «κριτήριο της ακριβείας» - και στο επίπεδο του αφηγήματος ως δόλου - και αυτό θα το ονομάσουμε «κριτήριο της πιστότητας». Η ακρίβεια αναφέρεται στο ποσόν και το ποιόν των παρεχομένων ενώ η πιστότητα σχετίζεται με το νόημα του κειμένου και το νόημα του κειμένου είναι αποτέλεσμα κάποιων τεχνικών που σύμφωνα με τα λόγια τού Μπεράτη: «Βέβαια, δεν υπάρχει καμιά αμφιβολία: η πραγματικότητα. Μα η πραγματικότητα 'φτιαγμένη' για βιβλίο».

Σχολιάζει σχετικά ο Δημαράς για τον Μπεράτη: «Σαν προσφορά δική του στην πεζογραφία μας, θα ήθελα να μνημονεύσω τον ιδιαίτερο τρόπο της αφήγησής του. Δεν εννοώ την εξαιρετική ζωντάνια και τη γοργότητα του λόγου του και της περιγραφής του, αλλά κάτι άλλο: είτε στο διάλογο, είτε στην αυτοπεριγραφή, δίνει συχνά μια μορφή πλάγια. Στην πρώτη περίπτωση, εξωτερικεύει το άκουσμα του διαλόγου από τον συνομιλητή, περνώντας έτσι πάλι την αντικειμενική πραγματικότητα μέσα από το διυλιστήριο της ανθρώπινης ψυχής. Στη δεύτερη περίπτωση, στην αυτοπεριγραφή, της δίνει συχνά τον τύπο του διαλόγου, σπάζοντας κάθε μονοτονία και ανανεώνοντας το ενδιαφέρον του αναγνώστη».

Η ματιά του αφηγητή λειτουργεί ως ενεργοποίηση της καθημερινότητας του μετώπου, ή παθητική πρόσληψη του παρελθόντος των άλλων στο Οδοιπορικό μεταθέτει τη δράση από το πρώτο στο δεύτερο αφηγηματικό επίπεδο, δηλαδή τη μυθοποιεί. Με άλλα λόγια τόσο τα κατορθώματα της Αντίστασης (Οδ. σσ. 44-45), όσο και οι αποτροπιαστικές θηριωδίες της Κατοχής είναι πράγματα που δεν δοκίμασε ο αφηγητής και που προκαλούν φρίκη στον αναγνώστη. Όπως στο πρώτο μέρος του Οδοιπορικού για την Κατοχή και τη μεταξύ ΕΔΕΣ-ΕΛΑΣ διαμάχη όπου βασανισμοί, τραυματισμοί και φρικιαστικοί θάνατοι.

Οι αιτίες και η αφορμή που οδήγησαν τον Μπεράτη στο μέτωπο

Οι συνθήκες που οδήγησαν τον Μπεράτη στο μέτωπο είναι πως το μέτωπο ήταν για αυτόν μια διαφυγή από το κενό που αισθάνθηκε εξαιτίας του θανάτου της αγαπημένης του Νίτσας από σοβαρή αρρώστια, η οποία ωστόσο δημιουργήθηκε στον Μπεράτη αμέσως μετά την κήρυξη του πολέμου. Η ίδια η προσωπικότητα του Μπεράτη είναι διαρκώς διχασμένη ανάμεσα στον άνθρωπο της «σκέψης, των ιδεών και των γραμμάτων» και στον άνθρωπο «της ζωής, της δράσης». Ωστόσο, το κλίμα της εποχής ευνοεί την ανάδειξη του ανθρώπου της δράσης, ό οποίος μέσα στη συλλογική δραστηριοποίηση απελευθερώνεται από τα δεσμά του εαυτού του και αφομοιώνεται με πόλεμος για τον Μπεράτη αποκτά και υπαρξιακό περιεχόμενο, αφού «χωρίς Κόλαση δεν μπορεί να νοηθεί Παράδεισος [...]».

Στο πλατύ ποτάμι περιγράφεται τόσο το ταξίδι της γεμάτης αναμονή πορείας μέχρι την άφιξη στο μέτωπο, όσο και οι μετακινήσεις στα διάφορα σημεία του μετώπου για τη μετάδοση των προπαγανδιστικών εκπομπών στα Ιταλικά και ή γεμάτη εγκαρτέρηση πορεία της ανοργάνωτης επιστροφής, μετά την επίθεση των Γερμανών και τη συνθηκολόγηση. Επομένως το «ταξίδι», δηλαδή οι οδοιπορίες σ' ένα γεωγραφικά προσδιορισμένο μέρος, πως το μέτωπο, είναι το πρόσχημα για να παρακολουθήσουμε ένα μέρος της ζωής του Μπεράτη πού συμπίπτει με ένα εθνικό γεγονός, πως είναι ο ελληνοϊταλικός πόλεμος. Το κέντρο βάρους της αφηγηματικής πορείας βρίσκεται στην προσωπικότητα τού ήρωα και στην εξέλιξή της μέσω της βίωσης του πολέμου, ή σε μια εξισορρόπηση μεταξύ τού κύριου ήρωα ως ατόμου και της ομάδας στην οποία συμμετέχει, ακολουθώντας μια αμφίδρομη πορεία από τον περιγράφοντα στα περιγραφόμενα, ο συγγραφέας μας δίνει μια περιγραφή τού μετώπου, όπως υποπίπτει στην αντίληψη του.

Η γλώσσα του Μπεράτη είναι ανυπόκριτη, αλλά κάθε άλλο παρά απαίδευτη είναι. Το ομολογεί κι ο ίδιος: *«Να τις συμπεριλάβεις όλες (τις λεπτομέρειες) χωρίς, συγχρόνως, να φαίνεσαι (και να φαίνεται) πως συμπεριλαμβάνεις. Εδώ είναι όλο το στοίχημα. Δηλαδή, να τις τυλίγεις μέσα στην πιο φυσική σου φράση – τάχα χωρίς να τις κυνηγάς Κι έτσι μόνο θα τις βάλεις ανέτως (και τάχα παρεμπιπτόντως) όλες».*

Ο Κ.Θ. Δημαράς, περιγράφει πολύ καλά: *«Σαν προσφορά δική του στην πεζογραφία μας, θα ήθελα να μνημονεύσω τον ιδιαίτερο τρόπο της αφήγησής του. Δεν εννοώ την εξαιρετική ζωντάνια και τη γοργότητα του λόγου του και της περιγραφής του, αλλά κάτι άλλο: είτε στο διάλογο, είτε στην αυτοπεριγραφή, δίνει συχνά μια μορφή πλάγια. Στην πρώτη περίπτωση, εξωτερικεύει το άκουσμα του διαλόγου από τον συνομιλητή, περνώντας έτσι πάλι την αντικειμενική πραγματικότητα μέσα από το διυλιστήριο της ανθρώπινης ψυχής. Στη δεύτερη περίπτωση, στην αυτοπεριγραφή, της δίνει συχνά τον τύπο του διαλόγου, σπάζοντας κάθε μονοτονία και ανανεώνοντας το ενδιαφέρον του αναγνώστη».*

Τα μέρη του μυθιστορήματος

Το βιβλίο δομείται με βάση τις δύο αποστολές. Οι σταθμοί της πρώτης αποστολής είναι οι εξής:

«1) Πρεμετή 2) Σούκα 3) Ροντέν (Α' Μεραρχία) Μονάς... 4) Γκάιτσα 5) Ροβίτσα 6) Νισίτσα (α, β, γ) 11η Μεραρχία. Μονάς... 7) Μάλι Σπάνταριτ (50όν Σύν/μα, Τάγματα και λόχοι) 8) Μπουζούκι-Σπαθάρα-Τομέας κεντρικός Βερατίου 9) Νισίτσα (επιστροφή και β' αναχώρηση) 11η Μεραρχ. 10) Τόγλιαντ 11) Βινοκάζιτ (15η Μεραρχία) Μονάς... 12) Χάνι Μπαλαμπάνι 13) Σούκα (επιστροφή) 14) Κόριζα 15) Πέτρανη».

Η δεύτερη αποστολή αρχίζει στις 30/3/41 (λόγω ασθένειας τού Καψωμένου) και διαρκεί ως τις 11/4/41. Οι σταθμοί της δεύτερης περιόδου είναι οι εξής:

«1) Βρύση Κενταύρων 2) Σούκα 3) Ροντέν 4) Γκάιτσα 5) Βινοκάζιτ (15η Μεραρχία- ο σκοπός μου) 7) Μπούμπεσι (2ον Τάγμα, 90ού Συντάγματος) 8) Έδρα 90ού Συν/τος (ημερήσια επιστροφή) 9) Μπούμπουσι (β' φορά-3ο Τάγμα 17ης Μεραρχίας, 29ου Συν/τος, λόγω αντικατάστασης Μεραρχίας 15ης) 10) Εφοδιασμός 29ου Συν/τος (επιστροφή) 11) Χάνι Μπαμπάνι 12) Εφοδιασμός 17ης Μεραρχίας 13) Τρία Αυγά (έναντι) 14) Τρεμπεςίνα (πρόποδες)».

Οι δύο αυτές αποστολές στο πλατύ ποτάμι συνενώνονται σε μία η οποία περιλαμβάνει μεγάλο μέρος της πρώτης και μόνον την παραμονή στο Μπούμπεσι από τη δεύτερη, με την οποία αρχίζει η «Κάθοδος».

Το δεύτερο βιβλίο η «Κάθοδος», πραγματεύεται δύο κυρίαρχα θέματα: α) την ανοργάνωτη και πανικόβλητη οπισθοχώρηση, δηλαδή την ξαφνική ματαίωση του συνεκτικού σκοπού καθώς και το αναποδογύρισμα του ρυθμού που επικρατούσε στο μέτωπο, και β) την πρώτη επαφή των Ελλήνων στρατιωτών με τον Γερμανό κατακτητή. Για το πρώτο θέμα υιοθετείται η καταγραφή της πολλαπλής αντίδρασης των ανθρώπων του μετώπου αλλά και των ανθρώπων της πόλης στο άκουσμα της είδησης της κήρυξης του πολέμου άπω τη Γερμανία. Αξίζει να σημειώσουμε πως έχουμε για πρώτη φορά παρεμβολή πραγματικών αποσπασμάτων από την αλληλογραφία του συγγραφέα με τους δικούς του.

Στο πλατύ ποτάμι η ζωή στο μέτωπο κατέχει το κέντρο τού βιβλίου και ποσοτικά και ποιοτικά. Η πορεία προς το μέτωπο καταλαμβάνει μικρό μέρος της «Συμφωνίας», μόνον την Εισαγωγή, ενώ στο *Οδοιπορικό* η πορεία στο στρατηγείο τού ΕΔΕΣ, στους Σκιαδάδες, ολόκληρο το πρώτο μέρος.

Τα υπόλοιπα τρία μέρη της «Συμφωνίας» ασχολούνται με την περιγραφή της ζωής σε όλο το μήκος του μετώπου.

Στο *Οδοιπορικό* η περιγραφή της εγκατάστασης και της ζωής στο Αντάρτικο εντάσσεται στο δεύτερο μέρος, θεωρείται δηλαδή τμήμα της άδοξης επιστροφής. Η ζωή στο στρατηγείο τού ΕΔΕΣ συμπιέζεται από άποψη έκτασης και από άποψη αξίας.

Ωστόσο, και τα δύο μέρη του βιβλίου, το Πλατύ ποτάμι και το είναι μια αυτοδιηγητική αφήγηση. Στο *Πλατύ ποτάμι* ο αφηγητής έχει έναν αυτόπτη μάρτυρα του εαυτού του και των άλλων, ο οποίος φαινομενικά δεν κατασκευάζει τίποτε, παρά μόνον αναμεταδίδει τις παρατηρήσεις. Αντίθετα στο *Οδοιπορικό* και ειδικότερα στο πρώτο μέρος, συναντούμε πολύ συχνά τον Μπεράτη ανήμπορο και ακινητοποιημένο στο νοσοκομείο, ο οποίος δεν λειτουργεί ως παρατηρητής του παρόντος των άλλων και του εαυτού του, αλλά παρουσιάζεται ως παθητικός αποδέκτης-ακροατής των ιστοριών άλλων αφηγητών.

Στο Πλατύ ποτάμι η ζωή στο αλβανικό μέτωπο περιγράφεται με μια σειρά λεπτομερειών «μουσικά» αρχιτεκτονημένων, ενώ αντίθετα, η καθημερινή ζωή στο στρατηγείο του Ζέρβα, στους Σκιαδάδες, αποδίδεται με θαμιστική αφήγηση. Έτσι στον αναγνώστη δημιουργείται η εντύπωση πως αυτή η περίοδος της απραξίας από την άφιξη στους Σκιαδάδες ως τις πορείες-επιχειρήσεις ήταν ατελείωτη, ενώ κράτησε τέσσερις μόνον ημέρες. Επιπρόσθετα, η ποικιλία που διαφαίνεται όταν αρχίζουν οι πορείες για την παραλαβή των ιταλικών τμημάτων μετά από τη συνθηκολόγηση της Ιταλίας, ισοπεδώνεται αφηγηματικά, διότι περικόπτονται σε μεγάλο βαθμό τα περιστατικά και επειδή παρουσιάζονται ως θαμιστική αφήγηση.

Σύμφωνα με την Φαρίνου- Μαλαματάρη «*Στο Πλατύ ποτάμι όλη η δεύτερη πορεία του Μπεράτη προς τις πρώτες γραμμές παραλείπεται, βάσει της*

γενικότερης τακτικής του συγγραφέα να υποβαθμίζει την προσωπική του συμβολή στον πόλεμο. Παρόμοια περικοπή -για άλλους όμως λόγους- έχουμε και στο Οδοιπορικό, όπως μπορούμε να κρίνουμε από το δρομολόγιο που περιγράφεται σε μια μεταγενέστερη έγγραφη (20/9/48 Τ3): «ΑΝΟΔΟΣ: Λυκοποριά, Αγρίνιο, Ζαπάντι, Άμοργιανοί (ο Παπάς), Προφ. Ηλίας (στον γεροτσέλιγκα), Σακαρέτσι (4-5 νύχτες), Τετράκωμο, Σκιαδάδες. (Ύπνοι. Περίπου δέκα νύχτες). ΠΟΡΕΙΑ: 1) Σκιαδάδες, Δρακότρυπα, Βουλγαρέλι, Λειψός, Τετράκωμο (ύπνος). 2) Σικλίστα, Μεγαλόχαρη, το σπίτι πέρα απ' τη Μεγαλόχαρη (τα κρέατα, το τραπέζι - ύπνος). 3) Στάνες Χαρδαλιά, Σακαρέτσι (ύπνος). 4) Εμπεσός, γέφυρα Χαλκιόπουλων (ύπνος). 5), 6), 7) Μπαμπαλιό (ύπνος 3 νύχτες). 8) Εμπεσός (με λόχο Μεσσήνη στην πετρωμένη πλαγιά. Ύπνος). 9) Πατιόπουλο, Μηλάτες (ύπνος). 10) Κλειδί (ύπνος). 11) Βουλγαρέλι (ύπνος στο σπίτι της πλατείας με το Μεσσήνη). 12) Σκιαδάδες. (Για το σπίτι της πλατείας, στο Βουλγαρέλι, τα μπερδεύω, ίσως, με την άλλη εκδρομή μας εκεί, για να δει ο Πύρρος κι ο Τζοάννος, ο πρώτος τον αδελφό του, ο άλλος τη γυναίκα του. Στο στρατιωτικό Νοσοκομείο... Θαμπά - Να τα ξανααναπαραστήσω) - Ένα βράδυ που αναπολούσα και περνούσαν σαν ταινία μπροστά μου».

Ο Μπεράτης γράφει τις εμπειρίες του από το μέτωπο αφού έχει επιστρέψει στην Αθήνα, με βάση τις σημειώσεις και τα ημερολόγια που κρατούσε στον πόλεμο. Άρα υπάρχει μια αυξανόμενη απόσταση ανάμεσα στο εγώ που βιώνει (Φεβρουάριος-Απρίλιος 1941) και στο εγώ που αφηγείται (μεταξύ του Σεπτεμβρίου 1941-1948). Ωστόσο, ο Μπεράτης δεν υιοθετεί την προοπτική του εαυτού του ως αφηγητή (με όλο το υλικό που έχει στο μεταξύ συλλέξει και αξιολογήσει), αλλά του εαυτού του ως ήρωα. Με αυτόν τον τρόπο η εμπειρία στο μέτωπο δεν παρουσιάζεται συνολικά ως παρελθόν, αλλά πολύ συχνά ως παρόν. Η επιλογή αυτή δικαιολογείται καταρχήν και σε μεγάλο βαθμό από το πρωτογενές ημερολογιακό υλικό από το οποίο προήλθε το βιβλίο και υιοθετώντας την κινούμενη οπτική γωνία τού αφηγητή του, προσπαθεί να αποδώσει μια συνολική εικόνα τού μετώπου, απαθανατίζοντας και συνδέοντας επιμέρους τόπους, πρόσωπα και γεγονότα.

Τα πρόσωπα του βιβλίου

Καθώς το έργο είναι βασισμένο σε βιωματικά στοιχεία, αναγνωρίζουμε κάποια γνωστά ονόματα. Ένας από τους δευτερεύοντες χαρακτήρες είναι ο αδερφός του Κερκυραίου ποιητή Νικοκάβουρα (ο αφηγητής το δηλώνει ρητά), ενώ ο Καψωμένος, συμπαραστάτης του αφηγητή στο ταξίδι του τέλους, είναι κατά πάσα πιθανότητα ο γνωστός φιλόλογος Στυλιανός Καψωμένος -ταιριάζει και η ηλικία (ο Στ.Κ. γεννήθηκε το 1907) και η γερμανομάθεια, που παίζει κάποιο ρόλο στην ιστορία. Νομίζω ότι δεν αναφέρεται πουθενά το μικρό του όνομα στο μυθιστόρημα -άλλωστε σε στρατό είμαστε όπου η προσφώνηση με το επώνυμο κυριαρχεί.

Στο πλατύ ποτάμι δίνεται μια ομαδική προσωπογραφία των πολεμιστών του μετώπου, δίνοντας το ατομικό τους πορτρέτο ως σύμβολο τύπων. Ο σύντροφός του ο Σωτήρης χωρίς επώνυμο, που τον φροντίζει με αρκετή προθυμία και αυταπάρνηση δεν αποκτά ποτέ αυτοτέλεια μυθιστορηματικού χαρακτήρα, όπως π.χ. ο αντίστοιχος Παναγιώτης ή ο Νώντας Πινάτσης. Επίσης, οι άνθρωποι που τους αναφέρει ως αξιομνημόνευτους τύπους ο Μπεράτης στο ημερολόγιό του Από το Αντάρτικο, τρεις τύποι: ο Μεσσήνης, ο Γαλάτης και ο Σκαλτσάς, δεν έχουν αποδοθεί με επάρκεια ή δεν αναφέρονται καθόλου. Αντίθετα, συναντάμε περισσότερο από μια φορά την καρικατούρα ενός επώνυμου ανώτερου, του Στρατηγού Ζέρβα που προκύπτει από την επίμονη περιγραφή κάθε πληθωρικού του μέλους χωριστά: *«Ο Στρατηγός καβάλα στ' άλογό του, μέ τούς δυό πισινούς του πού ξεχειλίζαν άπ' τίς δυό μεριές τής σέλας καί μέ τά [...] 'άληπασαδίτικα' γένια του, πού άν φύσαγε χωριζόντουσαν ίσομετρικά στά δυό, ή άν δέ φύσαγε πάλι ερχόντουσαν ποιμαντορικά ν' άκουμπήσουν πάνω στίς δυό ύπερκείμενες κοιλιές του».*

Θα μπορούσαμε να πούμε πως τα πρόσωπα που μένουν στη μνήμη μας δεν είναι οι συμπολεμιστές ή οι συστρατευόμενοι στην ίδια ιδεολογία, αλλά οι βασανισμένοι από τον πόλεμο ανεξαρτήτου εθνικότητας όπως ο Ιταλός Λουίτζι, ο Ρώσος Αλεξέι και στην Κατοχή η ανώνυμη μικρή που άθελά της συνεργάστηκε με τους Ιταλούς κι επίσης η ανώνυμη χωριάτισσα που ανακρίνεται ως συνεργαζόμενη ύστερα από κατάδοση του άντρα της που θέλει να καρπωθεί την περιουσία της. Ο αντισυνταγματάρχης Ηρακλής Σγουρός από μακριά μοιάζει με *«γέρους -σά δυνατά γέρικα δέντρα- κρητικούς*

οπλαρχηγούς, πού δεν παραδεχτήκαν ποτέ τή σκλαβιά». Η περιγραφή αυτή ανταποκρίνεται στο μικρό του όνομα από κοντά είναι ο φιλόξενος προστάτης που διατηρεί μια πολύ ιπποτική εικόνα του πολέμου καθώς και πρώην κοσμοπολίτης (bon-viveur) ο οποίος ωστόσο, καταφέρνει να έχει καλομαγειρεμένο φαγητό στις πρώτες γραμμές. Παρόλα αυτά, από πιο κοντά είναι ένας απορφανισμένος άνθρωπος που έμαθε για τον θάνατο της αγαπημένης γυναίκας του όταν ήταν στο μέτωπο.

Σκιαγραφούνται επίσης, και τα πορτραίτα κάποιων προσώπων μέσω της εξιστόρησης της ζωής τους, την οποία αφηγούνται οι ίδιοι ή κάποιοι άλλοι. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα: *«άρχιζα νά μην αίσθάνουμαι καμιά ψυχική επαφή μ' όλους αυτούς τούς ανθρώπους - πράμα πού δέ μοῦ 'χε συμβεί ποτέ στό Μέτωπο, στήν Αλβανία, ακόμη καί μέ τόν τελευταίο μουλαρά, γιατί εκεί μάς ένωνε τόσο δυνατά ένας κοινός σκοπός καί μιά κοινή προσπάθεια». Όπως επίσης η περιγραφή του Τσίρκα του Τσουμπρή ως «καπάτσος, φανφαρόνος, δαιμόνιος, καλοφαγάς, συμφεροντολόγος, αίσθηματίας, όνειρο- πόλος, πραχτικός, καυγατζής, είναι μιά εκθαμβωτική προσωποποίηση τοῦ Έλληνα μικροαστού πού βρέθηκε σέ σκληρές κι ασυνήθιστες περιστάσεις».*

Όλοι οι χαρακτήρες ωστόσο, μας δίνονται τμηματικά κάθε φορά που συναντιέται μαζί τους ο αφηγητής: π.χ. βλέπουμε τον ταλαντούχο νέο με πολιτικό μέλλον Ά. Σακελλαρόπουλο, τον συγκροτημένο επιστήμονα, Στ. Καψωμένο, τον επαρκή τεχνίτη και αφοσιωμένο βοηθό του Μπεράτη στη μεταφορά και εγκατάσταση των μεγαφώνων Νώντα Πινάτση, τον συμφεροντολόγο και δειλό συνάδελφο Ανανίου μόνο με το επώνυμο του και τέλος, τον φιλόξενο μουσουλμάνο Ρακίτ.

Παρατηρούμε πως τα πρόσωπα που υποπίπτουν στη ματιά και στην προσοχή του αφηγητή είναι άνθρωποι αποσπασματικοί οι οποίοι προσλαμβάνονται ως θεατρικές φιγούρες που διεκπεραιώνουν σε μια συγκεκριμένη στιγμή ένα ορισμένο ρόλο, δηλαδή άνθρωποι χωρίς παρελθόν και μέλλον.

Η αφηγηματική τέχνη του Μπεράτη

Ο αφηγητής παρακολουθεί και τον εαυτό του ως άλλον στη μετάδοση του λόγου των χαρακτήρων. Ο ευθύς λόγος των ηρώων και τού ίδιου του αφηγητή είναι περιορισμένος και ποσοτικά και ποιοτικά στο μέτρο που περιλαμβάνει μικρές μόνον κοινοτοπίες. Αυτό όμως που έχει περισσότερο ενδιαφέρον είναι ότι ο ευθύς λόγος δεν μεταδίδεται τις περισσότερες φορές, όπως εκφωνήθηκε, αλλά όπως τον άκουσε ο συνομιλητής ή ακόμη περισσότερο όπως τον ακούει ένας τρίτος ή ως συμφυρμός και των δύο περιπτώσεων (π.χ. σ.171-172).

Παρατηρεί η Φακίνου πως ο ευθύς λόγος που αναφέρεται συνήθως στο αντικείμενό του, αποδίδεται όπως ακούστηκε κι όχι όπως ειπώθηκε, ανταποκρίνεται κατά κάποιον τρόπο σ' αυτό που ο Μπαχτίν ονομάζει «λόγο διπλής κατευθύνσεως». Απουσιάζουν συνήθως τόσο τα αφηγηματικά σχόλια που παρέχουν τη λεκτική περιγραφή της σκηνογραφίας του διαλόγου, όσο και τα σημεία στίξης που καθορίζουν το είδος του λόγου. Ωστόσο, υπάρχουν ορισμένα αποσπάσματα που μένουν μετέωρα: δεν ξέρουμε αν μεταδίδονται όπως ειπώθηκαν ή όπως ακούστηκαν (π.χ. σσ. 236-237), όπως διαπιστώνεται από τις ακόλουθες ημερολογιακές εγγραφές: «[...] "Αν όχι εγώ, τό αύτί μου, πάντως, ήταν μονίμως ένας περιφερόμενος καθρέφτης» 28/12/45 και 14/4/43 «Μ' ενδιαφέρει πιά πολύ νά μπορέσω ν' αποδώσω τήν κουβέντα ενός ανθρώπου που νά μήν χτυπάει φάλτσο [...] Τό πώς τ' άκουσα, ή πώς άκούστηκε, ή πώς επρεπε ν' ακουστεί» (23/3/47). Παρατηρούμε μια «θεατρικότητα», στην αφήγηση όπου ο πρωταγωνιστής έχει ως κύριο ρόλο να είναι μάλλον θεατής των τεκταινομένων, «Μή σχολιάζεις ποτέ - κι άφηνε τά πράματα νά μιλοῦν μόνα τους».

Ο Δημαράς σχολιάζει με τη σειρά του την αφηγηματική τέχνη του Μπεράτη :«Και στην τέχνη ο Γιάννης Μπεράτης είναι μάστορης. Σε πολύ λίγους συγγραφείς βρίσκει κανείς τόσο ανεπτυγμένη, όσο σ' αυτόν, τη διπλή ικανότητα να βλέπουν και μαζί να μας μεταβιβάζουν άμεσα την αίσθησή τους. Λίγες αράδες, λίγες λέξεις τού αρκούν κάποτε για να περιγράψει ένα πρόσωπο, κι ύστερα το πρόσωπο αυτό μας γίνεται οικείο, το βλέπουμε, το αναγνωρίζουμε, ανακαλύπτουμε πως το ξέραμε από πάντα. Άλλοτε τον βρίσκουμε να γυρίζει επίμονα, να έρχεται και να ξανάρχεται γύρω σ' ένα θέμα

που μας φαίνεται ολότελα λεπτομερειακό. μα γρήγορα έρχεται η στιγμή που καταλαβαίνουμε ότι η λεπτομέρεια αυτή έγινε ατμόσφαιρα, μας έχει τυλίξει, μας έχει κατακτήσει.[...].Μα τα θέλητρά του, τα μυστικά της τέχνης του είναι πολλά, κι ούτε είναι πάντα εύκολο να τ' αποκαλύψει κανείς. Έτσι, δίπλα σε όσα σημείωσα, θα ήθελα μερικά να τα τονίσω ιδιαίτερα, είτε ακριβώς γιατί δένουν με τη μεγάλη παράδοση της τέχνης είτε γιατί ανανεώνουν. Στην πρώτη κατηγορία, θα τόνιζα ιδιαίτερα την απλότητα του ύφους του, απλότητα σοφή, που από ξεκαθάρισμα σε ξεκαθάρισμα καταλήγει να δίνει μόνο την απαραίτητη ουσία. απλότητα, δηλαδή, καμωμένη από πλούτο και από θυσία, όχι από φτώχεια, ανεπάρκεια ή δειλία. Ο αναγνώστης δεν κοπιάζει στο διάβασμα, γιατί όλον τον κόπο τον κράτησεν ο συγγραφέας για τον εαυτό του. Η ευκολία του ύφους είναι στον Μπεράτη καρπός κόπου μακρού, και εναγωνίου στοχασμού μπροστά στα προβλήματα της τέχνης. Σαν προσφορά δική του στην πεζογραφία μας, θα ήθελα να μνημονεύσω τον ιδιαίτερο τρόπο της αφήγησής του. Δεν εννοώ την εξαιρετική ζωντάνια και τη γοργότητα του λόγου του και της περιγραφής του, αλλά κάτι άλλο: είτε στο διάλογο είτε στην αυτοπεριγραφή, δίνει συχνά μια μορφή πλάγια. Στην πρώτη περίπτωση, εξωτερικεύει το άκουσμα του διαλόγου από τον συνομιλητή, περνώντας έτσι πάλι την αντικειμενική πραγματικότητα μέσ' από το διυλιστήριο της ανθρώπινης ψυχής. Στη δεύτερη περίπτωση, στην αυτοπεριγραφή, της δίνει συχνά τον τύπο του διαλόγου, σπάζοντας κάθε μονοτονία και ανανεώνοντας αδιάκοπα το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Οι λιγосτές εικόνες του έχουν κι αυτές συνήθως τη μορφή της προσωπικής εντύπωσης: δεν αποβλέπουν στο να θυμηθεί κάτι γνωστό του ο αναγνώστης, αλλά στο να υποβάλουν την εντύπωση που είχε ο αφηγητής».

Διδακτικό παράδειγμα - Ενδεικτικές δραστηριότητες

Μέσα από την ιστορική και λογοτεχνική αφήγηση προσπαθούμε μαζί με τα παιδιά να αντιληφθούμε τη συνέργεια των κειμένων και να κατανοήσουμε την ανθρώπινη περιπέτεια ως όλο (Αθανασοπούλου, 2004).

Προτείνουμε διαβάζοντας ένα απόσπασμα από το αφήγημα ως αφορμή, να ξεκινήσει η συζήτηση και κυρίως να αναδυθούν τα ερωτήματα γύρω από

τα ιστορικά γεγονότα, ώστε να μεταφέρεται ο παλμός των γεγονότων έτσι όπως αναδεικνύεται μέσα από τη λογοτεχνική αφήγηση, στην περίπτωση μας οι αναφορές στον ελληνοϊταλικό πόλεμο.

Σχέδιο εργασίας

Η παρουσίαση γίνεται μέσα από την ανάγνωση του βιβλίου «*Το πλατύ ποτάμι*»,

Στόχοι Προγράμματος

A) Συνειδητοποίηση της δημιουργικότητας του αναγνωστικού ρόλου στα λογοτεχνικά κείμενα, η οποία οδηγεί στη φιλιαναγνωσία.

B) Ουσιαστική επικοινωνία και δημιουργία ισχυρών δεσμών μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης.

Γ) Καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης.

Δ) Καλλιέργεια της λεκτικής έκφρασης των μαθητών.

Ε) Καλλιέργεια της δημιουργικής εικαστικής έκφρασης των μαθητών.

ΣΤ) Ανάπτυξη της ικανότητας της ακρόασης και της επικοινωνίας.

Ζ) Κατανόηση της σύνδεσης ανάμεσα στον προφορικό και το γραπτό λόγο, της ιδιότητας του γραπτού λόγου να αναπαριστά τον προφορικό.

Η) Άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία.

Θ) Δημιουργία ισχυρών δεσμών των μαθητών με τη δασκάλα.

Ι) Εξοικείωση των νηπίων με την ιδιότητα του συγγραφέα.

Μεθόδευση

Σύνδεση στόχων με στοιχεία προγράμματος

A) Ο στόχος της συνειδητοποίησης της αναγνωστικής δημιουργικότητας επιδιώκεται με την αποτύπωση των αναγνωστικών εντυπώσεων των νηπίων και τη συσχέτιση των εντυπώσεων αυτών με προηγούμενες αναγνωστικές εμπειρίες τους, καθώς και με προσωπικά τους στοιχεία, επιθυμίες,

προτιμήσεις, χαρακτηριστικά. Η φιλιαναγνωσία επιτυγχάνεται μέσα από την καθημερινή ανάγνωση του έργου που αναφέρεται στην αναγνωστική εμπειρία από την επαφή με το βιβλίο.

Β) Ο στόχος της επικοινωνίας και της δημιουργίας ισχυρών φιλικών δεσμών επιδιώκεται να επιτευχθεί καθώς οι συμμαθητές μοιράζονται τις αναγνωστικές εμπειρίες τους τόσο κατά την παρουσίαση των ζωγραφιών τους που αναφέρονται στα κεφάλαια του βιβλίου όσο και κατά την αφήγηση της ενιαίας ομαδικής ιστορίας που στηρίζεται στην εικόνα στο εξώφυλλο του παραπάνω βιβλίου.

Γ) Ο στόχος της καλλιέργειας της δημιουργικής σκέψης επιδιώκεται καθώς το βιβλίο *Το πλατύ ποτάμι* το αναδιηγούνται τα ίδια τα παιδιά, που έχουν τη δυνατότητα της δημιουργικής μίμησης, της τροποποίησης ή ακόμη και της ανατροπής του.

Δ) Ο στόχος της καλλιέργειας της λεκτικής έκφρασης των μαθητών επιδιώκεται με την παρουσίαση στην ολομέλεια των ζωγραφιών που έχουν ετοιμάσει για το κάθε κεφάλαιο, καθώς και μέσα από την ομαδική αφήγηση που πραγματοποιείται με ερέθισμα την εικόνα στο εξώφυλλο.

Ε) Ο στόχος της καλλιέργειας της δημιουργικής εικαστικής έκφρασης επιδιώκεται με την εικονογράφηση από τους μαθητές των κεφαλαίων του βιβλίου.

ΣΤ) Ο στόχος της ανάπτυξης της ικανότητας της ακρόασης και της επικοινωνίας επιδιώκεται μέσα από τη διαδικασία της εικονογράφησης από τα νήπια, αφού οι ζωγραφίες τους στηρίζονται στα κεφάλαια που διαβάστηκαν και αποτελούν αναγνωστικές προσεγγίσεις τους. Επίσης επιδιώκεται μέσα από την αφήγηση της ομαδικής ιστορίας.

Ζ) Ο στόχος να κατανοήσουν οι μαθητές την ιδιότητα του γραπτού λόγου να αναπαριστά τον προφορικό επιδιώκεται με την καταγραφή από το δάσκαλο της ομαδικής αφήγησής τους.

Η) Ο στόχος να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία επιδιώκεται με την ανάδειξη και αξιοποίηση των εργασιών των παιδιών μέσα από την ανοιχτή θεατρική

παράσταση και τις διάφορες δημοσιεύσεις στην ιστοσελίδα του σχολείου και αλλού.

Θ) Ο στόχος της δημιουργίας ισχυρών δεσμών με τη δασκάλα, επιδιώκεται μέσα από την παρουσίαση του αγαπημένου της βιβλίου, με την ανάγνωση στους μαθητές της του έργου

Ι) Ο στόχος της εξοικείωσης με το συγγραφέα επιτυγχάνεται, εφόσον τα παιδιά ανακαλύπτοντας την «άλλη» ιδιότητα της δασκάλας τους, αντιλαμβάνονται ότι οι συγγραφείς είναι ζωντανά, φυσικά πρόσωπα, που ζουν και δραστηριοποιούνται ανάμεσά τους.

Γνωρίζοντας από την Αφηγηματολογία, πως οι ταυτίσεις του παιδιού με τα πρόσωπα και τις στάσεις τους μέσα στο κείμενο, είναι σύμμετρες προς τη βαθμίδα ανάπτυξής του, προτείνουμε μια σειρά ανάπτυξης δραστηριοτήτων με κάποια κατάλληλα αφηγηματικά αποσπάσματα.

A. Προτείνουμε την αφηγηματική παρουσίαση από τα παιδιά της απόδοσης του πολέμου, ως αποτέλεσμα μιας προσθετικής αφηγηματικής παράθεσης ορισμένων επιμέρους χαρακτηριστικών που είτε συμπληρώνουν, είτε τροποποιούν την αρχική εικόνα, ώστε να κατανοήσουν τη διαρκή ενδοσκόπηση του ήρωα.

B. Προτείνουμε την εξέταση από τα παιδιά της θέσης του ήρωα, καθώς στον πόλεμο ο Μπεράτης δεν λειτουργεί μόνον ως θεατής των άλλων αλλά και ως θεατής του ίδιου του εαυτού του. Περιγράφει τον εαυτό του, όπως τον προσλαμβάνει ο ίδιος ως άλλον, αλλά και όπως νομίζει πως τον προσλαμβάνουν οι γύρω του.

Γ. Προτείνουμε την ελεύθερη απόδοση από τα παιδιά των περιγραφών για τις ταλαιπωρίες και τις κακουχίες του πολέμου, οι οποίες είναι εξαιρετικά ζωντανές. Μπορούμε να αναφέρουμε χαρακτηριστικά αποσπάσματα:

"Με τα στουπιασμένα γάντια μου που 'χαν ποτιστεί μ' εκείνα τα υγρά που βρεθήκανε μες στο χαντάκι σαν πέσαμε δίπλα στο δρόμο της Σούκας, είχα σκουπίσει το καταιδρωμένο πρόσωπό μου και τα χείλια μου, που τώρα είχαν γίνει τούμπανο στο πρήξιμο και με τσούζανε φοβερά. Το ίδιο είχανε πάθει και ο Ανανίου, ο Πολιτόπουλος κι ο στρατιώτης- που φαίνεται πως είχε τρίψει και

τα μάτια το, κι απ'τα δάκρυα που του τρέχανε δεν έβλεπε πια να περπατήσει. Πιανόμαστε στα πλαϊνά κλαδιά του μονοπατιού και περπατούσαμε, σχεδόν οριζόντια, στις άκρες του που ήταν πιο υψωμένες, πιο στεγνές, πιο ψηλά απ'αυτόν τον ακίνητο ποταμό της λάσπης. Μα κι αυτό δεν ήταν εύκολο καθόλου, ούτε μπορούσε να γίνει όλη την ώρα. Οι άκρες γινότουσαν σε πολλά μέρη στεγνές, αδιάβατες, κλεινότουσαν από ένα αφάνταστο μπέρδεμα θάμνων ή αποξηραμένων μικρών κορμών που δεν σ'αφήνανε να πατήσεις το πόδι σου πουθενά ή που μπλεκόντουσαν έτσι ανάμεσα στα βήματά σου που ξαναπηδούσες, θέλοντας και μη, μέσα στη λάσπη για να μπορέσεις να προχωρήσεις. Δεν ξέρω πόση ώρα βάσταξε αυτό το μαρτύριο, μα εκεί φαινόταν αιώνιο.{...}

“Περπατάγαμε πολλή ώρα. Είχαμε γίνει όλοι μας στουπί στον ιδρώτα, ακόμη κι αυτοί οι συνηθισμένοι μεταγωγικοί. Να πω την αλήθεια, δε φανταζόμουν πως μετά το Ροντέν θα'χαμε κι άλλους και τέτοιους ανήφορους. Πού στο διάβολο θ'ανεβαίναμε λοιπόν! Μπροστά μας πάλι υψωνόντουσαν οι πιο απότομες ράχες κι όλο τραβούσαμε κατά κει. Οι μεταγωγικοί τρέχανε σχεδόν. Ο Νώντας κάπως τα κατάφερνε ακόμη, μα εγώ άρχισα να χάνω απόσταση. Η καρδιά μου μες στο στήθος μου χτύπαγε σαν τρελή και βαριά σαν μολύβι. Ήμουν κατακόκκινος κι όλο είχα την εντύπωση πως τα πλεμόνια μου θα σκάσουν και θα ξεράσω εδώ χάμω όλο το αίμα.{...}

“Ξεδιπλωνότανε με βόγγους, με βλαστήμιες, με φωνές. Με κομμένα χέρια, με σπασμένα πόδια, με τυλιγμένα αιμόφυρτα κεφάλια, τους είχανε επάνω στα μουλάρια γιατί δεν μπορούσε να γίνει αλλιώς. Όπως μπορούσαν τους κρατούσαν από δω κι από κει δυο στρατιώτες, κι εκείνοι γέρναν ακατάπαυστα πότε μπρος, πότε πίσω, δεξιά, αριστερά, κι όλο βογγούσαν, όλο δάγκαναν τα χείλια τους. Τα πρόσωπά τους ήταν μαύρα και πελιδνά. Τα μάτια τους μας κοιτούσαν σαν να μη μας βλέπανε. Ήταν χαμένα, πυρετώδη, βαμμένα με αίμα.{...} Ο πληγωμένος βόγγαγε και τους κοιτούσε- ή τα κοιτούσε όλα και τίποτα μαζί. Το μάτι του περνούσε έτσι απανωτά πάνω στα πρόσωπά μας και βογγούσε: “Αχ! Μάνα μου!” και δώστου κι έπεφτε δω κι εκεί. Ήταν κι άλλοι που τους φέρνανε στα χέρια, πάνω στα φορεία, δυο στρατιώτες. Έπρεπε να κρατάνε τέσσερις, μα το στένεμα δεν το επέτρεπε. Οι στρατιώτες είχανε γείρει

από το βάρος , αγκομαχούσανε κι αυτοί. Ο μόνος ακίνητος με ορθάνοιχτα μάτια καρφωτά στον ουρανό, ήτανε εκείνος ξαπλωτός μακρύς-μακρύς και ίσιος πάνω στο φορείο. Παρα κάτω, όταν ο δρόμος ανοίξει, θα τον κρεμάσουνε στα πλάγια του μουλαριού και από την άλλη μεριά θα κρεμάσουνε άλλον ένα. Του το λέγανε, του το φωνάζανε. Τα μάτια του ούτε τρεμποπαίζανε, αλλά ήταν καρφωτά εκεί. Δεν ήξερες αν ήταν ζωντανός ή πεθαμένος. Κι ένας φώναζε δυνατά, αχ! πως φώναζε. Δεν ήταν αυτός τραυματισμένος από βλήμα αλλά τον είχαν θάψει τα χρώματα. Έμεινε ώρες έτσι κι ένας βράχος του 'χε πέσει πάνω στο στήθος του. Καθιστός τώρα πάνω στο μουλάρι του, αδύνατος, μαύρος, με θεόπλάτα ανοιγμένα μάτια, σήκωνε και τα δυο του 'χειρια, έχωνε και τα δέκα δάκτυλά του μέσα στα μαλλιά του και τα τραβούσε , τα τραβούσε να τα ξεριζώσει.{...}

“ήμουν αζούριστιος, με σιχαμένα αραιά γένια, βρωμερός, η γραβάτα μου, που 'χα τόσες μέρες να τη λύσω, είχε γίνει πια μαυροκαφέ απ'τους αδιάκοπους ιδρώτες που την είχανε ποτίσει, το κολάρο ήτανε σε πολύ χειρότερη κατάσταση κι όλο το κορμί μου μ'έτρωγε φοβερά, έτσι που να ξύνουμαι συνεχώς και να αναταράζω όλη την ώρα τις πλάτες μου καθώς κοιταγόμουνα στο μικρό καθρεφτάκι της τσέπης.{...}Οι μπότες μου ήταν σε μια απερίγραπτη κατάσταση απ'τις λάσπες και τα γδαρσίματα κ'η κυλότα μου, εδώ στο δεξιό μου γόνατο είχε ξεραφτεί σχεδόν από πάνω ως κάτω σ'πληξ την ραφή τη, αφήνοντας να φαίνεται όλο το γυμνό μου μπούτι, που δεν ήξερα πως να το σκεπάσω.{...}”

Επίσης, πραγματική φρίκη είναι οι ψείρες: “Καταραμένο, τρικατάρατο ζωύφιο η ψείρα Μπεράτη! Α! Δεν ξέρεις τι τραβάει κανείς! Και δεν τις συνηθίζεις τις παναθεματισμένες, δεν τις συνηθίζεις! Ναι, είναι ώρες που σα να φλωμόνουν και σου κάνουν γιουρούσι από παντού.{...}”

Δ. Προτείνουμε επίσης, την ελεύθερη περιγραφή και τη δραματοποίηση από τα παιδιά (η οποία λειτουργεί και ως μέθοδος ανάπτυξης του προφορικού λόγου), των εικόνων στοργής, αγάπης και απαράμιλλης φυσικής ομορφιάς, που αποδεικνύονται πραγματική πανάκεια την ώρα του πολέμου. Μπορούμε να αναφέρουμε τις τρυφερές σκηνές με το αναμαλλιάρικο μαντρόσκυλο, το ταλαιπωρημένο μουλάρι του, τα χρώματα της χαραυγής έξω από το

στρατηγείο σε συνδυασμό με τις μυγδαλιές, τα τιπιβίσματα των πουλιών και τα ήρεμα, έρημα, ειρηνικά χωράφια.

Ε. Προτείνουμε τέλος, έπειτα από την ολοκλήρωση κάθε κεφαλαίου, τα νήπια να το εικονογραφούν. Στη συνέχεια παρουσιάζουν τις ζωγραφιές τους στην ολομέλεια, όπως ακριβώς στο πρώτο μέρος του προγράμματος. Τα μεγαλύτερα κεφάλαια παρουσιάζονται και εικονογραφούνται χωρισμένα σε επιμέρους ενότητες. Όταν ολοκληρωθεί η ανάγνωση και η εικονογράφηση όλων των κεφαλαίων, καθώς και η παρουσίαση των ζωγραφιών που αναφέρονται σε αυτά, περνάμε στην αντίστροφη διαδικασία. Έχοντας δηλαδή ήδη διαβάσει στα νήπια ολόκληρο το βιβλίο, με ερέθισμα πλέον μια εικόνα, τα νήπια αναδιηγούνται ομαδικά την ιστορία. Η εικόνα περιέχει όλα τα βασικά στοιχεία της αφηγηματικής υπόθεσης, χρησιμοποιείται δε ως ερέθισμα για την αναδιήγηση- ανατροφοδότηση⁴¹, με την προϋπόθεση ότι τα νήπια έχουν τη δυνατότητα της δημιουργικής μίμησης, της τροποποίησης ή της ανατροπής της πρότυπης ιστορίας. Το τελικό, ενιαίο κείμενο που προκύπτει, δραματοποιείται από τα νήπια με την προοπτική να παρουσιαστεί με τη μορφή ανοιχτής θεατρικής παράστασης.

Ενδεικτική δραστηριότητα για την κατανόηση του ιστορικού κειμένου

Δραστηριότητα 1^η

Στόχος: Εξοικείωση με το λογοτεχνικό κείμενο, ανάπτυξη δεξιοτήτων που συνδέονται με την κατανόηση του αφηγήματος *το Πλατύ ποτάμι*.

Ενδεικτική πορεία

Το κείμενο μπορεί να δίδεται για επεξεργασία στο σπίτι και αφού διαβαστεί από τον εκπαιδευτικό ή από τα παιδιά γίνεται αντικείμενο ειδικής επεξεργασίας. Υπογραμμίζουμε στο κείμενο τα σημεία στα οποία εντοπίζονται οι απαντήσεις των ερωτήσεων που θα θέσουμε στα παιδιά, σημειώνοντας αρχικά και απαλείφοντας αργότερα με αριθμούς τα σημεία που αντιστοιχούν

⁴¹ Για τον Piaget, η ανατροφοδότηση (feedback), δηλαδή η χρησιμοποίηση προγενέστερων πληροφοριών και εμπειριών, επιτρέπει στο παιδί το χειρισμό των αντικειμένων με τα αντίστοιχα σύμβολά τους (Σαρρής, Δ., 2004:54).

στις ερωτήσεις.

Δραστηριότητα 2^η

Στόχος: ανάπτυξη στρατηγικών κατανόησης κειμένου

Ενδεικτική πορεία:

Τα παιδιά απαντούν σε ερωτήσεις όχι μόνο κατανόησης του περιεχομένου και χρονικών ακολουθιών (ποιος είναι ο πρωταγωνιστής, τι ήθελε, τι έκανε τελικά, που πηγαίνει και τι έγινε τότε, τι έγινε μετά), αλλά και σε ερωτήσεις που ερμηνεύουν τα κίνητρα και τη συμπεριφορά των ηρώων και απαιτούν χρήση συμπερασματικών διαδικασιών (γιατί χάρηκε, γιατί λυπήθηκε, γιατί ο ήρωας θύμωσε, πώς τα κατάφερε στο τέλος) και σε ερωτήσεις προβολικές ή επεκτατικές που οδηγούν στη θεωρητική χρήση της αποκτημένης πληροφορίας και γνώσης (τι θα έκανες εσύ στη θέση του ήρωα, ήταν σωστός ο ήρωας ή έκανε λάθος και γιατί) και συνδέονται με πλήρη και βαθιά κατανόηση του κειμένου.

Συμπερασματικά

Προσπαθήσαμε στην παρούσα εργασία να δείξουμε πως, η ιστορική συνειδητοποίηση διαμορφώνεται μέσα από τη λογοτεχνική μετάπλασή της, η οποία οδηγεί στην κατανόηση της ανθρώπινης φύσης. Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να γίνουν κοινωνοί του πολιτισμικού προϊόντος.

Μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο, απόσπασμα ή ολόκληρο, υπάρχει η ευελιξία και η δυνατότητα ο μαθητής να μπορέσει να μυηθεί στα μυστικά της αφήγησης αλλά και να εμβαθύνει στην ιστορική γνώση διαμορφώνοντας τη σκέψη του καλύτερα από ότι μέσα από ένα ιστορικό εγχειρίδιο.

Το μυθιστόρημα που αξιοποιήσαμε ως διδακτικό παράδειγμα, θεωρούμε πως είναι ιδανικό για παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας καθώς, κάθε κομμάτι του μυθιστορήματος το «Πλατύ Ποτάμι» είναι σχεδόν αυτοτελές, είναι ένας πλήρης μικρόκοσμος, με την πορεία του, την έντασή του και την πτώση του και την λαχτάρα για κάποιο νέο ξεκίνημα⁴².

Εν κατακλείδι, η διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αναπτύσσεται από την πρώτη παιδική ηλικία και μέσα από τα ιστορικά κείμενα της νεοελληνικής μας λογοτεχνίας.

⁴² Σύμφωνα με τον Μπεράτη: «Κάθε τόσο σταμάτα, σπάσ' το, καί πιάσ' το από άλλη μεριά το θέμα σου» και «Όταν νιώθεις πώς έφτασες σε μία κορυφή - για να μην επακολουθήσει αναγκαστική κατάβαση[...]». Ο Μπεράτης ακόμη και μετά τη γερμανική επίθεση όπου το μέτωπο κομματιάζεται κι ο στρατός διαλύεται, θέλει να βλέπει τ' ανθρώπινο μεγαλείο και στους ανθρώπους του βιβλίου του βρίσκει αξίες.

5. Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αβδελά, Έφη (1998). Ιστορία και Σχολείο. Αθήνα: Νήσος.

Αγγελάκος, Κ. (2005) «Από τη διδασκαλία των θεματικών κύκλων στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών», Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Αθήνα, Μεταίχμιο, σσ. 195-207.

Αγγελάτος, Δημήτρης (1997). Η «φωνή» της μνήμης: δοκίμιο για τα λογοτεχνικά είδη. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Αθανασοπούλου, Αφροδίτη- Α.Α. Λιβάνη. (2004). «Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια επιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στο σύγχρονο πολιτισμό», στο: Αγγελάκος, Κώστας & Γ.Κόκκινος (επιμ.). Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών. Αθήνα: Μεταίχμιο, 101-131.

Αθανασόπουλος, Βαγγέλης (1994). «Αμήχανοι δάσκαλοι, δυσφορούντες μαθητές: η θεωρία της Λογοτεχνίας ως αντικείμενο διδασκαλίας», ΠΕΦ-Σεμινάριο, 18, 48-59.

Αθανασοπούλου, Α. (2004) «Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στο σύγχρονο πολιτισμό», Η Διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών, γ· Αθήνα, Μεταίχμιο, σσ. 101-131.

Αλαχιώτης, Σταμάτης. «Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και των Α.Π.Σ. της υποχρεωτικής εκπαίδευσης», προσβάσιμο στο: www.pi-schools.gr

Αμπατζοπούλου, Φραγκίσκη (1995). *Η Λογοτεχνία ως μαρτυρία: Έλληνες πεζογράφοι για τη γενοκτονία των Εβραίων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Αμπατζοπούλου, Φραγκίσκη (1998). *Ο άλλος εν διωγμώ: η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία, ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Αμπατζοπούλου, Φραγκίσκη (2000). Η γραφή και η βάσανος: ζητήματα λογοτεχνικής αναπαράστασης. Αθήνα: Πατάκη.

Αντωνιάδης, Λέανδρος (1995). Η διδακτική της Ιστορίας. Αθήνα: Πατάκη.

Αξιμιώτου, Θωμάη (2006). Η Ιστορία, η λογοτεχνία και τα όρια της αναπαράστασης: το παράδειγμα του Θ. Βαλτινού (διδακτορική διατριβή).

Αποστολίδου, Βενετία (1995). «Λαϊκή μνήμη και δομή της αίσθησης στην πεζογραφία για τον εμφύλιο: από την Καγκελόπορτα στην Καταπάτηση», στο: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ιστορική Πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995), Επιστημονικό Συμπόσιο. Αθήνα, 113-127.

Αποστολίδου, Βενετία (1999). «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της λογοτεχνίας», στο: Αποστολίδου, Βενετία & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω, 335-347.

Αποστολίδου, Βενετία (2000). «Ιστορία και μυθιστόρημα», στο: Αποστολίδου Βενετία (επιμ.). Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας. Αθήνα: Τυπωθήτω, 323-327.

Αποστολίδου, Βενετία & Ε.Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 167-174.

Αργυρίου, Αλέξανδρος (1995). «Αποδόσεις της ιστορικής εμπειρίας», στο: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995), Επιστημονικό Συμπόσιο. Αθήνα, 59-78.

Αργυρίου, Αλέξανδρος (1988). «Η πραγματικότητα και η πραγματικότητα της πεζογραφίας», στο: Η μεταπολεμική πεζογραφία από τον πόλεμο του '40 ως τη δικτατορία του '67, τ.Α', Αθήνα: Σοκόλη, 27-30. -Βαγιανός, Γ.Σ (1996). Η διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα: συμβολή στη διδακτική του μαθήματος. Αθήνα: Έλλην.

Βαλτινός, Θανάσης (1995). «Πέρα από την πραγματικότητα. Το ιστορικό γεγονός ως στοιχείο μύθου», στο: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού

Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995), Επιστημονικό Συμπόσιο. Αθήνα, 329-347.

Βαρμάζης, Νικόλαος (1997). «Η διδασκαλία εκτενών λογοτεχνικών έργων στο γυμνάσιο και το λύκειο: ερωτήματα και απαντήσεις», *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 20, 32-34.

Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ. (1989). «Διαθεματική προσέγγιση στη διδασκαλία», στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό*, 3,. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1380-1381.

Βέικος, Θεόφιλος (1988). «Η Κλειώ και τα δύο της πρόσωπα: η ιστορία ως επιστημονικός και κανονιστικός λόγος», *ΠΕΦ-Σεμινάριο*, 9, 8-13.

Βελγιάννη, Χρυσούλα (1985). «*Ιστορία και ιστορικό μυθιστόρημα*», *Φιλολόγος*, 39, 52-118.

Βελουδής, Γιώργος (1981). *Προτάσεις. Δεκαπέντε γραμματολογικές δοκιμές*. Αθήνα: Κέδρος.

Βελουδής, Γιώργος (1997)². *Γραμματολογία: θεωρία Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δωδώνη.

Vitti, Mario (1994). «Τα δεδομένα της Ιστορίας και τα δεδομένα της λογοτεχνίας: Πόσο είναι ασύμβατα;», στο: *Ζητήματα Ιστορίας των Νεοελληνικών Γραμμάτων: αφιέρωμα στον Κ.Θ.Δημαρά*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 21-25.

Vitti, M. (1989) *Η γενιά του Τριάντα*, Αθήνα, Ερμής.

Vitti, Mario (1987). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσεύς.

Bloom, B.S. και Krathwolh, D.R.(1986) *Ταξινόμια Διδακτικών Στόχων*, Α', μεταφρ. Λαμπρά-κη-Παγανού, Αθήνα, Κώδικας.

Βουτιερίδης, Ηλίας (1976). *Σύντομη ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Παπαδήμα.

Βώρος, Φ.Κ (1988). «Περιπέτειες του μαθήματος της Ιστορίας στη Νεοελληνική Εκπαίδευση: η ιδεολογική χρήση του», *ΠΕΦ-Σεμινάριο*, 9, 214-234.

Βώρος, Φ.Κ. (1989). *Τρόποι σπουδής και διδασκαλίας της Ιστορίας*. Αθήνα: Παπαδήμα.

Γαλανάκη, Ρέα (1995). «Σημειώσεις, σκέψεις, σχόλια για τη Λογοτεχνία» στο: *Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995)*, Επιστημονικό Συμπόσιο. Αθήνα, 15-25.

Γαλανοπούλου, Αγλαΐα (2002). «Η Εφαρμογή της Ευέλικτης Ζώνης κατά το σχολικό έτος 2001-2002», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 271-285.

Γιαννόπουλος, Γιάννης (1988). «Σκοποί του μαθήματος της Ιστορίας», ΠΕΦ-Σεμινάριο, 9, 40-67.

Carr, E.H. (1983). *Τι είναι Ιστορία* / μτφρ. Φ.Λιάππα. Αθήνα: Πλανήτης.

Certeau, Michel (1981). «Το ιστοριογραφικό έργο», στο: Le Goff. J & P. Nora. Το έργο της Ιστορίας, τ.Α' / μτφρ. Κ.Μητσοτάκη. Αθήνα: Ράππας, 19-58.

Compagnon, Antoine (2003). Ο δαίμων της θεωρίας: λογοτεχνία και κοινή λογική / μτφρ. Α.Λαμπρόπουλος. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκίβαλου-Κατσιίκη, Α. (2002) «Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων», *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Δαρδανός.

Δάλλας, Γιάννης (1995). «Η μεταπολεμική πεζογραφία και η μικροϊστορία: η λανθάνουσα συνάντηση μιας τεχνικής και μιας μεθόδου μέσα από τις ατομικές φωνές ως μαρτυρίες του υποστρώματος», στο: *Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945- 1995)*, Επιστημονικό Συμπόσιο. Αθήνα, 81-98.

Δημαράς, Κ.Θ (1986). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: από τις πρώτες ρίζες ως την εποχή μας*. Αθήνα: Ίκαρος.

Δημητρακόπουλος, Σοφοκλής (1989). *Ιστορία και δημοτικό τραγούδι (325-1945)*. Αθήνα: Δημητρακόπουλος.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο, προσβάσιμο στο: www.pi-schools.gr.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Ιστορίας για το Γυμνάσιο, προσβάσιμο στο: www.pi-schools.gr.

Δουζένη, Κατερίνα (1989). «Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας από αποσπάσματα: σκέψεις για μια νέα θεώρηση», ΠΕΦ-Σεμινάριο, 11, 88-101.

Δούκα, Μάρω (1997). «*Ιστορική πραγματικότητα και πεζογραφία*», Ενδοχώρα, 49, 82-86.

Δρουκόπουλος, Άρης (2004). Η διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο και στο Ενιαίο Λύκειο. Αθήνα: Μεταίχμιο. -Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, προσβάσιμο στο: www.pi-schools.gr.

Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Ιστορίας, προσβάσιμο στο: www.pischools.gr.

Ζάγκου, Σμαράγδα (2000). «*Σύγχρονες τάσεις του μαθήματος της Ιστορίας*», Νέα Παιδεία, 94, 131-140.

Ζερβού, Αλεξάνδρα (1999). «Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία», στο: Αποστολίδου, Βενετία & Ε.Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 15-31.

Ηλία, Ελένη (1999). «Η προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων σύμφωνα με τις θεωρίες της «αναγνωστικής ανταπόκρισης», στο: Αποστολίδου, Βενετία & Ε.Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 157-164.

Hawthorn, Jeremy (1995)² . Ξεκλειδώνοντας το κείμενο: μια εισαγωγή στη θεωρία της Λογοτεχνίας / μτφρ. Μ.Αθανασοπούλου. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Husbands, Chris (2004). Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας: γλώσσα, ιδέες και νοήματα / μτφρ. Α.Λυκούργος. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Iggers, Georg (1995)² . Νέες κατευθύνσεις στην ευρωπαϊκή ιστοριογραφία / μτφρ. Β.Οικονομίδης. Αθήνα: Γνώση.

Iggers, Georg (1999). Η Ιστοριογραφία στον εικοστό αιώνα: από την επιστημονική αντικειμενικότητα στη πρόκληση του μεταμοντερνισμού / μτφρ. Π.Ματάλας. Αθήνα: Νεφέλη.

Igleton, Terry (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας* / μτφρ. Μ.Μαυρωνάς. Αθήνα: Οδυσσέας.

Καβάφης, Κ.Π (1993)5 . *Τα Ποιήματα (1897-1918)*. Αθήνα: Ίκαρος.

Καγκά, Ευαγγελία (2002). «Διαπολιτισμική επικοινωνία και διαθεματικότητα: όψεις και προοπτικές στην Ευέλικτη Ζώνη», *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 91- 96.

Κάλβος, Ανδρέας (1994). Άπαντα. Αθήνα: Ελληνοεκδοτική. -Καπλάνη, Βικτωρία & Λ.Κουντουρά (2000). «Η λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: από το μαθητή στον αναγνώστη», στο: Αποστολίδου, Βενετία (επιμ.).*Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 161-168.

Καραγιανόπουλος, Ι.Ε (1970). Πηγαί της βυζαντινής Ιστορίας. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Βυζαντινών Ερευνών.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα (1999). «Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνικών και γνωστικών αντικειμένων», στο: Αποστολίδου, Βενετία & Ε.Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 35-41.

Καψωμένος, Ερατοσθένης (1987). *Το κρητικό ιστορικό τραγούδι: η δομή και η ιδεολογία του*. Αθήνα: Ι. Ζαχαρόπουλος.

Καψωμένος, Ερατοσθένης (2003). *Αφηγηματολογία- Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*. Αθήνα: Πατάκης.

Κόκκινος, Γιώργος (1998). *Από την Ιστορία στις Ιστορίες: προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκινος, Γιώργος (2004). «Θεωρητικά ζητήματα ανάλυσης ιστορικών πηγών», στο: Αγγελάκος, Κώστας & Γ.Κόκκινος (επιμ.). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 57-79.

Κόκορης, Δημήτρης (2005). *Ιστορία και Λογοτεχνία*. Αθήνα: Λογοτεχνική Βιβλιοθήκη.

Κόκκινος, Γ. (2002) «Η ιστορία στο σχολείο: από την ιδεολογική λειτουργία στη δημιουργία ιστορικής σκέψης», *Ιστορικά*, 39, σσ. 165-200.

Κολλιόπουλος Ι., Σβολόπουλος Κ., Χατζηβασιλείου Ε., Νημάς Θ., Σχολινάκη-Χελιώτη Χ., (2013) *Ιστορία του νεότερου και του σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*, Γ Γ ενικού Λυκείου & Δ' Εσπερινού Λυκείου Γενικής Παιδείας, Διόφαντος.

Κουμπάρου-Χανιώτη, Χρ. (2000) *Τα σχολικά εγχειρίδια των Νεοελληνικών αναγνωσμάτων στη μέση εκπαίδευση και η ιδεολογία τους (1917-1977)*, Αθήνα.

Κουτρούμπα, Κωνσταντίνα (2002). *Η διδακτική της Ιστορίας της Νεότερης Ελλάδας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση υπό το πρίσμα της ευρωπαϊκής διάστασης*. Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κουτσός, Θ. Μιχάλης (2000). *Διδακτική της Ιστορίας: θεωρητική προσέγγιση- διδακτικά μοντέλα*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Κουτσός, Θ.Μιχάλης (2004). *Διδακτική ιστορικών πηγών των σχολικών εγχειρίδιων: παραδείγματα αξιοποίησης των ιστορικών πηγών στη διδασκαλία και στην αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Κρεμμυδάς, Βασίλης (1995) «Προσφώνηση», στο: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, *Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995)*, Επιστημονικό Συμπόσιο. Αθήνα, 11-12.

Κυριακίδης, Στίλπων (1990). *Το δημοτικό τραγούδι: συναγωγή μελετών*. Αθήνα: Ερμής.

Κυρκίνη, Αναστασία (2001). «Η αναγκαιότητα της πολλαπλής προσέγγισης του μαθήματος της Ιστορίας», *Τα Εκπαιδευτικά*, 59/60, 51-59.

Κωνσταντοπούλου, Αγγελική (1988). «Το εγχειρίδιο της Γ' Λυκείου "Εισαγωγή στις ιστορικές σπουδές"», στο: Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού. Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση. Αθήνα: Γρηγόρη, 172-185.

- Λαγοπούλου-Boklund, Κάριν (1999). «Διδασκαλία και θεωρία της λογοτεχνίας: οι θεωρητικές προσεγγίσεις στα Κ.Ν.Λ.», στο: Αποστολίδου, Βενετία & Ε.Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 103-117.
- Λεοντσίνης, Γεώργιος (1994). «Αξιολογικές κρίσεις και διδακτική της Εθνικής Ιστορίας», ΠΕΦ-Σεμινάριο, 17, 193-220.
- Μακρής, Χάρης (1999). «Σπουδή και διδασκαλία της Ιστορίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση», *Φιλολογος*, 98, 489-495.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας (1990). «Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Πράξη: Τι, Γιατί και Πώς», στο: Σημειώσεις Διδακτικής. Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, 1- 21.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας (2002). «Η Ευέλικτη Ζώνη των καινοτομιών: διαθεματικές δραστηριότητες και σχέδια εργασίας», στο: Οδηγός σχεδίων εργασίας για τον εκπαιδευτικό. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 11-17.
- Ματσαγγούρας, Ηλίας (2003). Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιολογική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαυροσκούφης, Δημήτρης (1993). «Πολλαπλό εγχειρίδιο: μύθοι και πραγματικότητα», *Ελευθεροτυπία* 15-4-93, 48.
- Μαυροσκούφης, Δημήτρης (1997). *Η σχολική Ιστορία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1975-1995): η μεταπολιτευτική εκδοχή του σισσύφειου μύθου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Marwick, Arthur (1985). *Εισαγωγή στην Ιστορία*. Αθήνα: Κουτσούμπος Α.Ε.
- Moniot, Henri (2002). Η διδακτική της Ιστορίας. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Μαυροσκούφης, Δημήτρης (1999). *Εμπειρίες και απόψεις μαθητών και φοιτητών σχετικές με το μάθημα της Ιστορίας: θεωρητικά ζητήματα και εμπειρική έρευνα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Μουστακάτου, Κ. (2013) *Ιδέες και πρόσωπα στο έργο του Γιώργου Θεοτοκά. Από το δοκίμιο στο μυθιστόρημα*, (διδακτορική διατριβή), Αθήνα, ΕΚΠΑ.
- Μαυροσκούφης, Δημήτρης (2003). «Το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας στο Γυμνάσιο: προβλήματα και προοπτικές», *Χρονικά του Π.Σ.Π.Θ.*, 13, 17-33.

Μαυροσκούφης, Δημήτρης (2005). Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Μαυροσκούφης, Δημήτρης (2007). «Τα προγράμματα σπουδών της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση: παιδαγωγική καινοτομία ή παλιό κρασί σε νέο μπουκάλι» *Σύγχρονη Εκπαίδευση*.

Μελάς, Μανώλης (1999). «Ιστορικές πηγές στη διδασκαλία της Ιστορίας», Τα *Εκπαιδευτικά*, 51/52, 66-83.

Μηλιώνης, Χριστόφορος (2002). Το διήγημα. Αθήνα: Σαββάλας.

Μικέ, Μαίρη (1994). «Ιστορία και Μυθοπλασία: Η Αντιποίηση Αρχής (1979) του Α. Κοτζιά και Ο Κατσαντώνης (1862) του Κ. Ράμφου», στο: Αφιέρωμα στον Αλέξανδρο Κοτζιά. Αθήνα: Κέδρος, 158-183.

Μικέ, Μαίρη (1995). «Επικίνδυνες ακροβασίες: για τον εικοστό αιώνα της Μέλπως Αξιώτη», στο: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995), Επιστημονικό Συμπόσιο. Αθήνα, 217-237.

Μοσκώφ, Κωστής (1981). «Πάθος και κάθαρση στον Γιάννη Ρίτσο», στο: *Αφιέρωμα στον Γιάννη Ρίτσο*. Αθήνα: Κέδρος.

Μπακόλας, Νίκος (1995). «Τα ξαναγυρίσματα της Ιστορίας στην Πεζογραφία», στο: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995), Επιστημονικό Συμπόσιο. Αθήνα, 27-34.

Μπεράτης, Γ. (2008) Το πλατύ ποτάμι . Αθήνα: Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη Α.Ε. Μπεράτης, Γ., Δημαράς, Κ.Θ. (1965) Το πλατύ ποτάμι Αθήνα: Έκδοση Ταχυδρόμου.

Μουστακάτου, Κ. (2013) *Ιδέες και πρόσωπα στο έργο του Γιώργου Θεοτοκά. Από το δοκίμιο στο μυθιστόρημα*, (διδακτορική διατριβή), Αθήνα, ΕΚΠΑ.

Μυλωνάκου-Κεκέ, Ηρώ (2002). «Το πολυθεματικό βιβλίο του Δημοτικού Σχολείου “Βλέπω το σημερινό κόσμο”, στο: *Οδηγός σχεδίων εργασίας για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 21-24.

Ντενίση, Σοφία (1994). *Το ιστορικό μυθιστόρημα και ο sir Walter Scott (1830-1880)*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τόμος Α'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. -Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002).

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τόμος Β'. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Delcroix, Maurice & F.Hallyn (1997). *Εισαγωγή στις σπουδές της λογοτεχνίας: μέθοδοι του κειμένου/ μτφρ. Ι.Βασιλαράκης*. Αθήνα: Gutenberg.

Παλαμάς, Κ. (1972). *Άπαντα*. Αθήνα: Μπίρη.

Παπαχρήστος, Θύμιος (1983). «Ιστορικές πηγές: ανάλυση και ερμηνεία τους στη διδασκαλία της Ιστορίας», *Λόγος και Πράξη*, 19, 19-29.

Παρασκευόπουλος, Ι., (1973 Illinois Test Ψυχογλωσσικών Ικανοτήτων)

Πόρποδας, Κ., 1981, Δυσλεξία, η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου, Αθήνα: Εκπαιδευτήρια «Μορφωτική».

Πασχαλίδης, Γρηγόρης (2000). «Γενικές αρχές του προγράμματος», στο: Αποστολίδου, Βενετία (επιμ.). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 21-35.

Πελαγίδης, Στάθης (2001). «Ιστορία και Λογοτεχνία: αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων στο μάθημα της Ιστορίας», *Τα Εκπαιδευτικά*, 59/60, 60-66.

Πεσκετζή, Μαρία (1999). «Ο ρόλος του συγγραφέα στην ερμηνευτική διαδικασία και η εγκυρότητα της ερμηνείας», στο: Αποστολίδου, Βενετία & Ε.Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 147-155.

Πολίτη, Τζίνα (2004). *Δοκίμια για το ιστορικό μυθιστόρημα: σταθμοί στην εξέλιξη του είδους*. Αθήνα: Άγρα.

Πολίτης, Λίνος (2001). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Πολίτης, Νικόλαος (1987). *Δημοτικά τραγούδια του ελληνικού λαού*. Αθήνα: Παράδοση.

Prinzinger, Michaele (1995). «Μύθος, επιθυμία και μνήμη: η κωδικοποίηση της ιστορικής πραγματικότητας στο έργο της Ρέας Γαλανάκη», στο: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, *Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995)*, Επιστημονικό Συμπόσιο. Αθήνα, 129-145.

Προκοπάκη, Χρύσα (1995). «Ακυβέρνητες Πολιτείες: Η ιστορία στο εργαστήριο του μυθιστοριογράφου», στο: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, *Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995)*, Επιστημονικό Συμπόσιο. Αθήνα, 307-325.

Peyrot, Jean (επιμ.). *Η διδασκαλία της Ιστορίας στην Ευρώπη* / μτφρ. Α.Καζάκος. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Samaran, Charles (ed.) (1980). *Ιστορία και μέθοδοί της*, τ.Δ' / μτφρ. Χ.Παπάζογλου. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Samaran, Charles (ed.) (1985)². *Ιστορία και μέθοδοί της*, τ.Α' / μτφρ. Ε.Στεφανάκη. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Saunier, G (2001). *Ελληνικά δημοτικά τραγούδια: συναγωγή μελετών (1968-200)*. Αθήνα: Ίδρυμα Κώστα και Ελένης Ουράνη.

Sebba, Judy (2000). *Ιστορία για όλους: διδακτικές προτάσεις για το μάθημα της Ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Shelston, Alan (1982). *Βιογραφία* / μτφρ. Ι.Ράλλη-Κ.Χατζηδημού. Αθήνα: Ερμής.

Σακελλαριάδη, Ευγενία (1999). «Ο Μυστικός κήπος-λογοτεχνική κριτική και θεωρία, η άλλη διάσταση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας», στο:

Αποστολίδου, Βενετία & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Ιστορικό μυθιστόρημα Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 43- 50.

Σαρρής, Δ. (2004) «Ο ρόλος του παραμυθιού και της μαριονέτας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: Γνωστική και ψυχαναλυτική προσέγγιση». Απτική: Εκδ. άνθρωπος

Σαχίνης, Απόστολος (1981). *Η πεζογραφία του αισθητικού*. Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδης.

Σαχίνης, Απόστολος (1989). *Προσεγγίσεις: δοκίμια κριτικής*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου Μ. Καρδαμίτσα.

Σβορώνος, Νίκος (1988). «Τάσεις και προοπτικές της σύγχρονης ιστοριογραφίας», ΠΕΦ-Σεμινάριο, 9, 14-21.

Σερβού, Μαριέττα (1988). «Θέματα Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας από τις πηγές : άρνηση ή αδυναμία θεωρητικής προσέγγισης των πηγών», στο: *Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού, Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Μέση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη, 166-171.

Σκληράκη, Εύη (1987). *Η διδασκαλία της Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας από τις πηγές: θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Σμιλή.

Σκουλάτος, Βασίλης (1988). «Το αναλυτικό πρόγραμμα για το μάθημα της Ιστορίας», ΠΕΦ-Σεμινάριο, 9, 80-87.

Σκουλάτος, Βασίλειος (1997). «Η λογοτεχνία ως ιστορική πηγή: το Διπλό βιβλίο του Δημήτρη Χατζή ως εργαλείο διδακτικής πράξης στο μάθημα της Ιστορίας», *Νέα Παιδεία*, 82, 59-73.

Σμπιλίρης, Γιώργος (2004). «Η αξιολόγηση στο μάθημα της Ιστορίας: το πρόβλημα της αξιολόγησης σε θέματα πηγών», στο: Αγγελάκος, Κώστας & Γ. Κόκκινος (επιμ.). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 233-245.

Σπανάκου, Ζωή (1999). «Η Ιστορία στα Κ.Ν.Λ. Λυκείου: Το παράδειγμα της μεσοπολεμικής και μεταπολεμικής πεζογραφίας», ΠΕΦ-Σεμινάριο, 21, 77-104.

Σπανάκου, Ζωή (1999). «Η νεότερη και σύγχρονη ιστορία στα Κ.Ν.Λ. Γυμνασίου- Λυκείου (1940-1974) : από τον πόλεμο του '40 στην τραγωδία της Κύπρου», στο: Αποστολίδου, Βενετία & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω, 295-313.

Σπανός, Γεώργιος (1999). «Η γλώσσα ως προσδιοριστικός παράγοντας της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη Νεοελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση», στο: Αποστολίδου, Βενετία & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Αθήνα: Τυπωθήτω, 91-101

Σταυροπούλου, Έφη (1995). «Το πραγματικό, το φανταστικό και το παράλογο στο Λοιμό του Ανδρέα Φραγκιά», στο: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995), Επιστημονικό Συμπόσιο. Αθήνα, 147-172.

Στογιαννίδου, Α., 2008, ΚΑΛ. Κριτήριο Αντιληπτικής Λειτουργίας, υπό έκδοση.

Τζουριάδου, Μ. & Μπάρμπας, Γ., 2003, Δυσλεξία: Επιστημονικές αντιφάσεις και παιδαγωγικά αδιέξοδα, στο Ευκλείδη Α., Τζουριάδου Μ. & Λεονταρή Α. (Eds), Ψυχολογία και Εκπαίδευση, Τόμος 1, Ελληνικά Γράμματα.

Τζουριάδου, Μ., 1979, Δυσκολίες ανάγνωσης σε συνάρτηση με τις ψυχογλωσσικές και αντιληπτικές λειτουργίες του παιδιού, Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τζουριάδου, Μ., 1995, Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση), Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη.

Τζουριάδου, Μ., 2008, Νοητική καθυστέρηση στο έργο «Επινόηση», Εξειδίκευση Εκπαιδευτικών- Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού και Παραγωγή Εκπαιδευτικού Υλικού για Ήπια Νοητική Καθυστέρηση,

Τζουριάδου, Μ., Συγκολίτου Ε., Αναγνωστοπούλου, Ε., 2008, ΛαΤω, Ψυχομετρικό Κριτήριο Γλωσσικής Επάρκειας.

Τζουβέλης, Σπύρος (1998). *Ταξίδι στην Ιστορία με τον Καβάφη*. Αθήνα: Καστανιώτη.

- Τζούμα, Άννα (1997). «*Ιστορία και Λογοτεχνία*», Μνήμων, 19, 109-121.
- Τριάντου Ιφιγένεια (1997) *Η αφηγηματική τεχνική στην πεζογραφία του Δημήτρη Χατζή*. ΕΚΤ.
- Διαθέσιμο στο: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/8874>
- Τριάντου Ιφιγένεια (2012^α) «*Από τη θεωρία στην ερμηνεία της λογοτεχνίας*» Αθήνα: ΙΩΝ.
- Τριάντου Ιφιγένεια (2012^β) «*Τα δάχτυλα στο φιλιατρό- Σταθμοί στην παλιότερη πεζογραφία μας*». Αθήνα: ΙΩΝ.
- Τριάντου Ιφιγένεια (2013) «*Παράδοση και πρωτοπορία- Μελέτες για τη νεοελληνική λογοτεχνία του 20^{ου} αιώνα*». Αθήνα: ΙΩΝ.
- Τριάντου Ιφιγένεια (2016). «*Ξαναδιαβάζοντας τον Αντώνη Σαμαράκη*». Αθήνα: Όασις.
- Τσιριμώκου, Λίζυ (1995). «*Το τελευταίο τσιγάρο*», στο: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, *Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995)*, Επιστημονικό Συμπόσιο. Αθήνα, 239-247.
- Τσιτσανούδη-Μαλλίδη, Νικολέτα (2013) «*Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)-σχολική εκπαίδευση*». Επιμ. Αθήνα: Gutenberg.
- Φαρίνου – Μαλαματάρη, Γ.(1994). *Γιάννης Μπεράτης: σχεδίασμα βιοεργογραφίας, το πλατύ ποτάμι*. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή- Χορν.
- Φρυδάκη, Ευαγγελία(1999). «*Ευέλικτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας: το*
- Φρυδάκη, Ευαγγελία (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της Vitti, Mario* (1994). «*Τα δεδομένα της Ιστορίας και τα δεδομένα της λογοτεχνίας: Πόσο είναι ασύμβατα;*», στο: *Ζητήματα Ιστορίας των Νεοελληνικών Γραμμάτων: αφιέρωμα στον Κ.Θ.Δημαρά* . Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 21-25.
- Fauriel, Claude (1999). *Ελληνικά δημοτικά τραγούδια*, τ.Α´(1824-1825). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Fokkema, Douwe & E.Ibsch (1997). *Θεωρίες Λογοτεχνίας του 20ου αιώνα: δομισμός, μαρξισμός, αισθητική της πρόσληψης, σημειωτική* / μτφρ. Γ.Παρίσης. Αθήνα: Πατάκη.

Frey, Karl (1986). *Η μέθοδος project: μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη* / μτφρ. Κλ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Χαραλαμπίδου, Νάτια (1995). «Ο λόγος της Ιστορίας και ο λόγος της Λογοτεχνίας: δομές αναπαράστασης της Ιστορίας στην Ορθοκωστά του Θανάση Βαλτινού και στην πεζογραφία του Εμφυλίου», στο: *Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995)*, Επιστημονικό Συμπόσιο. Αθήνα, 249-277.

Χατζηβασιλείου, Βαγγέλης (1995). «Ιστορία και Ρεαλισμός στους πεζογράφους της πρώτης μεταπολεμικής γενιάς», στο: *Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945- 1995)*, Επιστημονικό Συμπόσιο. Αθήνα, 49-57.

Χατζησαββίδης, Σωφρόνης (1999). «Γλώσσα και Λογοτεχνία: ο λογοτεχνικός και ο μη λογοτεχνικός λόγος στη διδακτική πράξη», στο: Αποστολίδου, Βενετία & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα : Τυπωθήτω, 103-117.

Χοντολίδου, Ελένη (1999). «Η αξιολόγηση των μαθητών στο μάθημα της λογοτεχνίας», στο: Αποστολίδου, Βενετία & Ε. Χοντολίδου (επιμ.). *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 379-389.

Χρυσάφιδης, Κώστας (1998). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία: η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Wellek, Rene & A.Warren (χ.χ). *Θεωρία Λογοτεχνίας* / μτφρ. Σ.Δεληγιώργης. Αθήνα: Δίφρος.

Williams, Raymond (1994). *Κουλτούρα και Ιστορία* / μτφρ. Β.Αποστολίδου. Αθήνα: Γνώση.

Ξενόγλωσση

Adams, M.J. (1990). *Beginning to read: Thinking and Learning about print*, Cambridge, MA: The MIT Press.

Bateman, B. (1965). An educator's view of the diagnostic approach to learning disorders. In J. Hellmuth (ed) *Learning Disorders*, Vol. 1 Special Child Publications, Seattle, WA.

Bigge, J. L. (1990). *Teaching individuals with physical and multiple disabilities (3rd ed.)*, Columbus, OH: Merrill.

Bloomfield, L. & Barnhart, C. (1961). *Let's read*, Detroit: Wayne State University Press.

Chall, J.S.(1983). *States of reading development*, New York: McGraw-Hill.

Clark, F. L., Deshler, D.D., Schumaker, J.B., Alley, G. R. & Warner, M.M.(1984). "Visual imagery and self-questioning: Strategies to improve comprehension of written materials", *Journal of Learning Disabilities*, 17 (3), 145-149.

Coughran, L. (1972). *The Coughran-Liles developmental syntax program*, San Antonio, Tex.: Harry Jersig Speech and Hearing.

Coutinho, M. & Repp, A. (1999). *Inclusion: The Integration of Students with Disabilities*, Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company.

Cruickshank, W.M., Bice, H.V. & Wallen, N.E.(1957). *Perception and cerebral palsy*, Syracuse, NY: Syracuse University Press. Carney-Dalton, Pat (1994). "Reflecting on American History through Poetry", *Social Education*, 58 (4), 230-239.

Clair, William (2004). "The biographer as Archaeologist", in: France, Peter & William St., Clair (eds.). *Mapping lives: the uses of biography*. Oxford, New York: Oxford University Press, 219-234.

Daley, C.E. & Nagle, R.i. (1996). Relevance of WISC-III indicators for assessment of learning disabilities, *Journal of Psychoeducational*

Assessment, 14, 320-333.

Daniels, H. (2000). *Special Education Re-formed. Beyond Rhetoric?* Falmer Press, London.

Dean, V.J., & Burns, M.K. (2002). Inclusion of the intrinsic processing difficulties in LD diagnostic models: A critical review, *Learning Disability Quarterly*, 25 (3): 170-176.

DES, (1978). Special Educational Needs, Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People, *Cmd 7212*, HMSO, London.

Department for Education (DfEs). (2001). *Special Educational Needs Code of Practice*, London.

Dewey, J. (1910) *How we think*, Boston, D.C.Heath and Co.

Farnham- Diggory, S. (1992), *The Learning Disabled Child*, Harvard University Press, USA.

Fitzgerald, E. (1966). *Straight language for the deaf*, Washington, D.C.: The Volta Bureau.

Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Barnes, M., Stuebing, K.K., Francis, D.J., Olson, R.K., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A..(2001). "Classification of learning disabilities: An evidence-based evaluation". Paper presented at the 2001 Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future,.

Fountas, I.C. & Pinneil, G.S. (2001). *Teaching for comprehending and fluency: Thinking, talking and writing about reading, K-8*. Portsmouth, N.H.:Heinemann.

Gattengo, C. (1962). *Words in color*, Chicago: Learning Materials.

Fleishman, Avrom (1983). *Figures of Autobiography: the language of self-writing*. California: University of California Press, Ltd.

Foley, Barbara (1986). *Telling the truth: the theory and practice of documentary fiction*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Fowler, Roger (ed.) (1973). *A dictionary of modern critical terms*. London & Boston: Routledge & Kegan Paul, 88-89.

Glendinning, Victoria (1988). "Lies and Silences", in: Homberger, Eric & J.Charmley (eds) (1988). *The troubled face of biography*. London: Macmillan Press, 49-62.

Gossman, Lionel (1990). *Between History and Literature*. Cambridge Mass: Harvard University Press.

Gusdorf, Georges (1980). "Conditions and Limits of Autobiography", in: Olney, James (ed). *Autobiography: essays theoretical and critical*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 28-48.

Homberger, Eric & J.Charmley (eds) (1988). *The troubled face of biography*. London: Macmillan Press.

Howell, Martha & W. Prerenier (2001). *From reliable sources: an introduction to historical methods*. Ithaca and London: Cornell University Press.

Jefferson, Ann & D.Robey (eds.) (1986)². *Modern literary theory: a comparative introduction*. London QB.T.Batsford Ltd.

Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J.P., & Baker, S. (2001). *Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities*, Review of Educational Research, 71 (2), 279-320.

Graham, S., Harris, K.Q. & MacArthur, C.A. (1995). Introduction to special issue: Research on writing and literacy, *Learning Disability Quarterly*, 18 (4), 250-252.

Gray, B.B., & Ryan, B. (1973). *A language program for the nonlanguage child*, Champaign, Ill: Research Press.

Gunderson, L. & Siegel, L.S. (2001). The evils of the use of the IQ tests to define learning disabilities in the first-and-second-language learners, *Reading Teacher*, 55 (1): 48-55.

Hallahan, D.P., & Cruickshank, W.M. (1973). *Psycho-educational foundations of learning disabilities*, Englewood Cliffs, NS: Prentice-Hall.

- Hallahan, D.P., Kauffman J.M. & Lloyd, J.M.W. (1996). *Introduction to Learning Disabilities*, Boston, M.A: Allyn and Bacon.
- Hammill, D.(1998), DTLA-4, Detroit test of Learning Aptitude, Pro-ed.
- Hartman, N.C., & Hartman, R.K. (1973). Perceptual handicap or reading disability? *The Reading Teacher*, April, 684-695.
- Head, H. (1926). *Aphasia and kindred disorders of speech, Vol. I & II*, London: Cambridge University Press.
- Hinshelwood, J. (1917). *Congenital word blindness*, London: Lewis.
- Hoy, C. & Gregg, N.(1994). *Assessment: The special educator's role*, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Hughes, C.A., Schumaker, J.B., Deshler, D.D., & Mercer, C. (1988). *The Test-taking Strategy: Instructor's Manual*, Lawrence, KS: Edge Enterprises.
- Kamphaus, R.W. (1993). Clinical assessment of children's intelligence, Boston: Allyn & Bacon.*
- ^Kaplan, H.I. & Sadock, B.J. (1985). *Modern Synopsis of Comprehensive Textbook of Psychiatry, IV*, Williams and Wilkins, Baltimore.
- Kavale, K., & Forness, S. (1985). *The Science of learning disabilities*, San Diego, CA: College-Hill Press.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (2000). "The Great Divide in Special Education: Inclusion, Ideology and Research", *in Advances in Learning and Behavioural Disabilities, Volume 14*, pp 179-215.
- Keefe, C.H. (1995). Portfolios: Mirrors of learning, *Teaching Exceptional Children*, 27 (2), 66-67.
- Kemler-Nelson, D.G., & Smith, D.G. (1989). "Analytic and Holistic Processing in Reffecton-Impulsivity and Cognitive Development", *in*

Globerson, T., Zelniker, T., (eds) *Cognitive Style and Cognitive Development*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey.

Kephart, N.C. & Strauss, A.A. (1940). "A clinical factor influencing variations in IQ", *American Journal of Orthopsychiatry*, 10, 345-350.

Kephart, N.C. (1960). *The slow learner in the classroom*, Columbus, OH: Charles E. Merrill.

Kirk, S.A., & McCarthy, J.J. (1961). *The Illinois Test of Psycholinguists Abilities*, Experimental Edition, Urbana: The University of Illinois Press.

Kirk, S.A. (1972). *Educating exceptional children*, Houghton-Mifflin, Boston.

Kirk, S.A., Gallagher, J.J., Anastasiow, N.J., & Coleman, M.R. (2006). *Educating Exceptional children* (11th ed.), Boston, MA: Houghton Mifflin.

Lenz, B.K., & Hughes, C.A. (1990). "A word identification strategy for adolescents with learning disabilities", *Journal of Learning Disabilities*, 23 (3), 149-158.

Lenz, B.K., Schumaker, J.B., Deshler, D.D., & Beals, V.C. (1984). *The Word identification Strategy: Instructor's Manual*. Lawrence: University of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.

Lerner, j. (1993). *Learning Disabilities: theories, diagnosis and teaching strategies*, Horighton Mittlin Company, Boston.

Lieberman, I.Y., Shankweiler, D., Liberman, AM., Fowler, C., & Fischer, F.W.(1977). ..Phonetic segmentation and recording in the beginning reader". In A.S.Rober & D.L. Scarborough (eds), *Towards a phonology of reading* (pp. 207-225), Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum.

Lieberman, LM. (1985). Special education and regular education. A merge made in Heaven? *Exceptional Children*, 51, 513-516.

Lidz, C. S. (1987), *Dynamic Assessment: An interactional approach to evaluating learning potential*, New York: Guilford,

- Lyon, G. R. (1985). Identification and remediation of learning disability subtypes: Preliminary findings,. *Learning Disabilities Focus*, 1,21-35.
- Lyon, G.R.(1995). *Toward a definition of dyslexia*, *Annals of Dyslexia*, 45, 3-27.
- Macaruso, P., Sokol, S. (1998). "Cognitive neuropsychology and developmental dyscalculia", in *Donlan (ed), The Development of mathematical skills*, Psychology Press, UK.
- Markman, E.M.(1981). Comprehension Monitoring, in *W.P. DOickinson (ed), Children's Oral Communication Skills* (pp. 61-84), New York: Academic Press
- McAfee, O., & Leong, D. (1997). *Assessing and guiding young children's development and learning*, (2nd ed.), Boston: Allyn & Bacon.
- Myers, P.I. & Hammill, D.D. (1976). *Methods for Learning Disorders*, New York: John Wiley and Sons.
- Myklebust, H.R. (1957). "Aphasia in children", In *L Travis (ed) Handbook of speech pathology*, New York: Appleton-Century-Crofts, pp. 503-530.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1987). *Learning disabilities and the preschool child*, *Asha*, 29, 35-38.
- Penfield.W., & Roberts, L. (1959). *Speech and brain mechanisms*, Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Pollington, M.F., Wilcox, B. & Morrison,T.G. (2001).Self-perception in writing: The effects of writing workshop and traditional instruction on intermediate grade students, *Reading Psychology*, 22 (4), 249- 265.
- Riding, R., & Rayner, S. (1999). *Cognitive Styles and Learning Strategies*, David Fulton Publishers, London.
- Robinson, S., Deshler, D.D., Denton, P., & Schumaker, J.B. (1993). *The listening and Notetaking Strategy: Instructor's Manual*. Lawrence: University of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.

Russel, R. L. & Ginsburg, H. P. (1984). Cognitive analysis of children's mathematics difficulties, *Cognition and Instruction*, 1, 217-244.

Sarason, S.B. (1949). Psychological problems in mental deficiency, *New York: Harper*.

Schumaker, J.B. & Deshler, D.D. (1992). ..Validation of Learning Strategy Interventions for Students with Learning Disabilities: Results of a Programmatic Research Effort", in B.Y.L Wong (ed). *Contemporary Intervention Research in Learning Disabilities: An International Perspective*, Springer-Verlag, New York.

Schumaker, J.B. & Sheldon, J. (1985). *The Sentence Writing Strategy: Instructor's Manual*, Lawrence, KS: Edge Enterprises.

Schumaker, J.B. , Nolan, S., & Deshler, D.D. (1985). *The Error Monitoring Strategy: Instructor's Manual*. Lawrence: University of Kansas Institute for Research In Learning Disabilities.

Schumaker, J.B., Denton, P.H., & Deshler, D.D. (1984). *The Paraphrasing Strategy: Instructor's manual*, Lawrence: University of Kansas Institute for Research in Learning Disabilities.

Scruggs, T.E & Mastropieri, M.A. (2002). « On babies and bathwater: Addressing the problems of identification of learning disabilities", *Learning Disability Quarterly*, 25,155-168.

Seymour, P.H.K. (1986). *Cognitive analysis of dyslexia*, London: Routledge and Kegan Paul.

Sewell, T.E. (1987). Dynamic assessment as a nondiscriminatory procedure, In C. S. Lidz (ed), *Dynamic Assessment: An interactional approach to evaluating learning potential* (pp. 426-443), New York: Guilford.

Shafir, v. & Siegel, L.S, (1994). Subtypes of learning disabilities in adolescents and adults, *Journal of Learning Disabilities*, 27,123-134.

Shin, M.L. (1998).(ed) *Learning Disabilities Sourcebook*, Amazon

Skidmore, D. (2004). *Inclusion: the dynamic of school development*, 126

Berkshire: Open University Press.

Simmons, D.C. Kameonui, E.J., & Darch, C.B. (1988). The effect of textual proximity on fourth and fifth- grade LD students' metacognitive awareness and strategic comprehension behaviour, *Learning Disability Quarterly*, 11 (4), 380-395.

Slate, J. R. (1995). Discrepancies between IQ and index scores for a clinical sample of students: Useful diagnostic indicators? *Psychology in the Schools*, 32, 103-108.

Stanovich, K.E. (1999). The sociopsychometrics of learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 32 (4): 350-361,

Stern, C. (1965). *Structural arithmetic*, Boston: Houghton-Mifflin.

Stern, C. & Gould, T. (1965). *Children discover reading*, Syracuse, N.Y.: Singer.

Strauss, A.A. & Lehtinen, L.E. (1947). *Psychopathology and Education of the Brain-Injured Child*, Grune & Stratton, New York.

Sullivan, M.W. (1973). *The Sullivan Basal Mathematics Program*, Palo Alto, Calif: Behavioral Research Laboratories.

Swanson, H.L. (2000). Issues facing the field of learning disabilities, *Learning Disabilities Quarterly*, 23 (1): 37-50.

Swanson, H.L. (2001). Reading intervention research outcomes and students with LD: What are the major instructional ingredients for successful outcomes? *Perspectives*, 21 (2), 18-20.

Tanner, D.E. (2001). The learning disabled: A distinct population of students, *Education*, 121 (4): 795-798.

Thomson, M.E. (1990). *Developmental dyslexia* (3rd ed.), London: Whurr.

Torgesen, J.K., Wagner, R.K. & Rashotte, C.A. (1994). Longitudinal studies

of phonological processing and reading, *Journal of Learning Disabilities*, 27,276-286.

Torgesen, J.K. Rashatte, C.A. & Alexander, A. (2001). Principles of fluency instruction in reading: Relationships with established empirical outcomes, In *M. Wolf (ed), Dyslexia, fluency and the brain*. Parkton, MD: New York.

Torgesen, J.K. (1979). What shall we do with psychological processes? *Journal of Learning Disabilities*, 12, 514-521.

UNESCO, (1994). The Salamanca Statement and Framework on Special Needs Education, *UNESCO*, Paris.

Van den Broeck, W. (2002). The misconception of the regression-based discrepancy operationalisation in the definition and research of learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 35 (3): 194-204.

Wallace, G., Larsen, S.C., & Elksnin, L.K. (1992). *Educational assessment of learning problems: Testing for teaching*, Boston: Allyn and Bacon, Watkins,

M.W. (1999). Diagnostic utility of WISC-III subtest variability among students with learning disabilities, *Journal of School Psychology*, 15(1), 11-20.

Westwood, P. (2001). Reading and Learning Difficulties: Approaches to teaching and assessment.

Westwood, P. (2003). Commonsense methods for children with special educational needs.

Williams, J.P. (1998) Improving the comprehension of disabled readers, Annals of Dyslexia, 48,213-218.

Wong, B.Y.L. (1993). Pursuing an elusive goal: Molding strategic teachers and learners, *Journal of Learning Disabilities*, 26:354-357.

Zera, D.A., & Lucian, D.G. (2001). Self-organization and learning disabilities: A theoretical perspective for the interpretation and understanding of dysfunction, *Learning Disability Quarterly*, 24 (2); 107-118.

Williams, Raymond (1977). *Marxism and Literature*. Oxford: Oxford University Press.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα λογοτεχνικά ιστορικά κείμενα, έχουν τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν ως αφηγήματα ιστορικών πηγών και να δημιουργήσουν ιστορική συνείδηση στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς η εγκυρότητα της αφήγησης σε επίπεδο θεωρίας αποτελεί και συνέπεια σε επίπεδο διδακτικής πράξης. Ο σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να επιχειρήσει να εξετάσει τη σχέση της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το αποτέλεσμα αυτής της θεωρητικής μελέτης, είναι ένα διδακτικό παράδειγμα για προσέγγιση της ιστορικής γνώσης τόσο σε παιδιά προσχολικής ηλικίας όσο και σε παιδιά δημοτικής εκπαίδευσης με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το κείμενο που αξιοποιούμε είναι το *Πλατό ποτάμι* του Γιάννη Μπεράτη, ως αφήγησι-μαρτυρία η οποία εκτυλίσσεται σχεδόν παράλληλα με τα ιστορικά γεγονότα. Συμπερασματικά, η ιστορική συνειδητοποίηση διαμορφώνεται μέσα από τη λογοτεχνική μετάπλασή τη, η οποία οδηγεί στην κατανόηση της ανθρώπινης φύσης. Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να γίνουν κοινωνοί του πολιτισμικού προϊόντος, καθώς μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο, (απόσπασμα ή ολόκληρο), υπάρχει η ευελιξία και η δυνατότητα να μνηθούν στα μυστικά της αφήγησης αλλά και να εμβαθύνουν στην ιστορική γνώση, διαμορφώνοντας τη σκέψη τους καλύτερα από ότι μέσα από ένα ιστορικό εγχειρίδιο.

Λέξεις-κλειδιά: *Ιστορικό νεοελληνικό μυθιστόρημα, Ιστορική Συνείδηση, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, Διδακτικό παράδειγμα.*

ABSTRACT

Literary historical texts have the potential to be used as narratives of historical sources and to create historical consciousness for children with special learning difficulties, as the validity of narrative at the level of theory is also a consequence in the level of didactic act. The purpose of the present study is to attempt to examine the relationship of Modern Greek literature to the formation of the historical consciousness of children with special learning

difficulties. The result of this theoretical study is a teaching example of an approach to historical knowledge for both preschool children and primary school children with special learning difficulties. The text that we use is the *Plati Potami* of Yannis Berati, as a narrative-testimony that unfolds almost parallel to the historical events. In conclusion, the historical consciousness is shaped by its literary transformation, which leads to the understanding of human nature. Children with special learning difficulties can become members of the cultural product, as through the literary text, (excerpt or whole), there is the flexibility and the possibility to be able to initiate in the secrets of narration but also to deepen the historical knowledge.

Key words: *Historical Modern Greek Novel, Historical Consciousness, Special Learning Difficulties, Teaching Example.*

Ευχαριστίες

Αισθάνομαι βαθύτατα την ανάγκη να ευχαριστήσω την Καθηγήτριά μου κα. Ιφιγένεια Τριάντου- Καψωμένου, η οποία με το αμέριστο ενδιαφέρον και τις γνώσεις της, μου πρόσφερε απλόχερα την πολύτιμη και ουσιαστική της βοήθεια για την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

Οφείλω επίσης να ευχαριστήσω τον σύζυγό μου και τα τρία παιδιά μας, για την υποστήριξη και την υπομονή τους.

