

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΤΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

ΜΑΡΙΑ Κ. ΕΥΘΥΜΑΚΗ
Α.Μ. 241

**Αξιοποίηση στοιχείων λογοτεχνικής θεωρίας στη διδασκαλία του
παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος**
Η περιπτωσιακή μελέτη της εφαρμογής του στο Δημοτικό Σχολείο

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΕΙΔΙΚΕΥΣΗΣ

Επιστημονική επιτροπή:
Επόπτρια Καθηγήτρια: Ζερβού Αλεξάνδρα
Μέλη: Νικολουδάκη Ελπινίκη
Πολύζου Αγγελική

**ΡΕΘΥΜΝΟ
ΙΟΥΝΙΟΣ 2010**

*«Τα παιδιά θυμούνται καλύτερα
αυτά που διάβασαν σαν μυθιστόρημα,
παρά όσα διδάχτηκαν σαν ξερό ιστορικό μάθημα»*

Νίτσα Τζώρτζογλου

*Στην οικογένειά μου
και στους είκοσι εφτά
μαθητές της τάξης*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Σελίδα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	12
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	13

ΜΕΡΟΣ 1ο - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	17
-----------------------	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α - ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

1. Προσεγγίζοντας όρους και περιοχές: Λογοτεχνία	23
2. Γένη και είδη του λόγου	24
3. Το μυθιστόρημα	25
3.1. Το μυθιστόρημα και τα είδη του	26
4. Ιστορικό μυθιστόρημα.....	29
4.1. Έννοια του ιστορικού μυθιστορήματος	32
4.2. Παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα	35
4.2.1. Εξέλιξη του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος	35
4.2.2. Μορφές του ελληνικού παιδικού μυθιστορήματος	37
4.2.3. Διαπιστώσεις για το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα	39
4.3. Λογοτεχνία και Ιστορία	41
4.3.1. Η ιστορία στο ιστορικό μυθιστόρημα	43
5. Στοιχεία - συμπεράσματα	
5.1. Για τη διδακτική της παιδικής λογοτεχνίας	46
5.2. Για το ιστορικό μυθιστόρημα και την παιδευτική του διάσταση	50

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β – ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ...ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

1. Η θεωρία της λογοτεχνίας στη διδακτική πράξη	52
2. Στοιχεία θεωρίας της λογοτεχνίας	52
3. Παιδικό μυθιστόρημα και θεωρία της λογοτεχνίας	56
4. Η Ποιητική του αφηγηματικού λόγου ως αναγνωστική στρατηγική	57
4.1. Στοιχεία της αφηγηματολογίας και των αναγνωστικών θεωριών στην εκπαιδευτική πράξη	58
5. Η φάση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού	61
5.1. Λογοτεχνία και διδασκαλία	61

5.2. Η λογοτεχνία στο Α. Π Σπουδών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση	62
5.3. Διδακτική προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων	63
5.4. Θεωρητικές προσεγγίσεις και μορφές μάθησης	64
5.5. Κριτήρια επιλογής των μυθιστορημάτων	69
5.6. Γενική παρουσίαση των επιλεγμένων λογοτεχνικών κειμένων	74
5.6.1. <i>Μόσχω Τζαβέλλα</i> της Λιλίκας Νάκου.....	74
5.6.2. <i>Ο Σιναπόσπορος. Έναν καιρό στο Μεσολόγγι</i>	75
<i>Το μυστικό των Φιλικών</i> της Νίτσας Τζώρτζογλου	75
5.6.3. <i>Ο μικρός μπουρλοτιέρης</i> της Γαλάτειας Γρηγοριάδου – Σουρέλη	77
5.6.4. <i>Η Χαραυγή της λευτεριάς. Οι μαπαρουτόμυλοι της Δημητσάνας</i> της Γαλάτειας Σαράντη	80
5.7. Ο εκπαιδευτικός κατά τη φάση του σχεδιασμού	82

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ - ΑΝΑΛΥΣΗ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΦΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

1. Στοιχεία αφήγησης	85
1.1. Φωνή	85
1.1.1. Χρόνος της αφήγησης	86
1.1.2. Αφηγηματικά επίπεδα	86
1.1.2.1. Μεταδιηγητική αφήγηση.....	86
1.1.2.2. Μετάληψη	87
1.1.3. Τύποι αφηγητή	87
1.1.4. Ο αποδέκτης της αφήγησης	88
1.1.5. Βαθμός παρουσίας του αφηγητή	88
1.1.6. Λειτουργίες του αφηγητή	89
1.1.7. Συμπεράσματα για τη λειτουργία του αφηγητή.....	91
1.2. Σχέση του χρόνου της αφήγησης και του χρόνου της ιστορίας	93
1.2.1. Τάξη	93
1.2.2. Διάρκεια	97
1.2.3. Συχνότητα	102
1.2.4. Συμπεράσματα για τις χρονικές σχέσεις	105
1.3. Έγκλιση/Τρόπος	107
1.3.1. Απόσταση	107
1.3.1.1. Αφηγηματοποιημένος λόγος	107
1.3.1.2. Αναφερόμενος λόγος	109
1.3.1.3. Μετατιθέμενος λόγος	114
1.3.1.4. Ελεύθερος πλάγιος λόγος	115
1.3.2 Προοπτική-Εστίαση.....	118
1.3.3. Συμπεράσματα	119
2. Παρακειμενικά στοιχεία και υπονοούμενος αναγνώστης	124
3. Μορφή του ήρωα	
3. 1. Διαδικασία ενηλικίωσης ήρωα	130
3. 2. Διαδικασία μύησης του ήρωα από την ιστορική προσωπικότητα	133
3. 3. Η προσφορά προς την πατρίδα	136
3. 4. Θρησκεία και ελληνική επανάσταση	140
3. 5. Η παιδεία του ήρωα	142
4. Κοινωνικές αντιλήψεις	

4.1. Το ερωτικό μοτίβο ή το μοτίβο της φιλίας	146
4.2. Αντιλήψεις για γυναικείους χαρακτήρες	148
4.3. Απόψεις για ανατροφή παιδιών – Προλήψεις	150
4.4. Δέσιμο – Σκηνές με ζώα	153
5. Τα ιστορικά γεγονότα στα μυθιστορήματα και στο εγχειρίδιο της Ιστορίας της Στ τάξης.	
5.1. <i>Μόσχω Τζαβέλλα</i> της Λιλίκας Νάκου	154
5.2. <i>Το μυστικό των Φιλικών</i> της Νίτσας Τζώρτζογλου	154
5.3. <i>Ο σιναπόσπορος Έναν καιρό στο Μεσολόγγι</i> της Νίτσας Τζώρτζογλου	155
5.4. <i>Ο μικρός μπουρλοτιέρης</i> της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη	157
5.5. <i>Στη χαραυγή της λευτεριάς Οι μπαρουτόμυλοι της Δημητσάνας</i> της Γαλάτειας Σαράντη	160
6. Συμπεράσματα	160

ΜΕΡΟΣ 2^ο - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ - Η ΜΕΘΟΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1. Μεθοδολογία της έρευνας	
1.1. Ποιοτική μεθοδολογία	163
1.2. Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας	165
1.3. Ερευνητικά ερωτήματα	167
1.4. Ερευνητική στρατηγική – Μελέτη περίπτωσης	168
1.5. Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων	
1.5.1. Συμμετοχική παρατήρηση	170
1.5.2. Γραπτά τεκμήρια	171
1.5.3. Συνέντευξη	171
1.6. Διαδικασία διεξαγωγής της ερευνητικής συνέντευξης	173
1.7. Ανάλυση-Ερμηνεία δεδομένων	175
1.7.1. Προσδιορισμός των θεματικών αξόνων/κατηγοριών	177
2. Η διδακτική παρέμβαση	182
2.1. Φιλοσοφία της διδακτικής παρέμβασης	184
2.2. Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης	188
2.3. Επιμέρους διδακτικοί στόχοι	188
2.4. Μορφή διδασκαλίας – Κοινωνική οργάνωση τάξης	189
2.5. Πορεία της διδασκαλίας	192
2.6. Διδακτικές δραστηριότητες	194

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ε - ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

A. Γνωστικό αντικείμενο

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον τρόπο οργάνωσης του αφηγηματικού περιεχομένου;
 - 1.1. Τύπος του αφηγητή και αποδέκτης της αφήγησης207
 - 1.2. Λειτουργίες του αφηγητή 208
 - 1.3. Αφηγηματικές επιλογές 209
 - 1.3.1. Σχέση χρόνου ιστορίας - χρόνου αφήγησης. Μεταδιηγήσεις 209
 - 1.3.2. Τρόποι αναπαράστασης του λόγου – Διάλογοι 212
 - 1.3.3. Χειρισμός εστίασης - Μοτίβο της περιπλάνησης του ήρωα 213
 - 1.3.4. Η επιλογή του ονόματος του ήρωα 215
2. Πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις ιδιαιτερότητες του κοινωνικού βίου της εποχής, τις στάσεις των ανθρώπων επιχειρώντας να συνδέσουν το χτες με το σήμερα;
 - 2.1. Αντιλήψεις για τη θέση της γυναίκας-παιδιών 216
 - 2.2. Απόψεις για τη μόρφωση.....217
 - 2.3. Συζήτηση για προλήψεις, όνειρα 218
 - 2.4. Για τη σχέση ζώου με πολεμιστή 218
3. Σε ποιο βαθμό οι μαθητές μπορούν έπειτα από τη διδακτική παρέμβαση να εμπλακούν στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου;
 - 3.1. Δημιουργική γραφή 219
 - 3.2. Περίληψη 221
4. Πώς οι μαθητές προσλαμβάνουν στοιχεία και χαρακτήρες από την πλοκή των μυθιστορημάτων και μπορούν να τα εκφράσουν μετά από την πάροδο ενός χρονικού διαστήματος από την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης;
 - 4.1. Ποιο σημαντικό ιστορικό γεγονός συνάντησες; 223
 - 4.2. Ποια ή ποιες ιστορικές προσωπικότητες που συναντήσαμε στα μυθιστορήματα σου έκανε μεγάλη εντύπωση και γιατί; 225
 - 4.3. Ποιοι ήρωες σου άρεσαν; Γιατί; Τι είναι αυτό που έκαναν και σου άρεσε;. 227
 - 4.4. Τι είναι αυτό που σου έκανε εντύπωση από το/τα μυθιστορήματα; 230
5. Πώς αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν οι μαθητές τη σχέση του ιστορικού με το μυθιστορηματικό λόγο μέσα στο εγχειρίδιο της Ιστορίας και το ιστορικό μυθιστόρημα;
 - 5.1. Ποιες διαφορές υπάρχουν ανάμεσα στον ιστορικό και το μυθιστορηματικό λόγο; 232
6. Σε ποιο βαθμό κατανόησαν οι μαθητές τη σύμφυση ιστορίας και μύθου στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα;
 - 6.1. Ιστορία και μύθος 237
 - 6.2. Το αίσιο τέλος 238

B. Παιδαγωγικό αντικείμενο - Κλίμα τάξης – Αξιολόγηση παρέμβασης

7. Πώς οι μαθητές αξιολογούν τη διδακτική παρέμβαση;
 - 7.1. Ποιο από τα ιστορικά μυθιστορήματα που διαβάσαμε στην τάξη σου άρεσε περισσότερο; Γιατί;239
 - 7.2. Θυμήσου πώς γινόταν το μάθημα. Τι σου άρεσε; Γιατί;241
 - 7.3. Ποιο ήταν αυτό που δε σου άρεσε από αυτά που γίνονταν μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των μυθιστορημάτων; Γιατί;244
 - 7.4. Πώς νομίζεις ότι θα μπορούσε να αλλάξει;.....246
 - 7.5. Από τις γραπτές εργασίες. Ποιες σου άρεσαν και γιατί;247
 - 7.6. Κατά τη διδασκαλία χρησιμοποιήσαμε κάποια εργαλεία. Ποιο από αυτά σου άρεσε και ποιο δε σου άρεσε; Γιατί;250

Γ. Ομαδοποίηση αντιδράσεων και σχολίων από τους μαθητές.(Συναισθήματα που δημιουργούνταν. Δυσκολίες που αντιμετώπιζαν. Ενοχλήσεις. Προτάσεις)

8. Πώς ενεργοποιείται ο συγκινησιακός παράγοντας των μαθητών σε σχέση με την ίδια την παρέμβαση (ως διαδικασία και ως περιεχόμενο), τους συμμαθητές τους και τις γραπτές εργασίες;
- 8.1. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας πώς αισθανόσουν; Πες ένα παράδειγμα. Γιατί νομίζεις ότι αισθανόσουν έτσι;252
- 8.2. Πώς αισθανόσουν σε σχέση με τους συμμαθητές σου και γιατί;254
- 8.3. Πώς αισθανόσουν όταν η δασκάλα σου ζητούσε να γράψεις τις γραπτές εργασίες; Γιατί; 256

Δ. Οι εικαστικές δημιουργίες – Αναπαραστάσεις

9. Πώς οι μαθητές ενεργοποιούν τη δημιουργικότητά τους μέσα από τις εικαστικές αναπαραστάσεις που αναλαμβάνουν και πώς αιτιολογούν τις επιλογές τους;
- 9.1. Εικαστικές δημιουργίες-Θέματα.....258
- 9.1.1. Σημαίες προεπαναστατικές.....259
- 9.1.2. Σφραγίδες261
- 9.1.3. Καράβια-σκηνές ναυμαχίας-προσωπογραφία.....262

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΤ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ
ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ - ΕΡΜΗΝΕΙΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

1. Σχολιασμός και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας 265
2. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας 275
3. Γενικά συμπεράσματα - Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις
- 3.1. Γενικά συμπεράσματα278
- 3.2. Περιορισμοί της έρευνας280
- 3.3. Προτάσεις.....280

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Επί μέρους διδακτικοί στόχοι ανά διδασκαλία285
2. Διδακτικές δραστηριότητες-Φύλλα παρατήρησης της διδασκαλίας289
3. Φύλλα εργασίας307
4. Ερωτήσεις συνέντευξης313
5. Οι συνεντεύξεις των μαθητών314
6. Δείγματα από εικαστικές δημιουργίες321
7. Οι γραπτές εργασίες των μαθητών323

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ339

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το μάθημα της λογοτεχνίας σε σχολικό επίπεδο μπορεί να ανανεωθεί αποτελεσματικά, αν στοιχεία της λογοτεχνικής θεωρίας ενσωματωθούν λειτουργικά κατά τη διδασκαλία της από τους εκπαιδευτικούς. Ο δάσκαλος ως διαμεσολαβητής και συν-αναγνώστης αποκτά τη δυνατότητα να χτίσει γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη διευκολύνοντας τον τελευταίο να οικοδομήσει την κατανόηση και να επιδιώξει την προσωπική ερμηνεία του κειμένου.

Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά στο σχεδιασμό μιας διδακτικής παρέμβασης για την προσέγγιση του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση αξιοποιώντας στοιχεία της αφηγηματολογίας και των αναγνωστικών θεωριών στην εκπαιδευτική πράξη.

Η φύση της έρευνας μας ώθησε στον προσανατολισμό προς τις τεχνικές της ποιοτικής μεθοδολογίας και η παρέμβαση υλοποιήθηκε από το Μάιο μέχρι τον Ιούνιο του 2008 στη Στ τάξη του 13^{ου} Δημοτικού Σχολείου Χανίων.

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται ο σκοπός και η φιλοσοφία της παρέμβασης καθώς και οι διδακτικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν. Επίσης, παρατίθενται οι εργασίες των μαθητών, οι οποίες σε συνδυασμό με τις συνεντεύξεις - το περιεχόμενο των οποίων ερμηνεύεται με τη μέθοδο της ανάλυσης του περιεχομένου- επιχειρούν να διερευνήσουν την αποτελεσματικότητά της μέσα από την εμπειρία των μαθητών.

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελεί το σύνολο των μαθητών της τάξης.

SUMMARY

The lesson of literature at school level can effectively be extended if elements of literary theory functionally integrated in teaching by teachers. The teacher as a facilitator and co-reader gets the opportunity to build a bridge between the text and the reader, facilitating the latter to build understanding and to aim at personal interpretation of the text.

This particular research concerns the design of an educational intervention for the approach of children's historical fiction in primary school building elements of narratology and reader theories in educational practice.

The nature of our research led to the orientation of the techniques of qualitative methodology and the intervention was implemented from May to June 2008 in the sixth grade of elementary school 13th in Chania.

This study presents the purpose and philosophy of intervention and the teaching activities that carried out. Also, is given the work of pupils, which along with the interviews (or in combination with the interviews of pupils) - the content of which is interpreted by the method of "content analysis", attempting to investigate its effectiveness through the experience of students.

The sample of the present inquiring work constitutes all students of the class.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η είσοδος της παιδικής λογοτεχνίας στη σχολική τάξη πέρα από την αισθητική και γλωσσική καλλιέργεια που προσφέρει στο νεαρό αναγνώστη, συμβάλλει στην αυτομόρφωσή του, στην ανάπτυξη της κριτικής του σκέψης και γενικότερα στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του.

Ιδιαίτερα το ιστορικό μυθιστόρημα βοηθά τους μαθητές σε μια συνολική προσέγγιση της ιστορικής περιόδου συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της ιστορικής τους μνήμης. Μαθαίνουν όχι μόνο τα ιστορικά γεγονότα, αλλά γνωρίζουν τις αντιλήψεις, τη νοοτροπία και την ιδεολογία των ανθρώπων την εποχή εκείνη. Η ύπαρξη του παιδιού-ήρωα και η παρακολούθηση των απόψεων, σκέψεων και πράξεών του μέσα από την εσωτερική εστίαση που χρησιμοποιεί ο αφηγητής, φορτίζουν και ευαισθητοποιούν το δωδεκάχρονο μαθητή. Η ανάδειξη των ανθρώπινων κινήτρων, των ιδιαίτερων στιγμών και των συναισθημάτων καθιστούν τη διδακτική αξιοποίηση του ιστορικού μυθιστορήματος ανεκτίμητης αξίας. Αναπλάθεται μπροστά στα μάτια των μαθητών το παρελθόν ως σύνολο και χαράσσεται στη μνήμη τους, ενώ ταυτόχρονα δεν «επιβάλλεται» ως ένα ακόμη σχολικό μάθημα που θα βαρύνει το ήδη φορτωμένο τους πρόγραμμα. Συνεπώς η πραγμάτευσή του μέσα στη σχολική τάξη αποτελεί ένα διδακτικά αξιοποιήσιμο μέσο και για τη διδασκαλία και μελέτη της ιστορίας.

Με δεδομένες τις παραπάνω παραδοχές θελήσαμε αφενός να σχεδιάσουμε μια διδακτική παρέμβαση για το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα στη Στ τάξη του Δημοτικού σχολείου που βασίζεται στην αξιοποίηση στοιχείων της λογοτεχνικής θεωρίας, αφετέρου να διερευνήσουμε την εμπειρία των μαθητών μετά την εφαρμογή της. Το παραπάνω θέμα παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αν συνυπολογιστεί, ότι παρά το πλήθος προτάσεων για διδακτική αξιοποίηση κειμένων της παιδικής λογοτεχνίας, μια τέτοια έρευνα δεν έχει ελκύσει το ανάλογο ενδιαφέρον ερευνητών/εκπαιδευτικών στην ελληνική πραγματικότητα.

Βασικοί παράγοντες που αποτέλεσαν το έναυσμα για την ενασχόλησή μας με το πεδίο της διδακτικής προσέγγισης του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος, υπήρξαν οι προσωπικές εμπειρίες από το οικογενειακό και επαγγελματικό περιβάλλον καθώς και οι προσωπικές αναγνώσεις βιβλίων και μελετών, όπου παρουσιάζονται εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί και διδακτικές προτάσεις για τη λογοτεχνία στο Δημοτικό σχολείο με στόχο την προώθηση της φιλιαναγνωσίας.

Ως κίνητρο για την επιλογή του παραπάνω θέματος υπήρξε η επιθυμία για μία ελάχιστη συνεισφορά στο πεδίο της διερεύνησης της εμπειρίας των μαθητών μετά από την εφαρμογή της παρέμβασης.

Τέλος, με την επίτευξη του παραπάνω στόχου ευελπιστούμε να συνεισφέρουμε στην αξιοποίηση των ερευνητικών δεδομένων, αποτελεσμάτων και εμπειριών από τους εκπαιδευτικούς της πράξης, καθώς και να τύχει το παραπάνω θέμα περισσότερης μελέτης από Έλληνες ερευνητές.

Η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία ολοκληρώθηκε με την επιστημονική καθοδήγηση και τη συμβολή της τριμελούς επιστημονικής επιτροπής, η οποία απαρτίζεται από τις καθηγήτριες Ζερβού Αλεξάνδρα, Νικολουδάκη Ελπινίκη και Πολύζου Αγγελική, τις οποίες και ευχαριστώ θερμά για τη βοήθεια που μου πρόσφεραν τόσο σε ζητήματα που αφορούσαν στη μεθοδολογία της έρευνας όσο και σε επίπεδο δομής της εργασίας. Επιπλέον, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου για τις εύστοχες παρατηρήσεις και υποδείξεις τους, που με οδήγησαν σε μεγαλύτερη εμβάθυνση του θεωρητικού πλαισίου και καλύτερη οργάνωση της σκέψης μου. Επίσης,

για το χρόνο που μου αφιέρωσαν και την προθυμία τους να συζητήσουν μαζί μου τους προβληματισμούς και τις απορίες που ανέκυψαν.

Στο σημείο αυτό επιθυμώ να ευχαριστήσω τους μαθητές που συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία και ανταποκρίθηκαν με προθυμία και ενδιαφέρον σε όλες τις δραστηριότητες της παρέμβασης και αφιέρωσαν τον πολύτιμο ελεύθερο χρόνο τους με ευχαρίστηση και γνήσια επιθυμία μετά την πάροδο έξι μηνών από τη διεξαγωγή της για να πραγματοποιηθεί η λήψη των συνεντεύξεων.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους από το στενό φιλικό και οικογενειακό περιβάλλον για τις πολύτιμες συμβουλές τους αλλά και την αμέριστη συμπαράστασή τους κατά τη διάρκεια του παρόντος εγχειρήματος.

ΜΕΡΟΣ 1^ο
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρά την ολοένα αυξανόμενη εξέλιξη της παιδικής λογοτεχνίας μετά από το 1970 και τη συστηματική προώθησή της από την παγκόσμια κοινότητα, ωστόσο η διδακτική προσέγγιση του ολοκληρωμένου λογοτεχνικού κειμένου στη σχολική τάξη αποτελεί ένα «ζήτημα» που ανακύπτει από τον προσδιορισμό του μαθήματος της λογοτεχνίας, όπως έχει διαμορφωθεί όλες αυτές τις δεκαετίες και τη γενική θέση της λογοτεχνίας στο σχολικό πρόγραμμα μέχρι και σήμερα.

Για πολλά χρόνια η παρουσία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση είχε χαρακτήρα πρακτικό και χρησιμοθηρικό. Ο περίφημος εθνικός-φρονηματιστικός σκοπός της υποβάθμιζε την επαφή με τη λογοτεχνία σε μέσο και όχι αυτοσκοπό (Ζερβού, 1999β:16).

Στο κατώφλι της νέας χιλιετίας εάν κάποιος παρατηρήσει την κατάσταση στα σχολεία διαπιστώνει εύκολα ότι: α) Το λογοτεχνικό κείμενο εντάσσεται σχεδόν ολοκληρωτικά στη διδασκαλία της γλώσσας και γίνεται πεδίο εφαρμογής γραμματικο-συντακτικών ασκήσεων που πολλές φορές βαθμολογούνται, β) Ο δάσκαλος είναι εγκλωβισμένος ανάμεσα στο ρόλο του παθητικού αναμεταδότη των διδακτικών οδηγιών του Υπουργείου και στον εξυψωμένο ρόλο του μεσολαβητή ανάμεσα στο μαθητή και το λογοτεχνικό κείμενο και γ) Ο μαθητής είναι σχεδόν πάντα αναγκασμένος να αναζητά μια κύρια ιδέα, αναμασώντας στερεότυπες φράσεις και αποφθέγματα και να ερευνά ή και να αποστηθίζει ακόμα ένδοξες βιογραφίες (Πασχαλίδης, 2000:21-35).

Στο τελευταίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2003) γίνεται λόγος για μερική αποσύνδεση της λογοτεχνίας από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος και τους τρόπους προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου. Οι θέσεις αυτές όμως είναι δύσκολο να εφαρμοστούν, όσο δεν προβλέπεται ξεκάθαρα η αυτόνομη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων σε συγκεκριμένες ώρες μέσα στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα. Το περιεχόμενο των λογοτεχνικών κειμένων προσφέρει ένα πλούσιο υλικό που σχετίζεται με θέματα ιστορικά, κοινωνικά, περιβαλλοντικά, συνδέεται με επιστήμες, όπως τα Μαθηματικά, η Φυσική, η Γεωγραφία, ενώ μπορεί να πλαισιώνει μαθήματα, όπως τα Εικαστικά και τη Μουσική. Μέσα από τη διεπιστημονική ή διαθεματική προσέγγισή τους μπορούν να προσφέρουν μια ολιστική ματιά σε όλα τα μαθήματα. Αν όμως η θέση της λογοτεχνίας δεν αποκτήσει διδακτική αυτονομία, όσο συσσωρεύονται ύλη και νέα μαθήματα στο σημερινό σχολείο και σε συνδυασμό με τον περιορισμό των λογοτεχνικών κειμένων στα νέα βιβλία της γλώσσας, που ευνοούν κατά κάποιο τρόπο το διαχωρισμό λογοτεχνίας – γλώσσας, η λογοτεχνία δε θα είναι σε θέση να επιτελέσει τους στόχους της, να συμβάλλει δηλαδή στην αισθητική, κοινωνική και πολιτισμική ευαισθητοποίηση του παιδιού, στη γλωσσική του καλλιέργεια, στη γνωστική και ψυχοπνευματική του ωρίμανση, στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008:21).

Η τελευταία διαπίστωση για τις επιπτώσεις στην ψυχοπνευματική καλλιέργεια των παιδιών από τον παραγκωνισμό της λογοτεχνίας, αποκτά μεγάλη βαρύτητα ιδιαίτερα στη σημερινή εποχή, όπου η τεχνολογία έχει κυριολεκτικά εισβάλει στη σύγχρονη κοινωνία. Η θεαματική είσοδος της εικόνας σε συνδυασμό με τις παραφορτωμένες σχολικές υποχρεώσεις των παιδιών δυσχεραίνει την επαφή τους με το βιβλίο. Ήδη από την προσχολική, αλλά κυρίως κατά τη σχολική ηλικία τα παιδιά κατακλύζονται κυριολεκτικά από την εικόνα μέσα από την τηλεόραση, τον κινηματογράφο, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια και το διαδίκτυο με αποτέλεσμα το βιβλίο να παραγκωνίζεται και η ανάγνωση να θεωρείται μια βαρετή και ανιαρή ή στην καλύτερη περίπτωση μια

λιγότερο ενδιαφέρουσα διαδικασία. Η ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας μέσα στο σχολικό χώρο, όπου οι μικροί μαθητές περνούν τον περισσότερο χρόνο τους, καθίσταται αναγκαία για την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και τη διάπλασή τους σε άτομα με στοχασμό και κριτική σκέψη.

Τα καλά βιβλία μπορούν να προσφέρουν πολλά: Να διευρύνουν τους ορίζοντες, να ενσταλάξουν νότα αισιοδοξίας για τη ζωή και προσφέροντας διασκέδαση να συμβάλλουν στη βαθιά κατανόηση της ανθρώπινης φύσης, αλλά και στην ανάπτυξη αισθημάτων συμπόνιας για το συνάνθρωπο. Καμιάς άλλης μορφής ευχαρίστηση δε θα μπορούσε σε τέτοιο βαθμό να εφοδιάζει την παιδική ψυχή με σύμβολα, μορφές πολιτισμού (Landsberg, 1987:34).

Η είσοδος των λογοτεχνικών κειμένων μέσα στη σχολική τάξη με το δάσκαλό τους που γνωρίζει τις κλίσεις, τις ιδιαιτερότητες μα και τις προτιμήσεις τους, διευρύνει το ενδιαφέρον για την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων, ανατρέποντας τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας του κειμένου και καθιστώντας το μαθητή κυρίαρχο στην ερμηνευτική διαδικασία. Μέσα από τη διδακτική αξιοποίηση του παιδικού βιβλίου οφείλει να το ζωντανέψει με τρόπο ευχάριστο και δημιουργικό και να αποκαλύψει την ευχαρίστηση που προσφέρει μέσα από τις σελίδες του.

Δεδομένων των παραπάνω παραδοχών και με αφορμή την ευελιξία που παρέχει το υπάρχον πρόγραμμα σπουδών στο δημοτικό σχολείο, η διδακτική προσέγγιση της λογοτεχνίας σε επίπεδο σχολικής πρακτικής μπορεί να ανανεωθεί, εάν ο εκπαιδευτικός ενσωματώνοντας στοιχεία από τη λογοτεχνική θεωρία την εντάξει στην καθημερινή διδασκαλία (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2001:9 και 2008:21).

Η λειτουργική ενσωμάτωση της λογοτεχνικής θεωρίας στη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να επιτευχθεί από έναν εκπαιδευτικό εξοικειωμένο με τις βασικές αρχές της θεωρίας της λογοτεχνίας, που θα του προσφέρουν το αναγκαίο θεωρητικό υπόβαθρο, ώστε αφού μελετήσει και αποσαφηνίσει το λογοτεχνικό κείμενο, να αποκτήσει τη δυνατότητα να σχεδιάσει το μάθημά του αξιοποιώντας τη θεωρία στη σχολική τάξη και να διαχειριστεί πιο συνειδητά και ευέλικτα το μάθημα μέσα στις δυνατότητες που του προτείνει το Πρόγραμμα Σπουδών (Φρυδάκη, 2003:92).

Ο ρόλος του θα είναι διαμεσολαβητικός ανάμεσα στο κείμενο και τους μαθητές, ρόλος που προϋποθέτει την ενημέρωσή του στα θέματα της λογοτεχνίας και της γλώσσας όσον αφορά στην πλήρη κατοχή της ύλης, αλλά και στη θεωρητική γνώση προκειμένου να εξασφαλιστούν τα απαραίτητα εργαλεία προσέγγισης (Παπαδογιαννάκης, 2006:14).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη και τις τρεις παραμέτρους της αναγνωστικής διαδικασίας, το συγγραφέα, το κείμενο και τον αναγνώστη σε μια πολυδιάστατη συνομιλία με το λογοτεχνικό κείμενο και όλα αυτά τα στοιχεία να τα προσαρμόζει στη διδασκαλία του με παιγνιώδη τρόπο (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008:30). Κατά τη διδασκαλία, θα προσπαθήσει με πολύμορφα ερεθίσματα να εγείρει τη δημιουργικότητα των παιδιών, ιδιότητα και ικανότητα της σκέψης που χαρακτηρίζεται από την ευχέρεια στην ανάδυση ιδεών, ευελιξία και πρωτοτυπία, να εκμαιεύσει τις προσωπικές απαντήσεις τους χωρίς αυτές να «ενοχοποιηθούν» για λανθασμένες, να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις γνωστικές δεξιότητες της κριτικής σκέψης, να διεγείρουν τη φαντασία τους, να ανακαλύψουν την κρυμμένη απόλαυση βασισμένος σε σύγχρονες θεωρίες μάθησης. Στην προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου δίνεται έμφαση στο συναναγνώστη δάσκαλο που έχει σαν στόχο του την ανάδειξη της αφηγηματικής δομής του κειμένου ως πράξη νοηματοδότησης, τη σύνδεση του περιεχομένου με το κοινωνικο-ιστορικό πλαίσιο που αναπαριστά, τη βιωματική εμπλοκή του παιδιού-αναγνώστη και την ανάδειξή του σε πρωταγωνιστή όσον αφορά στην ερμηνεία του.

Ο πλουραλισμός των θεωρητικών αναζητήσεων και η συνθετική αξιοποίησή τους, θα οδηγήσει στο σχεδιασμό ενός ευέλικτου και δημιουργικού μαθήματος και στη σταδιακή μεταμόρφωση του μαθητή σε κριτικό αναγνώστη. Έναν αναγνώστη, ο οποίος δε θα σημασιοδοτεί απλά τη γραμμική εκδήλωση του κειμένου, αλλά θα είναι σε θέση να κατανοήσει τους τρόπους άρθρωσης της πλοκής και πώς οργανώνονται τα βασικά δομικά στοιχεία του αφηγήματος για να παράγουν το συγκεκριμένο κάθε φορά νόημα (Eco, 1993:41). Υπό αυτό το πρίσμα ανατρέπονται οι παραδοσιακοί ρόλοι των εμπλεκομένων στη μαθησιακή διαδικασία, του δασκάλου και του μαθητή, καθώς μέσα από τη διαλογική διαδικασία μετατρέπονται σε συν-ερμηνευτές του κειμένου αποκαθλώνοντας το νόημά του μέσα από τη δική τους οπτική γωνία στο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν (Μητροφάνης, 2002:89-106).

Πράγματι, τα τελευταία χρόνια ερευνητικά προγράμματα και διδακτικές εφαρμογές που υλοποιήθηκαν έπειτα από τη συνεργασία του πανεπιστημίου με τους εκπαιδευτικούς της τάξης έδωσαν απαντήσεις στις δυνατότητες που παρέχουν οι θεωρίες της λογοτεχνίας (αφηγηματολογικές, αναγνωστικές), οι σύγχρονες θεωρήσεις (διαθεματικότητα, διεπιστημονικότητα) και η χρήση της τεχνολογίας στην ανανέωση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο σχολείο.

Ωστόσο, παρά τις προτάσεις για τη διδακτική της λογοτεχνίας¹ που έχουν δημοσιευτεί, δεν έχει γίνει γνωστό ακόμα κατά πόσον οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους μπορούν να αξιοποιήσουν στοιχεία της λογοτεχνικής θεωρίας και να σχεδιάσουν, υλοποιήσουν και αξιολογήσουν διδακτικές παρεμβάσεις διδάσκοντας συγκεκριμένα ιστορικό μυθιστόρημα. Και φυσικά δε γίνεται λόγος για την ανάγνωση αποσπασμάτων που μπορούν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά στο μάθημα της ιστορίας και που βρίσκονται στις ιστορικές πηγές του σχολικού εγχειριδίου ή στο Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων, ούτε την ανάλυσή τους μέσα σε σχέδια εργασίας που πραγματοποιούνται στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με έναν από τους άξονές τους στραμμένο προς τη λογοτεχνία.

Εννοούμε την επεξεργασία μέσα στην τάξη ολόκληρου μυθιστορήματος κι αυτό για τους εξής δύο λόγους:

1) Ο ακρωτηριασμός των λογοτεχνικών κειμένων μπορεί να διαστρεβλώσει κυριολεκτικά το νόημα του κειμένου προς χάριν μιας οποιασδήποτε χρησιμοθηρικής διάθεσης και την εξαγωγή ενός αμφιβόλου αποτελεσματικότητας και ισχύος διδάγματος (Ζερβού, 1999, στο Αποστολίδου - Χοντολίδου:23).

2) Η χρήση ανθολογημένων αποσπασμάτων συνιστά μια παρέμβαση που θεωρείται αδιανόητη για άλλες μορφές Τέχνης, όπως τη ζωγραφική, τη φωτογραφία, τη γλυπτική ή την αρχιτεκτονική (Μητροφάνης, 2004:130-147 και 2009).

Ιδιαίτερα όσον αφορά τα ιστορικά μυθιστορήματα, τα γεγονότα που αναπαριστούν δεν άφησαν ασυγκίνητους και σημάδεψαν βαθιά τους συγγραφείς, είτε τους συγχρόνους προς αυτά, είτε τους συγγραφείς της νεότερης λογοτεχνίας. Κατά τον Κουκουλομάτη (1996:32) η λογοτεχνία υποκαθιστά ή συμπληρώνει την ιστορία, περνά στο μαθητή βιωματικά, αφού ο τελευταίος νιώθει την ελευθερία στη σχέση του με το περιεχόμενο της ιστορικής γνώσης, ενώ ταυτόχρονα δραστηριοποιείται το συναίσθημα με αποτέλεσμα η πρόσληψη να αποτελεί προσωπική επιλογή. Το ιστορικό λογοτέχνημα προσφέρει πρότυπα προς μίμηση και αξίες ζωής, γεγονός που έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική βαρύτητα για τη μόρφωση των παιδιών, τονίζει ο Β. Αναγνωστόπουλος (2001:202) και προτείνει την παράλληλη ανάγνωση λογοτεχνικών έργων προς το μάθημα της Ιστορίας στο σχολείο.

¹ Βλ. κεφάλαιο Α, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Στοιχεία-συμπεράσματα για τη διδακτική της παιδικής λογοτεχνίας* της παρούσας εργασίας, σ. 46.

Ο λογοτέχνης, βέβαια δε γράφει Ιστορία, το έργο του περιέχει την Ιστορία, όπως επισημαίνει η Νικολουδάκη (2003:137-147). Η πλοκή του κειμένου ανήκει σε μια παλαιότερη εποχή και τα πρόσωπα που λαμβάνουν μέρος εκφράζουν την ιδεολογία, τις αξίες και τις στάσεις των ανθρώπων που έζησαν τότε. Ο λογοτέχνης διαλέγεται με την ιστορία διασώζοντας έτσι τη συλλογική συνείδηση και νοοτροπία του παρελθόντος.

Για τους παραπάνω λόγους, το ιστορικό μυθιστόρημα οφείλει να κάνει δυναμική την είσοδό του στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έχοντας ως κύριο στόχο την πηγαία ευχαρίστηση, την αναγνωστική απόλαυση και τη δυνατότητα διαφυγής από την πραγματικότητα. Ταυτόχρονα πληροφορεί, συγκινεί, εφοδιάζει το παιδί με εμπειρίες, αποκαλύπτει τον κόσμο των ανθρώπων στο παρελθόν, το βοηθά να συγκρίνει το χθες με το σήμερα και να κρίνει το μέλλον. Διευκρινίζει αντιδράσεις ανθρώπων, αιτιολογεί απόψεις και συμπεριφορές, φέρνει το παιδί κοντά στην κατανόηση της ανθρώπινης φύσης και το μυεί στις πολιτισμικές αξίες που χαρακτηρίζουν μια κοινωνία.

Σε προηγούμενο σημείο της παρούσας εισαγωγής, που ένα μέρος της αποτελεί και την προβληματική της ερευνητικής μας προσπάθειας, αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της αξιοποίησης της θεωρίας της λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική πράξη και η ανάγκη για εξοικείωση του εκπαιδευτικού με στοιχεία των λογοτεχνικών θεωριών. Έχει επίσης γίνει λόγος για το ρόλο του εκπαιδευτικού ως ένας από τους παράγοντες της μαθησιακής διαδικασίας. Αμέσως μετά θα γίνει μια αναφορά στο περιεχόμενο της γνώσης, της οποίας ο εκπαιδευτικός είναι φορέας.

Το περιεχόμενο της γνώσης των εκπαιδευτικών μπορεί να οριστεί μέσα από δύο μορφές: Την *ακαδημαϊκή* ή *επίσημη* γνώση που αποκτάται μέσα από την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού στους διάφορους τομείς και καλείται να διδάξει μέσα στο θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο και την *άτυπη* ή *πρακτική* γνώση, η οποία αποκτάται μέσω της πρακτικής εξάσκησης στη σφαίρα της προσωπικής εμπειρίας του στο συγκεκριμένο ιστορικό-κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον (Πουρκός, 2006β, Πολύζου, 2009β). Το δεύτερο είδος γνώσης είναι οι πρακτικές γνώσεις των δασκάλων που σχετίζονται με τις εμπειρίες τους. Αφορούν τη γενική εικόνα της σχολικής τάξης - τα μαθησιακά στυλ των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους, τις ανάγκες, τις δυνατότητες και τις δυσκολίες τους και μια ποικιλία διδακτικών τεχνικών, καθώς και δεξιότητες διαχείρισης της τάξης. Είναι ερευνητικά τεκμηριωμένο, ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες που είχαν ως μαθητές και ως διδάσκοντες, την παιδαγωγική φιλοσοφία και τις επιστημονικές θεωρίες μάθησης, διαμορφώνουν την προσωπική τους θεωρία, ένα χαλαρό και συχνά μεταβαλλόμενο σύστημα γνώσεων, στάσεων και εμπειριών που αφορούν το διδακτικό τους έργο (Ματσαγγούρας, 2003:45). Αυτές οι εμπειρικές γνώσεις σε συνδυασμό με την επίσημη ή τυπική γνώση του εκπαιδευτικού - τις θεωρητικές του γνώσεις για τα γνωστικά αντικείμενα, για την ψυχολογία του παιδιού και τις θεωρίες μάθησης, αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συγχρόνως με την προσωπικότητα και την ιδεολογία του.

Ερευνητές, όπως ο Schon (1983) και ο Shulman (1987) ερεύνησαν τον εκπαιδευτικό ως φορέα ενός συγκεκριμένου σώματος γνώσεων που του επιτρέπει το χειρισμό των εκπαιδευτικών καταστάσεων. Ιδιαίτερα ο Shulman αφού ταξινόμησε τις γνώσεις του εκπαιδευτικού σε κατηγορίες ανέδειξε την έννοια της *γνώσης παιδαγωγικού περιεχομένου*. Συγκεκριμένα αναφέρεται στο γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών, το οποίο αποτελούν: Το γνωστικό αντικείμενο, οι εκπαιδευτικοί στόχοι, το γενικότερο εκπαιδευτικό συγκείμενο, το πρόγραμμα σπουδών, οι γενικές θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις, και οι μαθητές με τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και

χαρακτηριστικά τους. Υιοθετεί επομένως ο εκπαιδευτικός διδακτικές πράξεις που διαμορφώνονται από το συνονθύλευμα της τυπικής και άτυπης γνώσης.

Καταλήγει δε στο συμπέρασμα ο ερευνητής, ότι ο εκπαιδευτικός είναι εν τέλει εκείνος που θα αποφασίσει τι και πώς θα διδάξει έχοντας υπόψη του ότι η διδασκαλία του πρέπει να έχει όσο το δυνατόν πιο επιτυχημένο αποτέλεσμα. Στην απόφασή του να προχωρήσει στη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου θέματος ή στην παράλειψη κάποιου άλλου, θα τον οδηγήσει η προσωπική ερμηνεία της διδακτικής του εμπειρίας. Συγκεκριμένα, η αντίληψή του για το θέμα, η ικανότητά του να διαμεσολαβεί ανάμεσα στη γνώση και τους μαθητές του και γενικά το σύνολο των στάσεων και των αξιών που τον διέπουν ως άνθρωπο. Ο εκπαιδευτικός αναλογίζεται τους μαθητές του, τα προγράμματα σπουδών και ό,τι άλλο έχει σχέση με το πλαίσιο δράσης του, ώστε να αναπτύξει σε θεωρητικό επίπεδο την καλύτερη δυνατή διδακτική προσέγγιση, και να μεταφέρει με επιτυχία τις ιδέες που θέλει να διδάξει. Προχωρά έπειτα στη διδασκαλία, όπου εφαρμόζει στην πράξη αυτά που έχει σχεδιάσει (Πολύζου, 2009).

Κατ' αυτόν τον τρόπο, η εκπαιδευτικός στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, μελετά το γνωστικό αντικείμενο, το ιστορικό μυθιστόρημα, ενημερώνεται σε γενικές γραμμές για τη θεωρία της λογοτεχνίας και τη δυνατότητα αξιοποίησης στοιχείων της στη διδακτική πράξη. Ανιχνεύει τη θέση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, τις νέες κατευθύνσεις στη διδακτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων, μελετά τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης και με βασική παράμετρο τα ενδιαφέροντα, τις απόψεις και τα χαρακτηριστικά των μαθητών της τάξης, σχεδιάζει μια σύνθετη διδακτικο-μαθησιακή πρόταση για τη διδασκαλία του παιδικού ιστορικού αφηγήματος στη σχολική τάξη.

Μια τέτοια προσπάθεια ενσωμάτωσης στοιχείων από τη λογοτεχνική θεωρία αποτελεί η συγκεκριμένη μελέτη, η οποία επιχειρεί να παρουσιάσει το σχεδιασμό και την αξιολόγηση μιας διδακτικής παρέμβασης ολοκληρωμένου αφηγήματος σε μαθητές της Στ τάξης του Δημοτικού σχολείου, που έχει ως στόχο να ενισχύσει την κριτική και δημιουργική σκέψη του μαθητή, να αναδείξει την προσωπική νοηματοδότηση των κειμένων, ενώ παράλληλα επιτρέπει τη μέγιστη αναγνωστική απόλαυση.

Η μελέτη διαρθρώνεται σε δύο μέρη:

Το πρώτο μέρος αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας, το οποίο ολοκληρώνεται σε τρία κεφάλαια.

Στο πρώτο επιχειρείται μία σύντομη και περιεκτική αποσαφήνιση των όρων του θέματος. Προσεγγίζεται ο όρος λογοτεχνία, αναφέρονται τα γένη και τα είδη του λόγου, το μυθιστόρημα με κύριο σημείο εστίασης την έννοια του ιστορικού μυθιστορήματος και ειδικότερα το σκέλος του που ανήκει στο σώμα της παιδικής λογοτεχνίας, το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα. Γίνεται αναφορά στα δύο είδη γραφής και κατανόησης του κόσμου, τη λογοτεχνία και την ιστορία και εντοπίζεται το σημείο τομής τους. Τέλος, παρουσιάζονται στοιχεία που αφορούν στη διδακτική της λογοτεχνίας καθώς και απόψεις για την παιδευτική διάσταση του ιστορικού μυθιστορήματος.

Το δεύτερο κεφάλαιο επιχειρεί να συνδέσει τις έννοιες λογοτεχνία και διδασκαλία. Πραγματεύεται την αναγκαιότητα της εισόδου της θεωρίας στην εκπαιδευτική πράξη. Αφού επιχειρείται μία συνοπτική παρουσίαση των λογοτεχνικών θεωριών από τα τέλη του 19^{ου} αι. ως σήμερα και διαπιστώνεται η προσαρμογή τους στο πεδίο της παιδικής λογοτεχνίας, γίνεται αναφορά κυρίως στην ενσωμάτωση στοιχείων από το χώρο της αφηγηματολογίας και των αναγνωστικών θεωριών. Επίσης, το κεφάλαιο αυτό, εισχωρεί στη φάση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Αναφέρονται οι στόχοι του

μαθήματος της λογοτεχνίας, η θέση της στο Α.Π Σπουδών, οι νέες τάσεις στη διδακτική λογοτεχνικών κειμένων και οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης. Παρουσιάζονται τα κριτήρια επιλογής των μυθιστορημάτων, μια γενική παρουσίασή τους και η πορεία της δόμησης της γνώσης της εκπαιδευτικού.

Η ολοκλήρωση του θεωρητικού μέρους της εργασίας πραγματοποιείται με το τρίτο κεφάλαιο, όπου επιχειρείται η ανάλυση των μυθιστορημάτων στη φάση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού. Σε αυτήν αναδεικνύονται τα δομικά στοιχεία των μυθιστορημάτων, γίνεται αναφορά στα παρακειμενικά στοιχεία και τον υπονοούμενο αναγνώστη, τη μορφή του ήρωα, τις κοινωνικές αντιλήψεις που αποτυπώνονται στο περιεχόμενο της υπόθεσης των μυθιστορημάτων και τα ιστορικά γεγονότα που αυτά αναπαριστούν.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας, το οποίο αποτελεί την ερευνητική προσέγγιση του θέματος, χωρίζεται σε τρία κεφάλαια.

Στο πρώτο αναφέρονται ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα που καθοδήγησαν την παρούσα μελέτη και η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για να ολοκληρωθεί η συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία. Περιγράφονται λεπτομερώς τα μέσα συλλογής των δεδομένων, η ανάλυση περιεχομένου του ποιοτικού υλικού και η διαδικασία διεξαγωγής της ερευνητικής συνέντευξης. Στη συνέχεια καταγράφεται η διδακτική παρέμβαση, η φιλοσοφία της, ο σκοπός της και οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι. Γίνεται αναφορά στη μορφή και στην κοινωνική οργάνωση της τάξης κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, παρουσιάζεται η πορεία της διδασκαλίας συνοπτικά και αναλυτικά και αμέσως μετά οι διδακτικές δραστηριότητες των διδασκαλιών που ακολουθήθηκαν για κάθε μυθιστόρημα ξεχωριστά.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται η περιγραφή των ευρημάτων για κάθε ερευνητική κατηγορία και ο σχολιασμός τους με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια και πληρότητα.

Τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο επιχειρείται ελεύθερος σχολιασμός των όσων διαπιστώθηκαν στην έρευνα. Ακόμη συνδέεται το ερευνητικό τμήμα της μελέτης με το θεωρητικό της υπόβαθρο. Γίνεται επίσης σύνδεση των ευρημάτων της μελέτης με ιδέες άλλων ερευνητών. Η εργασία ολοκληρώνεται με μια σύντομη ανακεφαλαίωση εκκινώντας από το πρόβλημα που εξετάστηκε, τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε και καταλήγει στη διατύπωση των κυριότερων συμπερασμάτων που προέκυψαν συνοδευόμενα από προτάσεις για μελλοντική ενασχόληση των εκπαιδευτικών και ερευνητών με το σχεδιασμό παρεμβάσεων ολοκληρωμένων λογοτεχνικών κειμένων στο Δημοτικό σχολείο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Α - ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΘΕΜΑΤΟΣ

1. Προσεγγίζοντας όρους και περιοχές: Λογοτεχνία

Στον Ευρωπαϊκό χώρο από την αρχαιότητα μέχρι την Αναγέννηση η λογοτεχνία περιλάμβανε τα σύνολο των γραπτών κειμένων, χρηστικά και μη. Οι απόψεις του Kant στο δεύτερο μισό του 18^{ου} αι. που με το βιβλίο του (*Kritik der Urteilkraft* – Κριτική της κριτικής δύναμης, 1790) διέκρινε το καλό, το αληθινό και το χρήσιμο από το ωραίο, έθεσε τις βάσεις για τη διάκριση των λογοτεχνικών κειμένων από το σύνολο των γραπτών κειμένων με αισθητικά-καλλιτεχνικά κριτήρια. Η άποψη² ότι η λογοτεχνία ως τέχνη του λόγου περιλαμβάνει ποίηση και πεζογραφία, ενώ συγχρόνως αποκλείει κείμενα πληροφοριακά, ρητορικά και επιχειρηματολογικά, εδραιώθηκε από το 19^ο αι. (Τζιόβας, 1987:20-21).

Επειδή ο όρος λογοτεχνία είναι περισσότερο ένας κλειστός παρά ανοιχτός όρος και το νόημά του ποικίλλει από εποχή σε εποχή, από πολιτισμό σε πολιτισμό (Howthorn, 1993:5, Fokkema, Ibsch, 1997:28) κι ακόμα και μέσα στα πλαίσια του ίδιου πολιτισμού, η προσπάθεια να δοθεί ένας ορισμός είναι αρκετά δύσκολη.

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για τον καθορισμό της, οι οποίες μπορούν να διακριθούν σε δύο κατευθύνσεις: η μία είναι η *οντολογική εξέταση*, αυτή δηλαδή που προσπαθεί να ορίσει τη Λογοτεχνία θέτοντας «εσωτερικά» κριτήρια, σε ενδογλωσσικό ή ενδοκειμενικό επίπεδο, και προσπαθεί να προσδιορίσει κάποια σταθερά εγγενή χαρακτηριστικά του λογοτεχνικού λόγου μέσα από τη γλώσσα και την υφολογική εξέταση του κειμένου. Θεωρητικοί της λογοτεχνίας έχουν δώσει μια σειρά εναλλακτικών ορισμών³ που βασίζονται στη «γλώσσα της λογοτεχνίας» ή στη «μυθοπλαστική της διάσταση», ή σε κάποια άποψη για το αισθητικό της αποτέλεσμα. Η δεύτερη κατεύθυνση είναι η *ιστορικο-εξελικτική εξέταση*, που μελετά το «τι θεωρήθηκε κατά καιρούς λογοτεχνία». Μια τέτοια εξέταση δεν καταλήγει στη διατύπωση κάποιου ορισμού, όμως επιτρέπει να κατανοηθούν οι διάφορες μεταβολές της αντιμετώπισής της. Η λογοτεχνία δεν εκλαμβάνεται με κανέναν τρόπο ως ένας στατικός όρος (Fokkema, Ibsch, 1997:28).

Με αυτήν την έννοια η λογοτεχνία μπορεί να θεωρηθεί όχι τόσο ως εγγενής ιδιότητα ορισμένων τρόπων γραφής, όσο ως σύνολο τρόπων με τους οποίους οι άνθρωποι «επικοινωνούν» με τη γραφή. Έτσι, είναι φανερό ότι το να αποκαλείται κάποιο έργο ως «λογοτεχνία» υποδηλώνει κάτι σχετικά με την αξία του (Hawthorn, 1993:7-8). Συνεπώς, η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται όχι ως «άχρονη και αμετάβλητη

² Για τη φύση της λογοτεχνίας, βλ. επίσης: Wellek, R. -Warren, A. (1980:25-35).

³Μια οντολογική εξέταση αναζητά ορισμούς (Culler, 2000:25-26), οι οποίοι όμως, δύσκολα αντέχουν σε κριτικό έλεγχο. Έτσι, έχουν γίνει απόπειρες ορισμού της λογοτεχνίας ως γραφή με φαντασιακά στοιχεία - με την έννοια της μυθοπλασίας- γραφή όχι πιστή στην αλήθεια. Όμως ο όρος λογοτεχνία επεκτείνεται και στα δοκίμια του Bacon ή στους επικήδειους του Bossuet, πράγμα που καθιστά αυτή τη διάκριση συχνά αμφισβητήσιμη. Απ' την άλλη, τα κόμικς *Superman* είναι μυθοπλαστικά, αλλά δε χαρακτηρίζονται ως λογοτεχνία. Μια διαφορετική προσέγγιση του ορισμού της λογοτεχνίας είναι, όχι σύμφωνα με το αν είναι μυθοπλαστική ή φαντασιώδης, αλλά με βάση το ότι χρησιμοποιεί τη γλώσσα με διαφορετικό και ιδιαίτερο τρόπο. Σύμφωνα μ' αυτό τον ορισμό, οι φορμαλιστές θεώρησαν τη λογοτεχνική γλώσσα ως απόκλιση από τον κανόνα, μια μορφή γλωσσικής βίας που έρχεται σε αντίθεση με τη «συμβατική» γλώσσα που χρησιμοποιούμε συνήθως (ανοίκεια γλώσσα). Στο άκουσμα της πρότασης: «Αυτός είναι ένας φοβερά δυσανάγνωστος γραφικός χαρακτήρας», αναρωτιόμαστε αν είναι ή δεν είναι «λογοτεχνική» γλώσσα αφού εν τέλει είναι μια πρόταση που χρησιμοποιούμε στην καθημερινότητά μας. Είναι όμως λογοτεχνική αφού προέρχεται από το μυθιστόρημα *H πείνα* του Knut Hamsun. Το πλαίσιο μας λέει ότι είναι λογοτεχνική, αλλά η ίδια η γλώσσα δεν έχει καμιά εγγενή ιδιότητα που θα την έκανε να ξεχωρίσει από άλλα είδη λόγου και θα μπορούσε να την πει άνετα κάποιος μέσα στο σχολείο ή σε ένα γραφείο. Και τι θα λέγαμε για τα σλόγκαν, τους τίτλους των εφημερίδων, τις διαφημίσεις, που συχνά φαντάζουν φραστικά αλλά γενικά δεν κατατάσσονται στη λογοτεχνία; (Eagleton, T.1989: 21-28).

κατηγορία, αλλά ως έννοια σχετικά και ιστορικά εξαρτημένη» (Τζιόβας, 1987:16) και σημαίνει «κάθε είδος γραφής το οποίο για τον ένα ή τον άλλο λόγο κάποιος το εκτιμά ιδιαίτερα» (Eagleton, 1989:32). Η πρόταση αυτή, ενώ διαφωτίζει αρκετά την έννοια της λογοτεχνίας, ταυτόχρονα θέτει υπό αμφισβήτηση τον αντικειμενικό και αμετάβλητο χαρακτήρα της. Ο επονομαζόμενος «λογοτεχνικός κανόνας» είναι ένα ανθρώπινο κατασκευάσμα που έχει διαμορφωθεί από συγκεκριμένους ανθρώπους για συγκεκριμένους λόγους σε μια συγκεκριμένη εποχή. Η παραπάνω άποψη οδηγεί στο συμπέρασμα ότι, αν υπάρξει ένας αρκετά βαθύς μετασχηματισμός της ιστορίας μας, μπορεί να δημιουργηθεί στο μέλλον μια κοινωνία που θα αμφισβητήσει και θα αρνηθεί τη μεγάλη παράδοση της εθνικής λογοτεχνίας (όπ:34-36).

Οι προβληματισμοί αυτοί έχουν το πλεονέκτημα ότι μπορούν να μετατοπίσουν το ενδιαφέρον από τη λογοτεχνία ως «πράγμα», ως «αντικείμενο», στη λογοτεχνία που θεωρείται ως σύστημα μετακινούμενων σχέσεων, που δεν είναι ποτέ σταθερές, αλλά διαρκώς εν κινήσει, ακόμα κι αν ενσωματώνονται σε ένα σχετικά σταθερό κείμενο. Για τους νεότερους θεωρητικούς της λογοτεχνίας το λογοτεχνικό έργο εξετάζεται μέσα από τα συμφραζόμενα μιας αποτίμησης των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στις διάφορες εκφάνσεις της λογοτεχνικής διαδικασίας, οι οποίες συνδέονται τόσο με το πρόσωπο του συγγραφέα όσο και του αναγνώστη (Hawthorn, 1993:14-19).

Μια οντολογική εξέταση δεν μπορεί να αποκαλύψει το λόγο που αλλάζουν οι αντιλήψεις για τη φύση και τη λειτουργία της λογοτεχνίας και, «γιατί τα χαρακτηριστικά της δε γίνονται αποδεκτά ως ειδοποιά σε οποιονδήποτε τόπο και χρόνο» (Φρυδάκη, 2003:29). Αντίθετα, μια ιστορικο-εξελικτική εξέταση λαμβάνει υπόψη της το ρόλο που διαδραματίζουν τα κοινωνικά και ιστορικά πλαίσια μέσα στα οποία εγγράφεται η έννοια της λογοτεχνίας, η οποία τελικά βρίσκεται σε άμεση συσχέτιση με τη «χρήση της, δηλαδή με ποιο τρόπο μια κοινότητα ανθρώπων, ένα έθνος ή μια κουλτούρα χρησιμοποιεί, αξιολογεί, εξαντλεί και απορρίπτει τα κείμενά της» (Τζιόβας, 1987:33).

Καταλήγοντας, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε για ένα λογοτεχνικό κείμενο, ότι όσο ο αναπαριστώμενος σε αυτό κόσμος και ο πραγματικός μέσα στον οποίο διαβάζεται βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση και ανταλλάσσουν μεταξύ τους στοιχεία, αυτό διατηρεί την αξία του ως «λογοτεχνία» και παραμένει ζωντανό μέσα στο χρόνο, έτοιμο πάντα να προσφέρει κάτι από τη μαγεία του στον αναγνώστη.

2. Γένη και είδη του λόγου

Γένη του λόγου ονομάζονται οι ευρείες κατηγορίες, στις οποίες εντάσσονται τα γραπτά και προφορικά προϊόντα του έντεχνου λόγου και είδη οι μικρότερες υποδιαίρεσεις τους. Αν και μια τέτοια κατηγοριοποίηση αμφισβητείται, καθώς τα είδη εξελίσσονται και ενίοτε αναμειγνύονται σε άλλα σύνθετα είδη⁴, η ταξινόμηση αναφέρεται στις παρακάτω τρεις μεγάλες κατηγορίες της πεζογραφίας, της ποίησης και του θεάτρου. Μέσα στον Πεζό Λόγο υπάρχει το μυθιστόρημα, το διήγημα, το παραμύθι, η νουβέλα, τα ταξιδιωτικά (Δελώνης, 1986:13).

Λόγω του ότι στην παρούσα εργασία επιχειρείται η διδακτική προσέγγιση του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος, αμέσως μετά γίνεται αναφορά στο μυθιστορηματικό είδος λόγου.

⁴ Για την απορρόφηση «απλών» ειδών και το μετασχηματισμό τους σε άλλα «σύνθετα», βλ: Αγγελάτος, 1997, *Η φωνή της μνήμης. Δοκίμιο για τα λογοτεχνικά είδη*, Αθήνα, Ν. Σύνορα, Λιβάνης:160.

3. Το μυθιστόρημα

Το μυθιστόρημα, ως αυτοτελές λογοτεχνικό είδος, διαμορφώθηκε κυρίως στη Δ. Ευρώπη από το 12^ο ως το 17^ο αι. και είναι γνωστό με τον όρο «roman» ή «romance». Την απόδοση του όρου στα ελληνικά με τον αντίστοιχο όρο «μυθιστόρημα» ή «μυθιστορία», πραγματοποίησε ο Αδ. Κοραΐς (Σακελλαρίου, 1985:171).

Ένα εξωτερικό χαρακτηριστικό του είναι ότι εκτείνεται σε πολλές σελίδες. Ο Άγγλος μυθιστοριογράφος E. M. Forster συμπληρώνει πως η έκτασή του δεν πρέπει να είναι μικρότερη από 50.000 λέξεις.⁵ (Σαχίνης, 1991:10-11).

Ως προς τα εσωτερικά του στοιχεία, το μυθιστόρημα είναι «το κυκλικό, σφαιρικό και συνθετικό εκείνο είδος της πεζογραφίας, που αναπαρασταίνει κατά κανόνα ένα σύνολο ζωής» (ό.π., 1991:9), στόχος του είναι η ερμηνεία ενός γνωστού κόσμου (Beer, 1970:26-27) και το γεγονός ότι «ψάχνει να βρει και να χτίσει την κρυφή ολότητα της ζωής» (Lukacs:1978:60).

Το μυθιστόρημα κατά τον Πετσάλη-Διομήδη (1953:534) είναι η ανάπτυξη πλοκής με πολλά πρόσωπα συνήθως με κίνηση μέσα στο χώρο και το χρόνο.

Κατά το Σαχίνη (1991:11) «μυθιστόρημα είναι όχι μόνο η φανταστική ή πλασματική ιστορία που εκτείνεται σε ορισμένο αριθμό σελίδων, αλλά και η πραγματική ιστορία, που έχει μεταπλασθεί δημιουργικά και μυθιστοριογραφικά από το συγγραφέα». Ο συγγραφέας δεν αντιγράφει γεγονότα και περιστατικά από τη ζωή του, τα μεταπλάθει δημιουργικά φροντίζοντας να κρατά την απαιτούμενη απόσταση από τα πρόσωπα και τα περιστατικά της ιστορίας του, έχει την ικανότητα να μεταμορφώνει το υποκειμενικό σε αντικειμενικό και να το προσφέρει στον αναγνώστη του.

Το μυθιστόρημα έχει τη δική του αρχιτεκτονική, προσφέρεται για μια δομική ερμηνεία. Λίγοι είναι οι μυθιστοριογράφοι που δεν έχουν δημιουργήσει ένα προσχέδιο ή περισσότερα, τα οποία βέβαια τροποποιούν κατά τη διάρκεια της συγγραφής κι αυτό το έχουν πολλές φορές επιβεβαιώσει πρόχειρα γραμμένα τετράδια, επιστολές και χειρόγραφα που έχουν βρεθεί ή μαρτυρίες γραπτές και προφορικές, που έχουν διασωθεί (Tadié, 2007:137).

Η δομή του μυθιστορήματος έχει επισημανθεί από τον Bakhtin (1995:19) με τη διαπίστωση ότι είναι το μόνο είδος που συγκροτείται μπροστά στα μάτια μας, εξακολουθεί να αναπτύσσεται και να μένει ανολοκλήρωτο εισάγοντας μίαν απροσδιοριστία, μια σημασιολογική ημιτέλεια. Ένας από τους σημαντικότερους κανόνες που διέπει το μυθιστόρημα και το ξεχωρίζει από τα άλλα είδη είναι η απουσία ενός σταθερού χαρακτηριστικού που να το οριοθετεί και να το προσδιορίζει. Κάθε φορά που οι ερευνητές απομονώνουν ένα ακριβές και σταθερό χαρακτηριστικό του μυθιστορηματικού είδους, διατυπώνουν επιφυλάξεις⁶, οι οποίες αυτόματα εκμηδενίζουν το χαρακτηριστικό αυτό. Το κυριότερο ίσως χαρακτηριστικό του είναι η γλώσσα του, γεγονός που το χαρακτηρίζει ως πολυφωνικό και πολυμορφολογικό λογοτεχνικό φαινόμενο που κινεί ένα πλήθος από ήρωες που πραγματοποιούν ένα πλήθος από πράξεις. Τα λόγια τους διαθέτουν σημασιοδοτική ανεξαρτησία, έχουν δική τους προοπτική και μπορούν επίσης να συγχωνευτούν με τις προθέσεις του συγγραφέα, χρησιμεύοντάς του ως ένα βαθμό για δεύτερη γλώσσα. Επί πλέον, τα λόγια ενός ήρωα

⁵ Κατά τον Απ. Σαχίνη (1991:11-12) δεν πρέπει να αξιόνεται ένας τέτοιος αριθμός γιατί με το όριο των 50.000 λέξεων αποκλείονται πολλά πεζογραφήματα, όπως π.χ. η *Φόνισσα* του Παπαδιαμάντη ή ο *Κατάδικος* του Κωνσταντίνου Θεοτόκη. Γι' αυτό το λόγο, θεωρεί πως το κατώτατο όριο για το χαρακτηρισμό και τον προσδιορισμό του είδους είναι οι 30.000 λέξεις.

⁶ Κάποια παραδείγματα αυτών των επιφυλάξεων: το μυθιστόρημα είναι ένα είδος με πολλά επίπεδα, αλλά υπάρχουν μυθιστορήματα με ένα μόνο επίπεδο· το μυθιστόρημα προϋποθέτει δυναμική πλοκή, αλλά υπάρχουν μυθιστορήματα καθαρά περιγραφικά· το μυθιστόρημα εμπεριέχει μια ερωτική ιστορία, αλλά υπάρχουν μυθιστορήματα που δεν έχουν ερωτικό θέμα. Για περισσότερα βλ.: Bakhtin, 1995:29.

ασκούν επιρροή πάνω στα λόγια του συγγραφέα, τον εμπλουτίζουν με ξένες λέξεις (καλυμμένος λόγος του ήρωα) και εισάγουν σε αυτόν τον πολυγλωσσισμό. Ακόμα κι εκεί που με μια πρώτη ματιά η γλώσσα του συγγραφέα φαίνεται η μοναδική, εισχωρεί μέσα σε αυτή ένας πολυγλωσσικός πεζός λόγος⁷ (Bakhtin, 1980:113,176). Η δράση των ηρώων μέσα στο μυθιστόρημα διαμορφώνει έναν μικρόκοσμο μέσα στο λογοτεχνικό χωροχρόνο που αντικατοπτρίζει το μέγακοσμο της κοινωνίας (Ράπτη, 1990:143).

Αυτό που καθορίζει τη μορφή του μυθιστορήματος είναι η ψυχολογία των μυθιστορηματικών ηρώων: ηρώων που βρίσκονται σε αναζήτηση περιπέτειας για να δοκιμαστούν, άτομα που ορθώνονται συνειδητά και ενεργητικά πάνω σε μια πραγματικότητα που τα δεσμεύει και με αυτή τους την αντίσταση μεταβάλλονται σε αληθινά πρόσωπα. «Το μυθιστόρημα περιέχει την ουσία της ολότητάς του ανάμεσα στην αρχή και το τέλος του και γι' αυτό ανεβάζει το άτομο στα απεριόριστα ύψη εκείνου, ο οποίος πρέπει να δημιουργήσει έναν ολόκληρο κόσμο με τη βιωμένη του εμπειρία και να κρατήσει σε ισορροπία τη δημιουργία του αυτή»(Lukacs, 1978:60-91).

Κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη με την παραστατική δύναμη της περιγραφής, την αρμονική συνύπαρξη φαντασίας και πραγματικότητας, το ύφος και γοητεύει με την αφήγηση και τα περιστατικά που αφηγείται (Δελώνης, 1986:36).

Ο Σαχίνης (1991:9) φωτίζοντας την πλευρά του μυθιστοριογράφου καταλήγει πως για τη συγγραφή του απαιτείται «μια πλούσια πείρα ζωής· έπειτα το χάρισμα της ελεύθερης κι απρόσκοπτης αφήγησης». Χρειάζεται ακόμα «η πλαστική δύναμη και η δημιουργική φαντασία και η ικανότητα στη σύνθεση ή την αρχιτεκτονική». Επίσης απαιτούνται ο υλικός παράγοντας του χρόνου για να ζυμωθεί η ύλη ενός μυθιστορήματος και να αφομοιωθεί στην ψυχή του δημιουργού, καθώς κι ένα χρονικό διάστημα, ασφαλώς μεγαλύτερο για να γραφτεί η οριστική του μορφή.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι το μυθιστόρημα είναι μια εκτεταμένη αφήγηση των περιπετειών ενός ή περισσοτέρων προσώπων - των ηρώων -, οι οποίες συνδέονται και συσχετίζονται μεταξύ τους. Οι περιπέτειες αυτές οδηγούν στο σημείο ολοκλήρωσης της τύχης του ήρωα και η διήγηση επινοεί τρόπους ώστε να αυξάνει την ένταση και την αγωνία του αναγνώστη. Κατά την εξέλιξη της αφήγησης ο μυθιστοριογράφος ψυχογραφεί τους ήρωές του, περιγράφει τόπους και γεγονότα και προσπαθήσει να αναπαραστήσει την ατμόσφαιρα της εποχής ή την ιστορική περίοδο, στην οποία αναφέρεται. Η πλοκή της αφήγησης διαρθρώνεται έτσι ώστε μετά από τα εμπόδια που παρουσιάζονται στη ζωή του ήρωα και την κορύφωση της τραγικότητας, να επέρχεται στον αναγνώστη η κάθαρση μέσω της λύσης των προβληματικών καταστάσεων και της άρσης των εμποδίων.

3.1. Το μυθιστόρημα και τα είδη του

Ανάλογα με τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επικρατούσαν σε κάθε χώρα και τα ιδεολογικά ρεύματα της κάθε εποχής διαμορφώθηκαν διάφορες τάσεις και διάφορα είδη μυθιστορήματος. Η ταξινόμηση του μυθιστορήματος μπορεί να επιχειρηθεί είτε με βάση δομικά - υφολογικά κριτήρια είτε με κριτήρια θεματολογίας και περιεχομένου. Για το λόγο ότι η παρούσα εργασία στρέφεται στη διδακτική παρέμβαση του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος υιοθετείται το κριτήριο της θεματολογίας και διακρίνονται τα εξής είδη:

⁷ Ακόμη και τα μυθιστορήματα, όπου η γλώσσα και το ύφος φαίνεται ως μοναδική και ομοίμορφη, διαφέρουν πολύ από οποιαδήποτε ποιητική απολυτότητα. Η γλώσσα του ποιητή είναι μοναδική, δε μεταφέρει λόγια και σκέψεις άλλων (Bakhtin, 1980:176).

1. *Ηθωγραφικό μυθιστόρημα:* Μετά το 1880 αποτέλεσε για τους μυθιστοριογράφους πηγή έμπνευσης ο λαϊκός βίος με τα ήθη, τα έθιμα, τις συνήθειες, τις προλήψεις και γενικά τα χαρακτηριστικά της ζωής της υπαίθρου.
2. *Το αστικό μυθιστόρημα:* Το κέντρο ενδιαφέροντος των μυθιστοριογράφων μεταφέρεται από την ύπαιθρο και τα χωριά στην πόλη και ιδιαίτερα στην Αθήνα, και προβάλλεται η δύναμη και ο πλούτος της ανερχόμενης αστικής τάξης.
3. *Το κοινωνικό μυθιστόρημα:* Αναφέρεται στις αντιθέσεις και αδικίες της κοινωνίας και στοχεύει στην ανάδειξη κοινωνικών προβληματισμών. Η θεματολογία του κοινωνικού μυθιστορήματος μπορεί να συμπεριλάβει μια μεγάλη ποικιλία ζητημάτων που απορρέουν από το κοινωνικό περιβάλλον και απασχολούν το κοινωνικό σύνολο.
4. *Το πολιτικό μυθιστόρημα:* Αρκετοί μελετητές το εντάσσουν⁸ στην κατηγορία του κοινωνικού μυθιστορήματος θεωρώντας ότι η πολιτική συνείδηση συνδέεται και συνυφαίνεται με την κοινωνική. Νεότερες απόψεις όμως το διαχωρίζουν από το κοινωνικό μυθιστόρημα και το θεωρούν ανεξάρτητο, ενώ μάλιστα ισχυρίζονται⁹ ότι το πολιτικό περιλαμβάνει το κοινωνικό, αφού η συγκεκριμένη πολιτική κατάσταση μιας κοινωνίας εγείρει συγκεκριμένα κοινωνικά προβλήματα και διαμορφώνει ανάλογη κοινωνική συνείδηση.
5. *Το φανταστικό ή επιστημονικής φαντασίας:* Κυρίαρχο θέμα του είναι το στοιχείο της φαντασίας, ένα είδος που γνώρισε μεγάλη έξαρση στη δεκαετία του '60 και μετά.
6. *Το μυθιστόρημα περιπέτειας:* Εδώ ανήκουν τα μυθιστορήματα, όπου οι περιπέτειες και οι εξερενήσεις συμβαίνουν σε άγνωστους τόπους ή όπου ο μύθος έχει μυστήριο και απρόοπτες εξελίξεις, ένα είδος δηλαδή αστυνομικής πλοκής.
7. *Το ιστορικό μυθιστόρημα:* Ιστορικά και μυθοπλαστικά πρόσωπα συνθέτουν ένα ιστορικό τοπίο, ζωντανεύουν μια ιστορική περίοδο, αναβιώνουν μια ολόκληρη εποχή και αφηγούνται τα αίτια και τα αποτελέσματα κρίσιμων ιστορικών στιγμών -πολέμων, επαναστάσεων, συρράξεων- και τις επιπτώσεις τους στην καθημερινή ζωή των απλών ανθρώπων.

Η οριοθέτηση του είδους¹⁰, ιδιαίτερα αν μελετήσει κανείς τις ιστορίες της Νεοελληνικής λογοτεχνίας, καθώς και της Παιδικής, είναι αρκετά περίπλοκη. Γύρω από το ιστορικό μυθιστόρημα υπάρχουν αρκετές δημοσιεύσεις με επιστημονικές αξιώσεις¹¹. Έχει οριοθετηθεί εννοιολογικά το είδος, έχουν γίνει αναφορές στους

⁸ Βλ.: Σακελλαρίου, Χ. 1985:213.

⁹ Βλ.: Κουκουλομμάτης, Δ. 1990:103

¹⁰ Πρέπει να επισημανθεί η διαφορά της μυθιστορηματικής βιογραφίας από το ιστορικό μυθιστόρημα. Αν στο ιστορικό μυθιστόρημα ο συγγραφέας, έτσι όπως προωθεί το μύθο του παράλληλα προς τα ιστορικά γεγονότα, έχει όλη την ευχέρεια να κάνει όποιες λοξοδρομήσεις κρίνει αναγκαίες κι ακόμα να εκφράζει με το στόμα των ηρώων του τις δικές του ιδέες, στη μυθιστορηματική βιογραφία είναι υποχρεωμένος να δώσει μια πιστή εικόνα του βιογραφούμενου προσώπου και σύμφωνη με τα ιστορικά δεδομένα. Έχει ως επίκεντρό της μια πραγματική ιστορική προσωπικότητα, ενώ στο ιστορικό μυθιστόρημα τα κύρια πρόσωπα είναι πλαστά και μόνο τα γεγονότα εμπνευσμένα από την ιστορία (Κανατσούλη 1997: 81).

¹¹ Ενδεικτικά παραθέτουμε: Τερζάκης, Α. (1953) «Το νεοελληνικό μυθιστόρημα», στο: *Ελληνική Δημιουργία*, 12:527-533, Πετσάλης-Διομήδης, Θ. (1953) «Απόψεις για το σύγχρονο μυθιστόρημα», στο: *Ελληνική Δημιουργία*, 12:534-536, Φουριώτης, Α. (1953) «Το νεοελληνικό ιστορικό μυθιστόρημα», στο: *Ελληνική Δημιουργία*, 12:541-547, Μητσάκης, Κ.. (1988) *Ο Άγγελος Βλάχος και το ιστορικό μυθιστόρημα*, Καρδαμίτσα, Αθήνα, Καλλέργης, Η. (1990) «Γύρω από το ιστορικό μυθιστόρημα», στο: *Διαδρομές. Αφιέρωμα: το ιστορικό μυθιστόρημα στην παιδική λογοτεχνία*, 18:87-96, Νικολοπούλου, Αγ. (1990) «Γράφοντας παιδικό ιστορικό βιβλίο», στο: *Διαδρομές. Αφιέρωμα: το ιστορικό μυθιστόρημα στην παιδική λογοτεχνία*, 18: 102-105, Ντενίση, Σ. (1992) «Το ιστορικό μυθιστόρημα» στο:

κύριους εκπροσώπους του, έχουν μελετηθεί τα βασικά δομικά του χαρακτηριστικά καθώς κι οι σχέσεις του με τις ιστορικές πηγές.

Ειδικότερα ο Καλλέργης (1990) επισημαίνει στο περιοδικό *Διαδρομές* τη σημασία του ιστορικού μυθιστορήματος και του ιδεολογικού προσανατολισμού του, προσθέτοντας «την κοινή διαπίστωση των μελετητών ότι το ιστορικό μυθιστόρημα συμπληρώνει την επίσημη ιστορία» και το συνδέει με το θέμα της εθνικής ταυτότητας.

Η Σ. Ντενίση (1994) στην εργασία της: *Το ελληνικό ιστορικό μυθιστόρημα και ο Sir Walter Scott (1830-1880)* προσπαθώντας να ορίσει την έννοια του ιστορικού μυθιστορήματος εξετάζει πώς το αντιλαμβάνονται οι σύγχρονοί του και τι ρόλο έπαιξε στην πορεία του μυθιστορηματικού είδους, πώς εξελίχθηκε, πώς το είδαν σημαντικοί κριτικοί του εικοστού αιώνα, πότε έγινε γνωστό στην Ελλάδα και μέσω ποιων μεταφράσεων. Αναλύει τη σχέση του ελληνικού ιστορικού μυθιστορήματος με τα υπόλοιπα μυθιστορηματικά είδη στα χρόνια του ελληνικού ρομαντισμού, το χρόνο συγγραφής των πρώτων ελληνικών μυθιστορημάτων του είδους και ποια πρότυπα ακολούθησαν οι συγγραφείς τους. Τέλος, επισημαίνει τη σχέση του Walter Scott προς το ελληνικό ιστορικό μυθιστόρημα και το ρόλο που διαδραμάτισε στα ελληνικά γράμματα, καθώς και τη σχέση μερικών από τους πιο σημαντικούς Έλληνες πεζογράφους της περιόδου από το 1830 ως το 1880 με το μυθιστορηματικό του έργο.

Η Αλ. Ζερβού (1997:150-155) στη μελέτη της: *Στη χώρα των θαυμάτων. Το παιδικό βιβλίο ως σημείο συνάντησης παιδιών-ενηλίκων*, στο δεύτερο μέρος της μελέτης της παρουσιάζει και τεκμηριώνει μια από τις διαστάσεις της αφηγηματικής τεχνικής στο ιστορικό μυθιστόρημα που ονομάζει «τεχνικές μεταμφίεσης και αντικατάστασης» που χρησιμοποιούν κάποιοι συγγραφείς. Συγκεκριμένα, η Π. Δέλτα ενσωματώνει μέσα στις σελίδες της στοιχεία από το προσωπικό της δράμα και τα συναισθηματικά της αδιέξοδα και η Άλκη Ζέη απευθύνεται στον ανήλικο αναγνώστη της με ψυχραιμία και ειλικρίνεια και προκειμένου να μιλήσει για τις φρικαλεότητες του ιστορικού παρελθόντος δεν τα περιγράφει με ωμότητα, αλλά στη θέση του αναφέρει κάποιο άλλο γεγονός που την υποδηλώνει με ιδιαίτερη δύναμη και ακρίβεια.

Ο Γ. Μητροφάνης (2001) στη διδακτορική διατριβή του με τίτλο: «*Το ιστορικό μυθιστόρημα για παιδιά και νέους κατά την περίοδο 1900-1980. Τα πρόσωπα και τα προσώπεια*» μελετά τις αρχές που διέπουν τα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα της συγκεκριμένης περιόδου, τη διακειμενική τους συνύπαρξη και εξάρτηση από την ιστορία. Αναφέρεται στον ορισμό του ιστορικού μυθιστορήματος, αποφαινεται για την ειδολογική ιδιαιτερότητά του, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, τα αφηγηματικά του ίχνη κάνοντας αναφορά σε συγκεκριμένα ιστορικά μυθιστορήματα της περιόδου που ασχολείται, εξετάζει τις αφηγηματικές τεχνικές που τα διέπουν, διερευνά τον τύπο του αφηγητή και το ρόλο του στην αφήγηση. Επίσης συγκεντρώνει τα ιστορικά μυθιστορήματα κατά την περίοδο 1900-1980, αναφέρει τα βραβευμένα στην περίοδο (1958-1980) και τις περιλήψεις τους.

Στην παρούσα εργασία ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αφορά στη διδακτική προσέγγιση του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος μέσα στη σχολική τάξη, έτσι, θεωρείται αναγκαίο να επιχειρηθεί στο πρώτο μέρος μια θεωρητική τεκμηρίωση της έννοιας «ιστορικό μυθιστόρημα», όπως προέκυψε από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας.

Διαβάζω. Αφιέρωμα: Ιστορικό μυθιστόρημα, 290:27-34, της ίδιας, (1994) *Το ελληνικό ιστορικό μυθιστόρημα και ο Sir Walter Scott*, Αθανασόπουλος, Β. (1992) «Μυθολογία και Ιστορία», στο *Διαβάζω. Αφιέρωμα: Ιστορικό μυθιστόρημα*, 290:35-40, Ζερβού, Αλ. (1993) «Ιστορικό μυθιστόρημα και παιδαγωγικά προβλήματα», στο: *Επιθεώρηση της παιδικής λογοτεχνίας*, 8: 15-21, Μητροφάνης, Γ. (2001), *Το ιστορικό μυθιστόρημα για παιδιά και νέους κατά την περίοδο 1900-1980. Τα πρόσωπα και τα προσώπεια*, Διδ. Διατριβή, Ρέθυμνο.

4. Ιστορικό μυθιστόρημα

Το ιστορικό μυθιστόρημα είναι ένα «υβρίδιο»¹², ένα μίγμα ετερογενών λόγων, «ένα κράμα γεννημένο από το πάντρεμα διαφορετικών τεχνών»¹³, μορφή Ιστορίας και μορφή μυθοπλασίας». Χρησιμοποιεί τις μεθόδους της λογοτεχνίας για να ερμηνεύσει την ιστορική πορεία του ανθρώπου, να απεικονίσει τις ανθρώπινες συμπεριφορές καθώς και τις επιδράσεις των ιστορικών συμβάντων πάνω σε αυτές. Η χρήση των λογοτεχνικών κωδικών στην ιστορική απεικόνιση εγείρει αναπόφευκτα ερωτηματικά για τη φύση της φανταστικής αυτής αφήγησης και περιπλέκονται τα πράγματα προκειμένου να καθοριστεί και να προσδιοριστεί επακριβώς ως λογοτεχνικό είδος (Fleishman, 1971:8).

Η σύγχυση επιτείνεται από τις απόψεις και διαπιστώσεις που έχουν επικρατήσει στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία κατά καιρούς και ταξινομούν στην ειδολογική κατηγορία του ιστορικού μυθιστορήματος -τόσο στη λογοτεχνία των ενηλίκων όσο και στην παιδική- διάφορα κείμενα, τα οποία όμως δεν τηρούν τα κριτήρια για την ένταξή τους στο συγκεκριμένο μυθιστορηματικό είδος (Ντενίση, 1992:27-34). Ένα μυθιστόρημα δε γίνεται ιστορικό με την εισαγωγή ημερομηνιών, ιστορικών υπαρκτών προσώπων και γεγονότων. Ας μελετήσουμε παρακάτω τις απόψεις της ελληνικής κριτικής για το ιστορικό μυθιστόρημα σε σχέση με τους ορισμούς που δίνουν καθώς και τις βασικές αρχές που διέπουν τη συγγραφή του για να καταλήξουμε στη διατύπωση της έννοιάς του.

A. Στη Λογοτεχνία των ενηλίκων

Ο Απ. Σαχίνης (1957:22-28) στο βιβλίο του *Το Ιστορικό Μυθιστόρημα*, διαπιστώνει ότι υπάρχουν διαφορετικοί και αντίθετοι ορισμοί που προσπαθούν να δώσουν την έννοια του ιστορικού μυθιστορήματος και προσπαθεί να τους κατατάξει σε τρεις κατηγορίες¹⁴: «η πρώτη βασίζεται στην πιστότητα της αναπαράστασης της ζωής μιας εποχής, η δεύτερη στο ιστορικό ενδιαφέρον των προσώπων και της δράσης και η τρίτη στον παράγοντα της χρονικής απόστασης». Καταλήγει δε, στη διατύπωση ενός πληρέστερου ορισμού: «ιστορικό είναι το μυθιστόρημα που έχει ως θέμα πρόσωπα και γεγονότα μιας περασμένης εποχής και δημιουργεί το ιδιαίτερο χρώμα του τόπου και του χρόνου».

¹² Ο χαρακτηρισμός ανήκει στον Fleishman (1971:8) στη μελέτη του για τη θεωρία του ιστορικού μυθιστορήματος, όπου θίγει σημαντικά θέματα της δομής του.

¹³ Ο ορισμός ανήκει στον ιστορικό Butterfield (1924:50), ο οποίος στη μελέτη του στις αρχές του 20^{ου} αι. για το ιστορικό μυθιστόρημα προσπαθεί να απομονώσει το στοιχείο εκείνο που καθιστά ένα μυθιστόρημα ιστορικό.

¹⁴ Συγκεκριμένα αναφέρεται στους ορισμούς των: Jonathan Nield: «Ένα μυθιστόρημα γίνεται ιστορικό με την εισαγωγή ημερομηνιών, προσώπων ή γεγονότων, που μπορούν εύκολα να προσδιοριστούν», W. M. Thackeray: «Κάθε αφήγηση που παρουσιάζει πιστά μια μέρα και μια γενιά είναι εξ ανάγκης ιστορική». Σύμφωνα με την πρώτη αυτή άποψη όλα τα μυθιστορήματα που ζωντανεύουν παραστατικά τα ήθη και την κοινωνία της εποχής τους, θα έπρεπε να θεωρηθούν ιστορικά, άποψη που ο μελετητής από την πρώτη στιγμή την απορρίπτει. Η δεύτερη άποψη αναφέρεται στους ορισμούς των: F. Stoddard: «Το ιστορικό μυθιστόρημα είναι μια εξεικόνιση ατομικής ζωής και ατομικής συγκίνησης σε περιστάσεις και χρόνια ιστορικού ενδιαφέροντος» και ο μελετητής συμφωνεί εν μέρει, όμως θεωρεί ότι αγνοείται ο παράγοντας της προοπτικής του χρόνου. Αυτή τη διαφορά την επισημαίνει η τρίτη άποψη στην οποία ανήκουν οι ορισμοί του: A. Bennet: «Το πρώτο πράγμα για ένα ιστορικό μυθιστόρημα είναι ότι ο συγγραφέας αναδημιουργεί σ' αυτό μια εποχή όπου δεν έζησε», του F. Spielhagen: «Το ιστορικό μυθιστόρημα απεικονίζει μια εποχή όπου το φως της ανάμνησης της ζωντανής γενιάς δεν πέφτει πια με όλη του τη δύναμη» και του H. Walpole: «Το ιστορικό μυθιστόρημα, του οποίου το θέμα είναι φανταστικά γεγονότα, που ο συγγραφέας τα χειρίζεται σα να έχουν συμβεί στο παρελθόν - μια φορά κι έναν καιρό». Ο συγγραφέας του ιστορικού μυθιστορήματος κατά την άποψη αυτή, δεν πρέπει να έχει ζήσει την εποχή που περιγράφει, και η εκδοχή αυτή, κατά το μελετητή, αποσαφηνίζει το ιστορικό μυθιστόρημα ως είδος και το διαχωρίζει από τα συγγενικά είδη (Σαχίνης, 1957:22-26).

Ένας λοιπόν από τους σημαντικότερους μελετητές, ορίζει πλήρως το ιστορικό μυθιστόρημα και θεωρεί, όπως και άλλοι μελετητές¹⁵, πως από τα διάφορα είδη μυθιστορήματος, το πρώτο που εμφανίστηκε και αναπτύχθηκε στην Ελλάδα, είναι το ιστορικό (Σαχίνης, 1991:25). Αναφέρει στη μελέτη του (1957:67) ως έναν από τους πρώτους λόγους¹⁶ της άνθησης του ιστορικού μυθιστορήματος στη μετεπαναστατική Ελλάδα από τη μια μεριά την περιορισμένη ανάπτυξη του κοινωνικού μυθιστορήματος και από την άλλη τη μεγάλη φήμη του Walter Scott, ενώ την επόμενη χρονιά με το βιβλίο του *Το Νεοελληνικό Μυθιστόρημα* (1958)¹⁷ εντοπίζει την αποκλειστική και κυριαρχική επίδραση του Scott στα ελληνικά μυθιστορήματα και τονίζει ότι οι Έλληνες μυθιστοριογράφοι επηρεάστηκαν από τις μεταφράσεις ξένων μυθιστορημάτων, τα οποία είναι ρομαντικά· άλλα «εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το παρελθόν και τα ιστορικά θέματα», άλλα «χαρακτηρίζονται απλώς από την ασυγκράτητη έκφραση των συναισθημάτων και των συγκινήσεων». Στην πρώτη κατηγορία επισημαίνει την κυριαρχική επίδραση του Walter Scott. Σε επόμενο του κεφάλαιο στο ίδιο βιβλίο ορίζει ως πρώτη περίοδο του νεοελληνικού μυθιστορήματος την πεντηκονταετία 1830-1880, την οποία ονομάζει περίοδο του ιστορικού μυθιστορήματος, γιατί, όπως εξηγεί, οι περισσότεροι μυθιστοριογράφοι ανέτρεχαν στο παρελθόν, ζωντάνευαν πρόσωπα και στιγμές της Ιστορίας αποφεύγοντας την αντιμετώπιση θεμάτων από τη σύγχρονη ζωή (Σαχίνης, 1991:39). Ο ίδιος (1957:70) υποστηρίζει ότι στο σύνολό τους οι συγγραφείς ιστορικών μυθιστορημάτων είναι προικισμένοι αφηγητές, κεντρίζουν την περιέργεια του αναγνωστικού κοινού και ασχολούνται με θέματα από έναν ευρύ κύκλο ιστορικών συμβάντων. Συνέβαλαν αφενός στο ότι έθεσαν τη βάση και την πρώτη προϋπόθεση του μυθιστορήματος γενικά, αφετέρου έκαναν γνωστά στο αναγνωστικό κοινό ενδιαφέροντα και συναρπαστικά θέματα από το παρελθόν – την περίοδο της φραγκοκρατίας, της τουρκοκρατίας και της επανάστασης του '21.

Όμως παρά την οριοθέτηση, ο Σαχίνης (1991:39) περιγράφει ασαφή «τα όρια ανάμεσα στο απλώς ρομαντικό μυθιστόρημα και το ρομαντικό με ιστορικά ενδιαφέροντα» και προειδοποιεί για κάποια μυθιστορήματα πως αν και δεν είναι καθαυτό ιστορικά, ωστόσο περιλαμβάνονται¹⁸ στο είδος με την έννοια ότι «οι δυο κατηγορίες τις περισσότερες φορές συμπίπτουν, συγχωνεύονται και αλληλοσυμπληρώνονται».

¹⁵ Ο Άγγελος Τερζάκης (1953:527-529) υποστηρίζει ότι έτσι όπως διαμορφώθηκε το μυθιστόρημα στη Δύση, με συνέχεια την παράδοση των μεγάλων συγγραφέων που το καλλιέργησαν, από το Θεοβάλντεν ως τον Γουόλτερ Σκοτ, δημιουργό του ιστορικού κλάδου του, το παρέλαβαν οι δικοί μας της πρώτης μετεπαναστατικής γενιάς κι ουσιαστικά υποστηρίζει ότι το νεοελληνικό μυθιστόρημα ξεκινά με τον ιστορικό του κλάδο. Αλλά και νεώτερες μελέτες, όπως ο Κ. Μητσάκης στο βιβλίο του *Ο Άγγελος Τερζάκης και το Ιστορικό Μυθιστόρημα* (1988:15-17), υποστηρίζουν ότι στα ελληνικά γράμματα το ιστορικό μυθιστόρημα εμφανίστηκε αμέσως μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους κι αυτό που το χαρακτηρίζει είναι η έλλειψη χρονικής απόστασης.

¹⁶ Άλλους λόγους προτίμησης και καλλιέργειας του ιστορικού μυθιστορήματος στην Ελλάδα θεωρεί την έλλειψη κοινωνικής ωριμότητας στη ζωή των πόλεων, την ευρωπαϊκή παιδεία των συγγραφέων και τη συνεχή επαφή τους με τη Δύση και τέλος την ακμή του ρομαντισμού. Έτσι οι πρώτοι νεοέλληνες πεζογράφοι αγνόησαν το άμεσο παρόν, μη έχοντας να τους προσφέρει ανάλογο υλικό, και με ευκολία στράφηκαν προς το παρελθόν, όπου άντλησαν τα θέματά τους από την ιστορία, θέματα που τους πρόσφεραν μεγαλύτερη άνεση ή περισσότερες δυνατότητες. Σε αυτό τους ώθησε η ευρωπαϊκή παιδεία τους, τα συχνά ταξίδια στα μεγάλα αστικά κέντρα της Δύσης, η επαφή με Ευρωπαίους συγγραφείς, ενώ το πνεύμα του ρομαντισμού διευκόλυνε την επιστροφή στα ηρωικά θέματα του παρελθόντος (Σαχίνης, 1957:68-69).

¹⁷ Στην παρούσα εργασία στηριχθήκαμε σε άλλη έκδοση του συγκεκριμένου βιβλίου. Βλ. Σαχίνης, Απ. (1991) *Το νεοελληνικό μυθιστόρημα*, Αθήνα, 6^η, Εστία:30-31.

¹⁸ Η Ντενίση (1994:87) σχολιάζει τη θέση του που έχει σαν αποτέλεσμα να διευρύνεται η έννοια του ιστορικού μυθιστορήματος. Με αυτή τη διεύρυνση, αντί να ξεκαθαρίσει τα πράγματα, οδηγεί το θέμα ακόμα πιο πίσω από το σημείο που βρισκόταν με τους πρώτους κριτικούς του ιστορικού μυθιστορήματος που θεωρούν το ιστορικό μυθιστόρημα ρομαντικό, χωρίς όμως να ταυτίζουν το ρομαντικό μυθιστόρημα με το ιστορικό.

Το πρόβλημα της ασάφειας όσον αφορά τον ειδολογικό προσδιορισμό του ιστορικού μυθιστορήματος και την εμφάνισή του στον ελληνικό χώρο δε συναντάται μόνο στις μελέτες για το θέμα αυτό, αλλά και στις Ιστορίες της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

Ο Λίνος Πολίτης στη συνοπτική *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* (1978:78), περισσότερο προσεκτικός από τους άλλους μελετητές ως προς το ιστορικό μυθιστόρημα, σημειώνει ότι «είναι το μόνο είδος που γνώρισε κάποια ακμή ιδίως μετά τα μέσα του 1850».

Με την άποψη αυτή συμφωνεί και ο Mario Vitti στην *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* (2003:275-281). Μιλάει για το πιο διάσημο πρότυπο ιστορικού μυθιστορήματος τον *Ivanhoe* του Walter Scott και πώς αυτό επηρέασε τους Έλληνες πεζογράφους μετά από το 1850. Η προσφορά του στους αναγνώστες είναι η πρόσφατη δόξα του παρελθόντος, όπου εξυμνούσε τις πατριωτικές αρετές. Το ιστορικό μυθιστόρημα «ανασταίνει με τη φαντασία παρήγορες παραστάσεις από το παρελθόν» (Vitti, 1984:230). Αναφέρει επίσης ότι διεύρυνε τα όρια του είδους η παρεξήγηση, σύμφωνα με την οποία θεωρήθηκαν ιστορικά μυθιστορήματα όσα είχαν ως θέμα την πρόσφατη εθνεγερσία και δεν τηρούσαν την προϋπόθεση της χρονικής απόστασης του συγγραφέα από τα γεγονότα. Τα ιστορικά μυθιστορήματα που τηρούσαν την απαιτούμενη απόσταση χρόνου, ιδίως εκείνα που αναφέρονται στο Μεσαίωνα, είναι ελάχιστα.

Η μελετήτρια του είδους Σ. Ντενίση (1992:27-34) προσπαθεί να οριοθετήσει το θέμα και να ξεκαθαρίσει τα πράγματα. Έτσι υποστηρίζει στη μελέτη της για το ιστορικό μυθιστόρημα (1994:295) ότι ο μεγαλύτερος αριθμός μυθιστορημάτων κατά την περίοδο 1830-1850 δεν είναι ιστορικά κι ότι το ελληνικό ιστορικό μυθιστόρημα πρωτοεμφανίζεται τη δεκαετία του 1850 με τον *Αυθέντη του Μορέως* του Ραγκαβή.

B. Στην Παιδική Λογοτεχνία

Παρόμοια σύγχυση παρατηρείται και στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας. Ο Χ. Σακελλαρίου (1985:181-187) οριοθετεί την ανάπτυξη του ιστορικού μυθιστορήματος στην Ελλάδα στα χρόνια από το 1830-1880. Κι ενώ συνεξετάζει ανάμεσα σε αυτά το *Παλληκάριον* του Samuel Sheridan Wilson, την *Ορφανή της Χίου* του Ιάκωβου Πιτζιπίου¹⁹, εν τούτοις στις επόμενες σελίδες προσθέτει ότι το πρώτο πραγματικά ιστορικό μυθιστόρημα είναι ο *Αυθέντης του Μορέως* του Αλ. Ραγκαβή. Επίσης κατατάσσει στην κατηγορία αυτή νεότερα μυθιστορήματα, όπως τη *Φωτιά* του Δ. Χατζή, τους *Αρματομένους* του Λ. Ακρίτα, το *Πλατύ ποτάμι* του Γ. Μπεράτη, όπου πρόκειται για μυθιστορήματα - μαρτυρίες.

Ο Β. Αναγνωστόπουλος στο βιβλίο του: *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας κατά τη δεκαετία 1970-1980* δεν επιχειρεί να δώσει ορισμό του ιστορικού μυθιστορήματος και φαίνεται να μη λαμβάνει υπόψη τον παράγοντα της χρονικής απόστασης. Έτσι ταξινομεί τα κείμενα ανάλογα με την ιστορική περίοδο από την οποία αντλούν το θέμα τους και ισχυρίζεται «πως η γνώση του ιστορικού παρελθόντος ενισχύει την εθνική συνείδηση και προσφέρει τα αναγκαία επιχειρήματα της ζωής» (1996:118). Αναφέρει ως ιστορικά μυθιστορήματα έργα όπως της Π. Τσιμικάλη *Ψηλά στη στάνη της Γαρυφαλλιάς*, ένα κείμενο που δεν έχει σα στόχο να αναπαραστήσει την κατοχική Αθήνα, αλλά να περιγράψει τις ανθρώπινες σχέσεις και το μεγαλείο της

¹⁹ Η Σ. Ντενίση (1992:27-34) επισημαίνει ότι κανένα από αυτά δεν μπορεί να ενταχθεί στην κατηγορία του ιστορικού μυθιστορήματος γιατί δεν τηρούν τον όρο της χρονικής απόστασης.

ανθρώπινης προσφοράς. Το ίδιο συμβαίνει και με τα μυθιστορήματα της Ζ. Σαρή *Όταν ο ήλιος...* και *Τα Γενέθλια*, καθώς και της Άλκης Ζέη, *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*, *Ο θεός Πλάτων* και *Κοντά στις ράγες*, τα οποία όμως θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν μυθιστορήματα με κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις και αυτοβιογραφικά στοιχεία²⁰.

Ανάλογες ταξινομήσεις κάνει και ο Α. Δελώνης στο έργο του *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία 1835-1985* καθώς και η Μ. Κανατσούλη (1997) στο βιβλίο της *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*.

4.1. Έννοια του ιστορικού μυθιστορήματος

Οι παραπάνω απόψεις μας οδηγούν στην ανάγκη για μια ακριβή οριοθέτηση της έννοιας του ιστορικού μυθιστορήματος:

Σύμφωνα με το Concise Oxford Dictionary of Literary Terms (1990) του Chris Baldick: *Ιστορικό μυθιστόρημα είναι ένα μυθιστόρημα, στο οποίο η δράση διαδραματίζεται σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, πολύ πριν από τη στιγμή της συγγραφής (συνήθως μια ή δυο γενιές πριν, μερικές φορές αρκετούς αιώνες), και στο οποίο επιχειρείται η ακριβής αναπαράσταση των συνηθειών και της νοοτροπίας της περιόδου. Ο βασικός χαρακτήρας -πραγματικός ή φανταστικός- βρίσκεται συνήθως μέσα στη δίνη αντικρουόμενων απόψεων στα πλαίσια μιας εκτεταμένης ιστορικής διαμάχης, της οποίας οι αναγνώστες γνωρίζουν την έκβαση.*

Παρακάτω, θα αναφερθούν κάποιες απόψεις της λογοτεχνικής κριτικής ξένων και Ελλήνων μελετητών από τις αρχές του εικοστού αιώνα έως και το τέλος του, ώστε να παρουσιαστούν τα βασικά χαρακτηριστικά του είδους καταλήγοντας σε έναν ορισμό.

A. Ξένη λογοτεχνική κριτική

Η μελέτη του ιστορικού Η. Butterfield (1924:50) ορίζει το είδος σε σχέση με την Ιστορία και δηλώνει την άποψη ότι το ιστορικό μυθιστόρημα είναι συνεπές προς τη ζωή του παρελθόντος και αναπαριστά πιστά την εποχή, με την οποία ασχολείται. Γι' αυτό το λόγο ο συγγραφέας του μελετά προσεκτικά την εποχή που σκοπεύει να εκτυλίξει την αφήγησή του. Ο ιστορικός διαφοροποιεί το ιστορικό μυθιστόρημα από την Ιστορία με την έννοια ότι δεν αποτελεί μάθημα Ιστορίας και όσον αφορά το θέμα της ιστορικής ακρίβειας δείχνει αρκετά επιεικής. Θεωρεί ότι το ιστορικό μυθιστόρημα δεν αντικαθιστά την Ιστορία, αλλά μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για την ενασχόληση με αυτή. Ο αναγνώστης του ιστορικού μυθιστορήματος πρέπει να ξέρει ότι αυτό που διαβάξει αποτελείται και από πραγματικά γεγονότα, αλλά και από μυθοπλαστικές επινοήσεις (όπ:113).

Οι παράμετροι του ορισμού που δίνει ο Α. Fleishman (1971:3-4) στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας του με τίτλο: *Towards a theory of historical fiction* συμφωνούν απόλυτα με τα παραπάνω. «Ιστορικό είναι εκείνο το μυθιστόρημα που διαδραματίζεται στο παρελθόν -πριν από χρόνια, τουλάχιστον σαράντα έως εξήντα (δυο γενεές)- και η υπόθεσή του είναι στραμμένη στο παρελθόν, ενώ υπάρχουν και εκείνα τα οποία αναφέρονται στο παρόν ή στο παρόν της προηγούμενης γενιάς (για τα οποία είναι πολύ πιθανόν ο αναγνώστης να έχει προσωπικές εμπειρίες) και χαρακτηρίζονται ως

²⁰Τα έργα αυτά έχουν θεωρηθεί αργότερα από τις νεότερες μελέτες έργα με κοινωνικοπολιτικό περιεχόμενο. Για περισσότερα: βλ. Γκλιάου, Ν. (1993) *Οικογένεια και σχολείο στα έργα της Άλκης Ζέη*, Διδακτ. Διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε Αθήνα.

μυθιστορήματα του πρόσφατου παρελθόντος²¹. Η πλοκή πρέπει να περιλαμβάνει έναν αριθμό από γεγονότα ιδιαίτερα εκείνα που ανήκουν στη δημόσια σφαίρα (πόλεμοι, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές), τα οποία διαμορφώνουν κι επηρεάζουν την προσωπική τύχη των ηρώων. [...] Ένα ακόμα κριτήριο αποτελεί η παρουσία μιας τουλάχιστον ιστορικής προσωπικότητας. [...] Παράλληλα, η ύπαρξη ενός ρεαλιστικού πλαισίου για τη δράση είναι ένα διαδεδομένο χαρακτηριστικό του ιστορικού μυθιστορήματος». Βέβαια, αναφέρει ο Fleishman, και σε πολλά κοινωνικά μυθιστορήματα η δράση τους ξετυλίγεται στο ιστορικό παρελθόν, όμως το ιστορικό μυθιστόρημα διαχωρίζεται από αυτά γιατί ο συγγραφέας τους προσφέρει στον αναγνώστη την αίσθηση του πώς είναι να ζει κανείς σε μια άλλη εποχή.

Ο Η. Shaw (1983:21) στο πολύ σημαντικό βιβλίο του για το ιστορικό μυθιστόρημα *The forms of Historical Fiction*, επιχειρεί στο πρώτο του κιάλας κεφάλαιο μια προσέγγιση του ιστορικού μυθιστορήματος και προσπαθεί να απαντήσει στο ερώτημα για το πού έγκειται η διαφορά του από άλλες ομάδες μυθιστορημάτων. Καταλήγει, ότι «παρόλο που πολλά είδη μυθιστορημάτων ενδέχεται να ενσωματώνουν μία αίσθηση ιστορίας, στα ιστορικά μυθιστορήματα, η ιστορία βρίσκεται σε πρώτο πλάνο».

Β. Νεώτεροι Έλληνες μελετητές

Νεώτερες απόψεις για το ιστορικό μυθιστόρημα στον ελληνικό χώρο συμφωνούν και συμπληρώνουν τη ξένη λογοτεχνική κριτική του εικοστού αιώνα.

Ο Κάρολος Μητσάκης στην εργασία του *Ο Άγγελος Τερζάκης και το Ιστορικό Μυθιστόρημα* (1988:15-17), αναλύει τις απαραίτητες προϋποθέσεις²² για την εμφάνιση του ιστορικού μυθιστορήματος, η οποία συνδέεται με «τη μεγαλοφυή έμπνευση του Σκωτσέζου συγγραφέα Walter Scott (1771-1832)» και επιχειρεί μια θεωρητική προσέγγιση των αρχών του ιστορικού μυθιστορήματος λέγοντας ότι «ο Walter Scott δεν προσέφερε μόνο με το έργο του ένα πρότυπο ιστορικού μυθιστορήματος, αλλά κωδικοποίησε και τις αισθητικές αρχές που διέπουν και ξεχωρίζουν το είδος αυτό της αφηγηματικής πεζογραφίας. Αυτές μπορούν να συνοψισθούν ως εξής:

1. Σε ένα ιστορικό μυθιστόρημα οι κεντρικοί ήρωες δεν πρέπει να είναι ιστορικά πρόσωπα, γιατί δεν μπορεί να τα διαπλάσσει ο συγγραφέας ελεύθερα κατά την οικονομία του έργου του και τις παρορμήσεις της φαντασίας του,
2. Σε ένα ιστορικό μυθιστόρημα η ανάπλαση της ιστορικής ατμόσφαιρας μιας εποχής πρέπει να επιτυγχάνεται με τέτοια δεξιότητα, ώστε ο αναγνώστης να μεταφέρεται άνετα στο χώρο και στο χρόνο και να εμπλέκεται συναισθηματικά με τα διαδραματιζόμενα σαν να πρόκειται για σύγχρονά του περιστατικά και
3. Απαραίτητη προϋπόθεση για ένα ιστορικό μυθιστόρημα, είναι η απόσταση ανάμεσα στο συγγραφέα και το χρόνο αφήγησης.

Η Σ. Ντενίση (1994) , όπως έχει ήδη αναφερθεί, στη μονογραφία της *Το Ελληνικό Ιστορικό Μυθιστόρημα και ο Sir Walter Scott*, μελετά τη μορφή του ελληνικού

²¹Η Ντενίση (1994: 135-136) παραπέμπει για τον όρο «μυθιστορήματα του πρόσφατου παρελθόντος» στην Kathleen Tillotson (*Novels of the Eighteen-Forties*, Oxford U.P. 1962). Τον ίδιο όρο επαναλαμβάνει και ο Fleishman (1971: 3) και επινοήθηκε προκειμένου να συμπεριληφθούν μία σειρά μυθιστορημάτων, τα οποία, ενώ πληρούσαν όλα τα κριτήρια για την ένταξή τους στην κατηγορία του ιστορικού μυθιστορήματος, εν τούτοις εμποδίζονταν από το κριτήριο της χρονικής απόστασης.

²²Ως απαραίτητες προϋποθέσεις αναφέρει την ανάπτυξη της ιστορίας που συγκροτήθηκε σε ξεχωριστό κλάδο των ανθρωπιστικών σπουδών και την άνηση του ρομαντισμού που κήρυττε την επιστροφή στο παρελθόν (Μητσάκης, 1988:15).

ιστορικού μυθιστορήματος, τις επιδράσεις του από τον Scott, τις απόψεις της λογοτεχνικής κριτικής του 19^{ου} και 20^{ου} αι., την πορεία εξέλιξής του στην Ελλάδα και γενικότερα επιχειρεί μια χαρτογράφηση της πεζογραφίας του ελληνικού ρομαντισμού.

Γ. Χαρακτηριστικά του ιστορικού μυθιστορήματος

Η σύμφυση ιστορίας και μύθου στο ιστορικό μυθιστόρημα αξιώνει την έρευνα ιστορικών πηγών -άμεσων ή έμμεσων- από το συγγραφέα, για να αναπαραστήσει με ακρίβεια την ιστορική περίοδο στην οποία αναφέρεται, καταλήγει ο Μητροφάνης (2001:12) στη διατριβή του για το ιστορικό μυθιστόρημα. Τα κενά της Ιστορίας, που προκύπτουν από το εμπειρικό υλικό που έχει στη διάθεσή του, προσπαθεί να τα συμπληρώσει με τη μυθοπλαστική ικανότητα της αναπαράστασης. Έτσι δημιουργεί τον ήρώα του, ένα μυθοπλαστικό πρόσωπο, κυρίως παιδί -στο παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα- προικισμένο με σήματα ηθικής συμπεριφοράς. Συχνά αντιμετωπίζει διλήμματα ανάμεσα σε προσωπικά αισθήματα και το καθήκον για την πατρίδα, όμως η έννοια του καθήκοντος νικά και τα προσωπικά έρχονται σε δεύτερη μοίρα (όπ.:28). Αγωνίζεται ανάμεσα σε αντικρουόμενες παρατάξεις και η ιστορική προσωπικότητα, που είναι ένα υπαρκτό πρόσωπο, εμφανίζεται την κατάλληλη στιγμή για να εκπληρώσει την αποστολή της, κι ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται ότι μόνο μια τέτοια προσωπικότητα μπορεί να δώσει τη σωστή λύση. Γι' αυτό το λόγο οι ιστορικές προσωπικότητες έχουν δευτερεύοντα κυρίως ρόλο στα μυθιστορήματα και δεν μπορούν ποτέ να είναι τα κεντρικά πρόσωπα στη δράση (Lukacs, 1983:38-39).

Ο πρωταγωνιστής του ιστορικού μυθιστορήματος είναι ο αντιπροσωπευτικός άνθρωπος μιας εποχής, που η ζωή του διαμορφώνεται από τις ιστορικές προσωπικότητες και τα ιστορικά γεγονότα, με τέτοιο τρόπο ώστε οι αποφάσεις του να στοχεύουν την κοινωνία ως σύνολο, αναπαριστά δηλαδή το άτομο στη γενικότητά του κι όχι ένα συγκεκριμένο άτομο μιας συγκεκριμένης εποχής με τα προσωπικά του σχέδια, προτερήματα κι ελαττώματα (Fleishman,1971:11).

Το ιστορικό μυθιστόρημα δημιουργεί έναν κόσμο, στον οποίο ο αναγνώστης πρέπει να εισχωρήσει, έναν πιστευτό κόσμο με χαρακτήρες ενταγμένους μέσα σε αυτόν, με τη μόνη διαφορά ότι ο κόσμος αυτός βρίσκεται στο παρελθόν. Δεν είναι αρκετό ο συγγραφέας να γνωρίζει τα γεγονότα για να μπορεί να γράψει ιστορικό μυθιστόρημα. Η δυσκολία έγκειται στο να τοποθετηθούν αυτά μέσα σε μια πλοκή, έτσι ώστε το ιστορικό παρελθόν να είναι σαφές, ο τρόπος που εκτυλίσσεται η ιστορία προφανής κι οι τυχόν άγνωστοι όροι²³ να εξηγούνται εύκολα από το συγκεκριμένο (Fisher, 2004).

Διαβάζοντας προσεκτικά τους παραπάνω ορισμούς, θα διαπιστώσει κανείς ότι όλοι θίγουν πέντε βασικά θέματα: το **χρόνο** (τουλάχιστον τριάντα έως σαράντα χρόνια πριν), τον **τόπο** (ρεαλιστικό γεωγραφικό περιβάλλον), τα **ήθη και έθιμα** περασμένων εποχών, (ώστε να αναπαρασταθούν πιστά οι συνήθειες και η νοοτροπία της περιόδου), την **ιστορική ακρίβεια** (να δίνει την εντύπωση ότι πρόκειται για αληθινό όσον αφορά το ιστορικό πλαίσιο) και τέλος το **μη βιωμένο** (Ντενίση, 1992:32, Μητροφάνης, 2001:12).

²³ Το τεράστιο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι συγγραφείς είναι το πρόβλημα της γλώσσας που μιλούν οι ήρωες. Δεν μπορούν να χρησιμοποιούν μέσα στο κείμενο ούτε τα σύγχρονα ιδιώματα, αλλά ούτε λέξεις από απηρχαιωμένες διαλέκτους, που δεν ανήκουν στο γνωστικό χώρο του παιδιού-αναγνώστη. Πολλοί συγγραφείς καταφέρνουν και ξεπερνούν το πρόβλημα αυτό επιχειρώντας μια τροποποίηση των λέξεων με αποτέλεσμα ο πεζός λόγος του κειμένου να είναι συγχρόνως αυθεντικός, αλλά και κατανοητός (Fisher, 2004:368).

Συμπερασματικά μετά από τα παραπάνω, θα διαπιστώσει κανείς ότι το ιστορικό μυθιστόρημα προϋποθέτει τα εξής:

Η υπόθεσή του αναφέρεται σε μια παλαιότερη εποχή, μη βιωμένη από το συγγραφέα, την οποία μελετά μέσα από προσεκτική εξέταση αρχείων και ιστορικών πηγών ώστε να μπορέσει να αναπαραστήσει την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα και το κλίμα της και όχι απλώς να αναφέρει και να καταγράψει τα ιστορικά γεγονότα. Το ζητούμενο είναι η προβολή των ανθρώπινων πράξεων, κινήτρων, αποφάσεων και συναισθημάτων των ανθρώπων αυτών που έζησαν και βασανίστηκαν σε μια εποχή μακρινή καθώς και η συλλογική αποτύπωση των κοινωνικών αντιλήψεων, της ιδεολογίας και της νοοτροπίας της εποχής αυτής.

Ο κεντρικός χαρακτήρας του μυθιστορήματος, ο οποίος είναι ένα μυθοπλαστικό πρόσωπο διακατέχεται από ηθικές αξίες και τοποθετείται συνειδητά από τον αφηγητή μέσα στη δίνη κρίσιμων ιστορικών συμβάντων, ενώ η δράση μιας τουλάχιστον ιστορικής προσωπικότητας τον πλαισιώνει και τον καθοδηγεί. Στο τέλος της ιστορικής κρίσης ο ήρωας βγαίνει αλώβητος και συνεχίζει να αγωνίζεται για την προσωπική του ολοκλήρωση.

Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί μια αναφορά στην ιδιαιτερότητα του είδους ως ανάγνωσμα για παιδιά, στην εξέλιξή του και στις μορφές του ελληνικού παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος.

4.2. Παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα

Κάθε λογοτεχνικό κείμενο είναι κυρίως μια πράξη επικοινωνίας, γεννιέται κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες και προσλαμβάνεται με συγκεκριμένο σκοπό (Schaeffer, 2000:82). Στην περίπτωση του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος τα πράγματα είναι περισσότερο περίπλοκα λόγω της ταυτόχρονης ένταξής του στο λογοτεχνικό και παιδαγωγικό σύστημα. Ιδιαίτερα το τελευταίο παίζει καθοριστικό ρόλο στην προθετικότητα των κειμένων, καθώς συνδέεται στενά με την έννοια της αγωγής, της διάπλασης και του διδακτισμού (Μητροφάνης, 2001:189-191).

4.2.1. Εξέλιξη του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος

Η πορεία του ιστορικού μυθιστορήματος για παιδιά, αλλά και της παιδικής λογοτεχνίας γενικότερα, καθορίστηκε από δυο σημαντικούς παράγοντες: Από τη στενή εξάρτηση με την επιστήμη της Παιδαγωγικής και από την εγχάραξη αξιών που θεωρήθηκαν αναγκαίες για την ανάπτυξη του νεοσύστατου κράτους τα μέσα του 19^{ου} αι. και επηρέασαν τη λογοτεχνική παραγωγή. Το αποτέλεσμα ήταν να διαμορφωθεί ένα μυθιστόρημα μύησης, το οποίο έπρεπε να απηχεί ηθικές και εθνικές αξίες απαραίτητες για τη διαπαιδαγώγηση των Ελληνοπαίδων (Ντελόπουλος, 1995:34).

Η παράδοση του κλασικού Bildungsroman²⁴ (μυθιστόρημα διαμόρφωσης ή εφηβείας) φαίνεται ότι υπήρξε καθοριστική για τη δημιουργία του είδους τη συγκεκριμένη περίοδο. Ο ήρωας στο μυθιστόρημα εφηβείας (ή διαπαιδαγώγησης κατά

²⁴ Το Bildungsroman είναι ένα μυθιστορηματικό είδος που άνθισε στη Γερμανία το 18^ο – 19^ο αι. Ο όρος Bildung σημαίνει διάπλαση (διαμόρφωση) και προέρχεται από τη λέξη Bild = εικόνα. Είναι παρμένη από τα εκκλησιαστικά κείμενα και δηλώνει το πλάσιμο του ανθρώπου κατ' εικόνα και ομοίωση του Θεού. Συνήθως το Bildungsroman έχει σα θέμα του την εφηβεία ή τη νεότητα στα πλαίσια μιας διαδικασίας ενηλικίωσης του ήρωα. Γι' αυτό επικράτησε ο όρος μυθιστόρημα «εφηβείας» (Σαχίνης, 1983:15-65)

τον Lukacs, 1978:141) χαρακτηρίζεται από μια διάθεση μαθητείας· εξέρχεται από την καθιερωμένη οικογενειακή και κοινωνική κατάσταση και κερδίζει την ενηλικίωσή του μέσα από τη φάση της περιπλάνησης, από την οποία βγαίνει σοφότερος. Στο τυπικό του συναντάται και η μορφή του φίλου-συλλήπτορα, ο οποίος τρέφει θαυμασμό και αφοσίωση για τον ήρωα (Ζερβού, 1999:136-138). Κάθε μυθιστόρημα εφηβείας είναι ταυτόχρονα και ένα μυθιστόρημα μύησης. Το μυθιστόρημα μύησης επικεντρώνεται σε έναν ανήλικο ήρωα, συνήθως ανδρικού φύλου, ο οποίος καθώς ενηλικιώνεται καλείται όχι μόνο να συγκρουστεί, αλλά και να διδαχτεί. Η πλοκή του χωρίζεται σε τρεις φάσεις: Ο ήρωας διακρίνεται από την έλλειψη συγκεκριμένων στόχων (α' φάση) και η συνειδητοποίηση αυτής της έλλειψης τον ωθεί να αναχωρήσει από το οικείο περιβάλλον, να πραγματοποιήσει το ταξίδι του (β' φάση). Στο τέλος, εισέρχεται σε μια νέα κατάσταση (γ' φάση), όχι εφάμιλλη με την πρώτη, γιατί έχει πια ενηλικιωθεί και διακρίνεται από τη γνωστική του ωρίμανση (Μητροφάνης, 2001:192).

Το ιστορικό μυθιστόρημα με το μυθιστόρημα εφηβείας διαφέρει στα εξής σημεία:

- 1) Το ιστορικό μυθιστόρημα δεν εστιάζει αποκλειστικά στο νεαρό ήρωα, αλλά το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην αναπαράσταση των ιστορικών γεγονότων.
- 2) Το ταξίδι, το οποίο επιχειρεί ο ήρωας, αντικαθίσταται από μια εκστρατεία σε μια εκτενή γεωγραφική περιοχή, όπου διαδραματίζονται τα κοσμοϊστορικά γεγονότα.
- 3) Η αρχική έλλειψη προσανατολισμού του ήρωα στο μυθιστόρημα μύησης υποκαθίσταται από τους σαφείς στόχους του ήρωα πριν από τη διαδικασία περιπλάνησης και οι ιστορικές συγκυρίες έχουν το ρόλο του αποκλειστικού μύστη του.
- 4) Η σημαντικότερη διαφορά είναι ότι το ιστορικό μυθιστόρημα σε αντίθεση με το μυθιστόρημα μύησης σκοπεύει να αναδείξει την κοινωνική διάσταση του ήρωα. Οι διενέξεις μεταξύ εθνικών ομάδων, αλλά και οι εμφύλιες προστριβές, που διακρίνονται για τα διαφορετικά πολιτισμικά τους πρότυπα έχουν για τα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα ιδιαίτερη σημασία γιατί συγκροτούν το υπόβαθρο της αγωγής και της εσωτερίκευσης προτύπων συμπεριφοράς στο νεαρό ήρωα και κατ' επέκταση στον υπονοούμενο αναγνώστη του μυθιστορήματος (Μητροφάνης, 2001:305-315).

Το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα έχει πολλές ομοιότητες με τα μυθιστορήματα περιπέτειας (Abenteuerroman), στα οποία ο ήρωας μετά από τις περιπλανήσεις του και τα ταξίδια του, κατορθώνει να απεμπλακεί αισίως από τις επικίνδυνες περιπέτειές του. Στην αφηγηματική δομή τους επανέρχεται το ίδιο μοτίβο δράσης: Ο ήρωας εγκαταλείπει με τη θέλησή του τη σιγουριά και την ασφάλεια του οικείου χώρου (του σπιτιού ή της τοπικής πατρίδας) για την εμπλοκή του σε μια επικίνδυνη μα και γοητευτική περιπλάνηση που κανείς δεν γνωρίζει την έκβασή της. Τις επικίνδυνες αποστολές τις συνοδεύουν συναισθήματα όπως αγωνία, ένταση κι εκπλήξεις (ό.π.:104).

Επομένως, το ιστορικό μυθιστόρημα για παιδιά είναι ένα σύνθετο είδος λόγου που προκύπτει μέσα από διαδικασία πολιτισμικών ανταλλαγών σε δύο φάσεις: Αρχικά, τα σύνθετα είδη απορροφούν «απλά» είδη και στη συνέχεια τα μετασχηματίζουν. Ο μετασχηματισμός αυτός ισοδυναμεί με διεύρυνση ή στένωση του αρχικού σημασιολογικού και αξιολογικού βάρους τους, το οποίο υπάρχει, αλλά σε επίπεδο περιεχομένου δίνει νέες προοπτικές. Επιτρέπει στα νέα είδη να αντέχουν στο βάθος του χρόνου, αφού διαρκώς θα διαπραγματεύονται νέες σημασίες και αξίες για τον άνθρωπο και φέρνει στην επιφάνεια νέους τρόπους θέασης, κατανόησης και ερμηνείας του κόσμου (Αγγελάτος, 1997:160-164).

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι: Το Bildungsroman υπήρξε πρόγονος του ιστορικού μυθιστορήματος. Παράλληλα το ιστορικό μυθιστόρημα για παιδιά αφομοίωσε γνωστά μοτίβα από το αρχαίο και βυζαντινό μυθιστόρημα, όπως οι ερωτικοί δεσμοί των ηρώων, οι περιπέτειες στην ύπαιθρο, η πάλη με τα στοιχεία της

φύσης. Ακόμα στοιχεία του περιπετειώδους μυθιστορήματος διοχετεύτηκαν με δημιουργικό τρόπο στο παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα, καθώς η προθετικότητα του είδους απαιτούσε τη μέθεξη του αναγνώστη (Μητροφάνης, 2001:449). Το ιστορικό μυθιστόρημα επομένως είναι ένα διακειμενικό είδος λόγου. Η έννοια της Ιστορίας από τη μια, η διάπλαση του νεαρού ήρωα μετά από γόνιμη αφομοίωση στοιχείων από προηγούμενες κειμενικές μνήμες από την άλλη, διαπλέκονται εναλλακτικά και αρμονικά.

4.2.2. Μορφές του ελληνικού παιδικού μυθιστορήματος

Ανάμεσα στα ιστορικά μυθιστορήματα της πρώτης περιόδου της νεοελληνικής πεζογραφίας μας κανένα δε γράφτηκε για παιδιά. Το μόνο που θα μπορούσε να διαβαστεί ως παιδικό ανάγνωσμα, αν και δε γράφτηκε ειδικά για παιδιά, είναι ο *Λουκής Λάρας* του Δ. Βικέλα (1879).

Η περίοδος από το 1880 ως το 1922 περίπου, χαρακτηρίζεται από τη γενίκευση της δημοτικής και στην πεζογραφία. Οι πρωτοπόροι της Παιδικής Λογοτεχνίας, ο Παπαντωνίου, ο Πάλλης, ο Ξενόπουλος, η Πηνελόπη Δέλτα στήνουν τις βάσεις πάνω στις οποίες θα θεμελιωθεί. Η παρουσία της τελευταίας είναι καθοριστική, ιδιαίτερα για το ιστορικό μυθιστόρημα. Τα ιστορικά της μυθιστορήματα *Για την πατρίδα* (1909), *Τον καιρό του Βουλγαροκτόνου* (1911) και *Στα μυστικά του βάλτου* (1937) αλλά και γενικά το ιστορικό της πλαίσιο κινείται γύρω από το Βυζάντιο και τον ελληνοβουλγαρικό πόλεμο. Μέσα σ' αυτά προβάλλονται αξίες όπως η Ελλάδα, η εθνική συνείδηση, η αρετή, η ορθοδοξία, το παιδί και η προσωπικότητά του, η λαϊκή παράδοση και η ανδρεία. Η γλώσσα της είναι κατανοητή και τα αναγνώσματά της διασκεδαστικά για τα παιδιά. Ειδικά για τα ιστορικά μυθιστορήματα πίστευε ότι μπορούν μέσα από τον ψυχαγωγικό τους χαρακτήρα να μεταφέρουν στο παιδί τη γνώση ιστορικών γεγονότων (Κανατσούλη, 1997:78).

Η περίοδος του μεσοπολέμου 1920-1940 δεν έχει να παρουσιάσει παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα, ενώ μετά το 1945 επικρατεί μια κυριολεκτική άνθηση του είδους από πολλούς και άξιους συγγραφείς που ασχολήθηκαν με τη συγγραφή του (Δελώνης, 1986:40) με πιο σημαντικούς και παραγωγικούς μυθιστοριογράφους τον Τάκη Λάππα και Άλκη Τροπαιάτη, οι οποίοι μέσα από τα ιστορικά τους μυθιστορήματα ζωντάνεψαν τον αγώνα του '21, τους Χάρη Σακελλαρίου, Δημήτριο Γιάκο, Λιλίκα Νάκου, Ελένη Βακαλό και πολλούς άλλους (Κανατσούλη, 1997:76-79, Αναγνωστόπουλος, 1996:123).

Σταθμός για την εξέλιξη του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος υπήρξε η Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά που στα πλαίσια της εθνικής ανασυγκρότησης επιχειρεί στροφή προς το παιδικό κοινό. Από τον πρώτο κιάλας διαγωνισμό της (1965) ενίσχυσε με κάθε μέσο τη συγγραφή τέτοιων πεζογραφημάτων. Έτσι στη δεκαετία του '70 νεότεροι συγγραφείς ασχολήθηκαν με πολλή επιτυχία με το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα. Από τους κυριότερους είναι: Η Γαλάτεια Γρηγοριάδου – Σουρέλη (*Ο μικρός μπουρλοτιέρης*, 1965, *Στις ρίζες της λευτεριάς*, 1968, *Το δαχτυλίδι του αυτοκράτορα*, 1973), η Καλλιόπη Σφαέλλου (*Ο βοσκός και ο ρήγας*, 1968), η Γεωργία Ταρσούλη (*Δυο Ελληνόπουλα στα χρόνια του Νέρωνα*, 1968, *Τη υπερμάχω*, 1974), η Νίτσα Τζώρτζογλου (*Ο Σιναπόσπορος*, 1971, *Το μυστικό των Φιλικών*, 1972, *Μια γολέτα που την έλεγαν Ελπίδα*, 1975, *Μια φορά στο Βυζάντιο*, 1982), η Φράνση Σταθάτου (*Φως από τ' Αρκάδι*, 1972), η Φανή Παπαλουκά (*Τον καιρό του Όθωνα*, 1957), η Γαλάτεια Σαράντη (*Στη χαραυγή της λευτεριάς Οι μπαρουτόμυλοι της Δημητσάνας*, 1970), η Αγάπη Ευαγγελίδη (*Κάποτε στη Βασιλεύουσα*, 1972), η Τατιάνα Σταύρου (*Εάλω η πόλις*, 1973).

Σταδιακά παρατηρούνται αλλαγές και στη θεματολογία τους. Ενώ τα πρώτα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα αναφέρονται σχεδόν αποκλειστικά στην περίοδο της τουρκοκρατίας και του Βυζαντίου, παρατηρείται στροφή του ενδιαφέροντος των μυθιστοριογράφων για περιοχές και εποχές της ελληνικής ιστορίας όχι τόσο ένδοξες - Κίρα Σίνου (1977) *Στη χώρα των Μαμούθ*, όπου η υπόθεσή του εκτυλίσσεται στην προϊστορική Ελλάδα, Νίτσα Τζώρτζογλου (1978) *Όταν οργίζεται η γη*, με αναφορά στην προϊστορική Θήρα και την έκρηξη του ηφαιστείου της- ή περιόδους που μέχρι εκείνη τη στιγμή δεν είχαν προκαλέσει την προσοχή τους, όπως του Κώστα Τζαμαλή (1972) *Στην Αθήνα του Περικλή*, της Λιλής Μαυροκεφάλου Άγης, της Ζωής Κανάβα (1978) *Λιοντάρια στον ιππόδρομο*.

Ακόμα τα μυθιστορήματα αναφέρονται σε πρόσφατα ιστορικά γεγονότα από το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο έως τη Δικτατορία ('67-'74) και συγγραφείς, όπως η Ζ. Σαρή, η Α. Ζέη, η Μ. Κλιάφα, η Λ. Ψαραύτη, Λ. Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, ο Π. Καλιότσος, η Η. Παπαμόσχου, η Ε. Μάρρα και άλλοι, γράφουν για τον κόσμο της εμπειρίας τους, τον οργανώνουν και τον ανασυντάσσουν μετατρέποντάς τον σε διήγηση και προσπαθούν με όσο το δυνατόν αντικειμενικότητα και αμεροληψία να μιλήσουν στα σημερινά παιδιά για εποχές και γεγονότα που είχαν συνταράξει την Ελλάδα (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2004:507-517).

Επομένως, οι μελετητές της παιδικής λογοτεχνίας (Δελώνης, 1986, Αναγνωστόπουλος, 1996, Κανατσούλη, 1997) συμπεριλαμβάνουν στην κατηγορία του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος και τα κείμενα εκείνα, στα οποία οι συγγραφείς ενσωματώνουν προσωπικές τους εμπειρίες και αυτοβιογραφικά στοιχεία, τα οποία όμως δεν ανήκουν ξεκάθαρα στο είδος πάντα σύμφωνα με τους προαναφερθέντες ορισμούς, αφού το ιστορικό τους πλαίσιο ανήκει στο παρόν ή στο παρόν της προηγούμενης γενιάς. Επικρατεί η άποψη ότι οι συμβάσεις του ιστορικού μυθιστορήματος που προαναφέρθηκαν, -και ειδικά εκείνο της χρονικής απόστασης του συγγραφέα από τα ιστορικά γεγονότα- έχουν μερική ισχύ για τα μυθιστορήματα που γράφονται μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο για δύο λόγους, όπως αναφέρει η Φρ. Αμπατζοπούλου στη μονογραφία της *Ο άλλος εν διωγμώ* (1998:95-96).

Πρώτον γιατί τα ιστορικά μυθιστορήματα γράφονται πια από αυτόπτες μάρτυρες και δεύτερον γιατί η αφήγηση του πολέμου ξεπέρασε τα όρια της απλής αναπαράστασης, αλλά διευρύνθηκε σε μια γενική αναφορά για τα δεινά του πολέμου και της ανθρώπινης καταστροφής.

Η τάση αυτή συνεχίζεται μέχρι σήμερα, όπως διαπιστώνει κανείς διαβάζοντας τις εισηγήσεις από το πανελλήνιο συνέδριο στο Βόλο με θέμα το «Σύγχρονο μυθιστόρημα για παιδιά και νέους», που έγινε έπειτα από τη συνεργασία του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το Μάη του 2003. Η Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (2004:507-517) στην εισήγησή της με θέμα: *Ιστορία και πολιτική στη νεότερη παιδική λογοτεχνία: Τα Γενέθλια της Ζωρζ Σαρή και Η σφεντόνα του Λαβίδ του Παντελή Καλιότσου* ερμηνεύει την τάση ως εξής: Μπορεί ο εισηγητής του ιστορικού ευρωπαϊκού μυθιστορήματος Walter Scott να θεωρεί ως βασική αρχή για τη συγγραφή του είδους την απόσταση που πρέπει να παρεμβάλλεται ανάμεσα στο συγγραφέα και το χρόνο συγγραφής του μυθιστορήματος, ωστόσο όμως ο συγγραφέας κατασκευάζει μία πραγματικότητα, που όσο κι αν αντλεί στοιχεία από μακρινή εποχή, στην ουσία γράφει για τη δική του εποχή και ζωή και στην αφήγησή του τελικά επιβάλλει τη δική του πραγματικότητα, η οποία μπορεί να διαφέρει από τη συλλογική εικόνα της ιστορικής πραγματικότητας. Γι αυτό κυρίως το λόγο, θεωρεί ότι κατατάσσονται στην κατηγορία του ιστορικού μυθιστορήματος κείμενα που αφορούν στο πρόσφατο βιωμένο από τους συγγραφείς παρελθόν, της μεταξικής δικτατορίας, της Κατοχής, του πολέμου του '40 και της δικτατορίας.

Χωρίς να υπάρχει πρόθεση αμφισβήτησης των απόψεων αυτών, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός που ακολουθεί, περιλαμβάνει ιστορικά μυθιστορήματα, τα οποία ανήκουν στο είδος σύμφωνα με τους προαναφερθέντες ορισμούς και θεωρούν αναγκαία τη χρονική απόσταση της αναπαριστώμενης εποχής από το χρόνο συγγραφής των κειμένων.

4.2.3. Διαπιστώσεις για το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα

Σε μια λογοτεχνική αφήγηση με αποδέκτη το παιδί ισχύουν καταρχήν κάποιες συμβάσεις. Από τη μια οι συμβάσεις που σχετίζονται με τα εξωτερικά στοιχεία του μυθιστορήματος -γλώσσα, μήκος κειμένου- και από την άλλη με τη δομή και το περιεχόμενό του. Οι συμβάσεις αυτές προκύπτουν λόγω της σύνδεσης της Παιδικής λογοτεχνίας με την ευαίσθητη παιδική ηλικία, που τόσο συχνά άφησε το περιθώριο να εισχωρήσουν κάθε μορφής λογοκρισίες. Η ισχύουσα περιρρέουσα ατμόσφαιρα σε συνδυασμό με την παιδαγωγική σχολική ιδεολογία²⁵ έδωσε την αφορμή για να παρεισφρήσουν στερεότυπα κι ωραιοποιήσεις, συστηματικές και συνειδητές αποσιωπήσεις, εξάρσεις και σκόπιμες αξιολογικές κρίσεις. Όλα αυτά σε σχέση με την αυτολογοκρισία του συγγραφέα, την ενσυνείδητη προσοχή και αυτοσυγκράτηση που ο ίδιος αισθάνεται όταν απευθύνεται σε παιδιά (Ζερβού, 1999α:31 και Wall, in Lesnik-Oberstein, 2004:20), θα μπορούσε κάποιος να ισχυριστεί ότι επιχειρούν να εναρμονιστούν και μεταξύ τους²⁶, αλλά και σε σχέση με τα γενικά χαρακτηριστικά του ιστορικού μυθιστορήματος προσπαθώντας να διατηρήσουν μια ισορροπία ανάμεσα στις απαιτήσεις του λογοτεχνικού είδους και την ιδιαιτερότητα της λογοτεχνικής αφήγησης για παιδιά (Καρακίτσιος, 2003:86).

Το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα αποτέλεσε το πρώτο είδος αφήγησης για παιδιά. Κάποιοι από τους σπουδαιότερους λόγους είναι οι εξής: Η αφήγηση από τη μια μεριά, ως τρόπος επικοινωνίας, καλύπτει την ανάγκη ένταξης της ατομικής ζωής στο συλλογικό και λειτουργεί ως πλαίσιο αναφοράς που στηρίζει τη συνέχεια της ανθρώπινης κοινότητας και από την άλλη η ιστορική και η λογοτεχνική αφήγηση ως κοινό χαρακτηριστικό τους έχουν τη διδασχία, την ευχαρίστηση, τη συγκίνηση και την ερμηνεία των γεγονότων (Αμπατζοπούλου, 1998:109-111).

Οι εξελίξεις είναι ραγδαίες κατά τη δεκαετία 1970-1980 στο χώρο του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος. Τα κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα που αναδείχθηκαν κατά τη μεταδόμηση της ελληνικής κοινωνίας σε συνδυασμό με την πλήρη καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας και τα νέα εκπαιδευτικά συστήματα έδωσαν συστηματική ώθηση στο χώρο (Αναγνωστόπουλος, 1996:22, και 2001:201). Σταδιακά το γράψιμο διαφοροποιείται κι η γλώσσα γίνεται πιο οικεία για τα παιδιά, ενώ μεταβάλλεται η οπτική γωνία. Η Ιστορία με κεφαλαία γράμματα μειώνεται, οι θεματικές επιλογές διαφοροποιούνται, παίρνουν προτεραιότητα τα μάτια και οι ανάγκες του παιδιού. Το ύφος γίνεται απλό και ειλικρινές, αποφεύγονται οι κατάφωροι διδακτισμοί, ενώ μειώνονται οι συχνές και απροκάλυπτες αφηγηματικές παρεμβολές με τη μορφή σχολίων. Οι προθέσεις αλλάζουν και νέες λογοτεχνικές συμβάσεις εμφανίζονται. Ο ρομαντισμός και η έμφαση στην απεικόνιση της ψυχής και των συναισθημάτων υποχωρεί δίνοντας τη θέση του στη ρεαλιστική γραφή. Παρουσιάζονται νέες τεχνικές

²⁵ Το γενικότερο σύνολο κανόνων και δεσμεύσεων που ισχύουν σε κάθε εποχή επηρεάζει τη συγγραφή βιβλίου για παιδιά. Οι κατευθυντήριες γραμμές που δίνονται σε προκηρύξεις διαγωνισμών παιδικού βιβλίου και γενικά οι συμβουλές που απευθύνονται στους συγγραφείς για το γράψιμο ενός καλού βιβλίου και ποιες αξίες πρέπει να προβάλλει, βραβαίνει δεσμευτικά και περιορίζει τη δημιουργική φαντασία τους (Ζερβού, 1999α:13-15).

²⁶ Για πολλούς μελετητές η συνύπαρξη παιδαγωγού-λογοτέχνη στο ίδιο πρόσωπο φαντάζει ιδανική και όπου αυτό δεν είναι δυνατό, καθιστά τη στενή συνεργασία τους απαραίτητη (ό.π.:25).

αφήγησης και η έμφαση δίνεται περισσότερο σε πανανθρώπινες αξίες, όπως η ειρήνη, η φιλία και τα δεινά του πολέμου παρά στην ξερή φιλοπατρία και τον ακραίο πατριωτισμό (Καρακίτσιο, 2004:86-87). Από τη δεκαετία του '70 και μετά, το ύφος του σύγχρονου μυθιστορήματος διαμορφώνουν σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις που αντιμετωπίζουν το νεαρό άτομο ως ανεξάρτητη και αυτοδύναμη οντότητα, χωρίς παράλληλα να αρνούνται το συναίσθημα και τη φαντασία (Καλλέργης, 1995:91-92, Αναγνωστόπουλος, 1996:117).

Ο Γ. Μητροφάνης (2001:449-453) που μελέτησε το είδος από το 1900-1980 στη διδακτορική του διατριβή κατέληξε σε ορισμένα συμπεράσματα μερικά από τα οποία είναι τα παρακάτω:

Η παισίωση του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος από διάφορους εκδότες ή θεσμούς, όπως ανέδειξε η μελέτη των παρακειμενικών στοιχείων τους, δηλώνει ταυτόχρονα την προθετικότητα των έργων. Η παισίωση αυτή λειτουργούσε συγχρόνως ως μορφή λογοκρισίας, αφού οι συγγραφείς δεσμεύονταν κατά κάποιο τρόπο από τους όρους των διαγωνισμών. Για να αποδείξει του λόγου του το αληθές, ο συγγραφέας επισημαίνει το γεγονός, ότι πολλά από τα μυθιστορήματα αυτά πρότεινε το Υπουργείο Παιδείας να αγοραστούν από τις σχολικές βιβλιοθήκες.

Η πλοκή του μυθιστορήματος στηρίζεται στην ενηλικίωση του ήρωα μέσα από το μοτίβο της μαθητείας και της χειραγώγησης του από την αυθεντία της ιστορικής προσωπικότητας.

Οι ήρωες των μυθιστορημάτων από τη δεκαετία του '60 άρχισαν να μεταμορφώνονται και να γίνονται περισσότερο οικείοι και επίγειοι.

Η ανάλυση των αφηγηματικών τεχνικών ανέδειξε τον τρόπο προβολής των ηρώων και το ιδεολογικό τους φορτίο. Η επιλογή της εστίασης είναι στραμμένη προς τον κεντρικό ήρωα -όπου καταργείται η παντογνωστική εστίαση του αφηγητή- και η χρήση του ελεύθερου πλάγιου λόγου δεν τον απαλλάσσει πάντα από τη μεροληψία του καθώς τα αφηγηματικά σχόλια ενυπάρχουν στο κείμενο έστω και σε τέτοια μορφή που δεν μπορεί να γίνει διαχωρισμός αν το σχόλιο προέρχεται από την ίδια την αφηγηματική φωνή ή τον ήρωά της.

Τέλος, η ηθικοπλαστική διάσταση του ιστορικού μυθιστορήματος μετριάζεται προς το τέλος της δεκαετίας του '70, όμως ο λόγος της αυθεντίας εξακολουθεί να υπάρχει. Αποσκοπεί όχι πια στην ηθική διάπλαση του αναγνώστη και στην καλλιέργεια της εθνικής του συνείδησης, αλλά γενικότερα στη γνωστική και πνευματική του ωρίμανση.

Ιδιαίτερα στο ιστορικό μυθιστόρημα, το ζητούμενο δεν είναι μόνο η γνωριμία με τα ιστορικά συμβάντα, αλλά η δυνατότητα να βιώσει ο αναγνώστης το κλίμα και την ατμόσφαιρα της εποχής που αναπαριστά. Αν ο στόχος των μυθιστορημάτων των προηγούμενων περιόδων ήταν να μάθουν τα παιδιά την ελληνική ιστορική πραγματικότητα με εμφανή τα στοιχεία της υπερβολής, της πατριωτικής έξαρσης και της «κατανάλωσης» έτοιμων ερμηνειών, τώρα τα πράγματα φαίνονται να διαφοροποιούνται. Ο αναγνώστης αφήνεται μόνος του να ανακαλύψει και να κατανοήσει αιτίες και συνέπειες μέσα από τις δραστηριότητες και τα λόγια του ήρωα/παιδιού βλέποντας τα γεγονότα με το δικό του βλέμμα και αντίληψη. Τα ιστορικά γεγονότα που προβάλλονται δε στοχεύουν μόνο στην ανάδειξη ηρωικών πράξεων που επικυρώνουν τη φιλοπατρία των Ελλήνων, αλλά αναδύονται και οι σκοτεινές στιγμές του Ελληνισμού -έριδες, ανταγωνισμοί, προδοσία-, ενώ εξαιρείται όχι μόνο η εθνική ελευθερία και η απελευθέρωση από τον εχθρικό ζυγό, μα γίνεται λόγος για πανανθρώπινες αξίες, όπως η πνευματική ελευθερία του ατόμου, η δύναμη της μόρφωσης και της ψυχικής καλλιέργειας, η εντιμότητα σε μια αληθινή φιλία.

Με το ιστορικό μυθιστόρημα του 20^{ου} αι οι αναγνώστες-παιδιά γνωρίζουν τα δεινά του πολέμου και το χρέος για τη διαφύλαξη της ειρήνης (Αναγνωστόπουλος, 1996:125).

Συμπερασματικά θα λέγαμε, ότι το νεότερο παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα, όπου ανήκουν τα τέσσερα από τα πέντε επιλεγμένα μυθιστορήματα που χρησιμοποιούνται στη διδακτική παρέμβαση, έχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά, κάποια από τα οποία θα γίνει προσπάθεια να ανιχνευθούν κατά τη διάρκειά της και να γίνουν αντικείμενο συζήτησης μέσα στη σχολική τάξη:

1. Το βάρος δίνεται στην ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων και όχι μόνο στην παρουσίασή τους.
2. Οι ήρωες χάνουν τα επικά, υπερφυσικά χαρακτηριστικά τους και αναδεικνύονται οι στιγμές αδυναμίας και ο εσωτερικός αγώνας του ανθρώπου. Οι ήρωες που πρωταγωνιστούν είναι παιδιά και συνήθως στην ηλικία του εννοούμενου αναγνώστη, ώστε να επιτυγχάνεται η ταύτιση του με αυτούς. Εξαιρετικά σημαντική είναι η παρουσία της τρίτης γενιάς -παππούδων και γιαγιάδων- στο μυθιστόρημα και ο ρόλος τους συνδέεται με την παιδική περιέργεια και τις παιδικές ερωτήσεις, ενώ επιτρέπει την έκφραση της τρυφερότητας, της αγάπης και της ζεστασιάς αγγίζοντας το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών.
3. Ο ρομαντισμός υποχωρεί προς χάριν της ρεαλιστικής γραφής.
4. Το ύφος γίνεται απλό και ειλικρινές.
5. Εμφανίζονται ποικίλες αφηγηματικές τεχνικές, όπως αλλαγή στην εστίαση, ελεύθερος πλάγιος λόγος των ηρώων, διατάραξη της γραμμικής αφήγησης με αναλήψεις και προλήψεις.
6. Η γλώσσα του μυθιστορήματος είναι κατανοητή στο νεαρό αναγνώστη και αποτυπώνεται η παιδική σκέψη και συμπεριφορά. Η αναπαράσταση της ιστορικής πραγματικότητας μέσα από τη σκέψη ενός παιδιού αποτελεί ένα δύσκολο εγχείρημα, γιατί η αφήγηση πρέπει κάθε στιγμή να φιλτράρεται μέσα από την παιδική λογική, σκέψη και γλώσσα για να μπορεί να καταλήγει στο παιδί – αποδέκτη και να ερμηνεύεται από αυτό. Απαιτείται από το συγγραφέα – αφηγητή ειδική ικανότητα, βαθιά γνώση της ψυχολογίας του σύγχρονου παιδιού, διαλόγους με χιούμορ και επιλογή τέτοιων αφηγηματικών τρόπων, ώστε να ερμηνεύονται λέξεις, έννοιες και καταστάσεις χωρίς να χρειάζεται η παρουσία της αφηγηματικής φωνής.
7. Η έξαρση στον πατριωτισμό εμπλουτίζεται με την προβολή πανανθρώπινων αξιών.
8. Τέλος, θα μπορούσε κανείς να παρατηρήσει αλλαγή στις προθέσεις των συγγραφέων. Μέλημά τους, εκτός από την παρουσίαση και αναφορά στα ιστορικά γεγονότα, είναι να θίξουν τα κοινωνικά προβλήματα της εποχής -σχέσεις γονιών με παιδιά, γυναικείους χαρακτήρες, κοινωνικές τάξεις, μόρφωση παιδιών- με στόχο την ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό του αναγνώστη ώστε να προσδιορίσουν τη μελλοντική στάση της νέας γενιάς σε κρίσιμες επερχόμενες ιστορικές περιόδους. Επιθυμούν και επιχειρούν να συνδέσουν τη γνώση του παρελθόντος με την κατανόηση του παρόντος και την αντιμετώπιση του μέλλοντος.

4.3. Λογοτεχνία και Ιστορία

Στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα, που άλλωστε ενδιαφέρουν στην εργασία αυτή, η σχέση ανάμεσα στο άτομο και την ιστορία είναι μια σχέση αμφίδρομη. Η έννοια της μύησης του ήρωα πλέκεται με την ιστορική κατανόηση του κόσμου. Ο νεαρός πρωταγωνιστής υποτάσσεται στην ιστορία κι αντιμετωπίζει πολιτικά και κοινωνικά

προβλήματα που οδηγούν στην ωρίμανση κι ενηλικίωσή του. Το ιστορικό-κοινωνικό προσκήνιο από την άλλη, απαιτεί την υπεύθυνη στάση του ήρωα απέναντι σε αυτό. Η έννοια της διάπλασης του ήρωα σχετίζεται εκτός από την ατομική του ωρίμανση και με την αίσθηση της προσφοράς του στο κοινωνικό σύνολο.

Όταν ο αναγνώστης προσεγγίζει ένα ιστορικό μυθιστόρημα θα πρέπει να γνωρίζει ότι αυτό αποτελεί μια σύνθεση μύθου και ιστορίας. Ο συγγραφέας καταστρώνει μια πλοκή²⁷ η οποία πρέπει να ενταχθεί σε χρονικά και τοπικά πλαίσια. Θα πρέπει να δημιουργηθούν τα επεισόδια, να επινοηθούν τα δρώντα πρόσωπα των επεισοδίων και οι καταστάσεις που βιώνουν να συσχετισθούν με τις αξίες που υιοθετούν. Όλα αυτά πρέπει να διαλέγονται με τις κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες μιας εποχής. Η μύηση των παιδιών και των εφήβων με τα χαρακτηριστικά του μυθιστορήματος συμβάλλει στην ωριμότητά τους, αφού η απόλαυση του κειμένου συνδυάζει κάποια μορφή διερεύνησης με συγκινησιακά στοιχεία και ανθρωπιστικά αισθήματα. Ο αναγνώστης συμμετέχει στη σημασιολόγηση του περιεχομένου και μεταμορφώνεται σε ένα άλλο «εσύ», που διαλέγεται μέσω των προσώπων με τον δημιουργό τους (Νικολουδάκη – Σουρή, 2003:203-205).

Η σχέση λογοτεχνίας και ιστορίας γίνεται σχέση διακειμενική, οι δύο επιστήμες αναπτύσσουν διάλογο μεταξύ τους σε σχέση με τη μακρινή πραγματικότητα, αλλά και το σύγχρονο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον.

Στο σημείο αυτό, σκόπιμο είναι να εντοπιστεί το σημείο τομής των δύο επιστημών, καθώς και να γίνει αναφορά στην παρουσία της ιστορίας στο ιστορικό μυθιστόρημα ως δημόσια ιστορία ενός λαού.

Τα όρια ανάμεσα στα δύο είδη γραφής και κατανόησης του κόσμου, τη Λογοτεχνία και την Ιστορία, ποτέ δεν ήταν εντελώς ξεκάθαρα και κατά καιρούς η Ιστορία συγκαταλεγόταν ανάμεσα στα λογοτεχνικά είδη (Χαραλαμπίδου, 1995:251). Έτσι προκειμένου να γίνει λόγος για τα αφηγηματικά κείμενα που έχουν εμφανή τα ιστορικά τους συμφραζόμενα, πρέπει καταρχήν να επισημανθούν οι δύο προϋποθέσεις τους: ότι πρόκειται για τη συνάρθρωση δύο ετερογενών λόγων και ότι η συνάρθρωση αυτή επιτυγχάνεται μέσα από την κίνηση της μυθοπλασίας (Τζούμα, 1991:155). Αυτή ακριβώς η παρουσία της Ιστορίας στο ιστορικό μυθιστόρημα εγείρει αυτόματα μια σειρά ερωτημάτων: Υπάρχει μια Ιστορία ή η Ιστορία που έχουμε είναι απλή καταγραφή όσων γεγονότων έχουν θεωρηθεί σημαντικά από τον εκάστοτε ιστορικό; Είναι δυνατόν να γίνει γνωστή και κατανοητή η πραγματικότητα και η Ιστορία της στον ιστορικό ανεξάρτητα από τις αντιλήψεις του, όποιες κι αν είναι; Αν δεχτούμε ότι οι εκάστοτε αντιλήψεις του ιστορικού επηρεάζουν την επιλογή και τον τρόπο παρουσίασης των γεγονότων, τότε πόσο διαφέρει η Ιστορία από τη Λογοτεχνία, η οποία τουλάχιστον παραδέχεται ότι οι υποκειμενικές απόψεις του συγγραφέα επηρεάζουν τον τρόπο που συλλαμβάνει και αποδίδει την πραγματικότητα; Το ιστορικό μυθιστόρημα αντικατοπτρίζει την πραγματική Ιστορία ή την ανταγωνίζεται; Ποιο είναι το στοιχείο που διαφοροποιεί το ιστορικό μυθιστόρημα από την Ιστορία; (Χαραλαμπίδου, 1995:251-252).

Η διαφορά μεταξύ του ιστορικού και λογοτεχνικού λόγου εντοπίζεται στο διαφορετικό τρόπο θέασης της πραγματικότητας. Η ιστορική θεώρηση εστιάζει στα πρόσωπα και στα πράγματα πανοραμικά, στα κοσμοϊστορικά γεγονότα του κοινωνικού γίγνεσθαι, ενώ η λογοτεχνική οπτική στα άτομα και τα προσωπικά τους βιώματα,

²⁷ Ο όρος *πλοκή* συναντάται στην αφηγηματολογία άλλοτε με την αριστοτελική σημασία και νοείται ως η φάση που ακολουθεί την ανατροπή της αρχικής κατάστασης και τη δέση του μύθου (A.Greimas, Ερ. Κατωμένος κ.ά.) και άλλοτε ταυτίζεται με τη σημασία του *μύθου*, του *story* και της εξέλιξής του (Todorov, 1989, Φαρίνου-Μαλαματάρη, 1987).

αισθήματα, απόψεις και αποφάσεις τους (Αθανασοπούλου, 2004:101-131). Για τη συνάρθρωση των ιστορικών και των φανταστικών συμβάντων μέσα στο κείμενο, η Τζούμα (1991:154-160) αναφέρει ότι το πραγματικό ιστορικό πλαίσιο μέσα στο λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί το μετακείμενο της πρόσληψης (από το μυθιστοριογράφο) του κειμένου της σύνθεσης από τον ιστορικό, ο οποίος βασίζεται στην αποσπασματικότητα των ιστορικών πηγών. Όσο μεγαλύτερο είναι το διάστημα που μεσολαβεί ανάμεσα στο χρόνο συγγραφής του μυθιστορήματος και το χρόνο των ιστορικών συμφραζομένων, τόσο περισσότερο καθοριστικές είναι οι συνθήκες που δημιουργούνται. Δεν περνά λοιπόν η Ιστορία μέσα στο λογοτεχνικό κείμενο ως πράξη ζωής, αλλά ως κειμενική οργάνωση, πράγμα που σημαίνει ότι η «σωστή» ιστορική αναπαράσταση είναι μια ουτοπία και ότι το «πραγματικό» ιστορικό πλαίσιο είναι μια αφήγηση, αφού η Ιστορία ως κείμενο αποτελεί προϊόν παραγωγής του ιστορικού και αποτέλεσμα πρόσληψης του μυθιστοριογράφου (Τζούμα, 1997β:115).

Κατά συνέπεια το ιστορικό πλαίσιο στο μυθιστόρημα δεν είναι αυτονόητο, αλλά εκφράζει ήδη μια θέση και μια ιδεολογική άποψη. Έτσι στο ερώτημα σε ποια σχέση βρίσκεται ο ιστορικός με το μυθιστορηματικό λόγο μέσα στα κείμενα, επισημαίνεται ότι η μυθοπλασία μέσα από τη σύνδεση των δύο ετερογενών λόγων, ενεργεί παραμορφωτικά για το ιστορικό κείμενο και η παραμόρφωση αυτή οφείλεται στην απώλεια της αυτοτέλειας του ιστορικού λόγου εξαιτίας της αναδιάταξης των σημείων του μέσα στο φανταστικό μοντέλο δράσης (Τζούμα, 1991:158-159).

Το πιο λεπτό σημείο στη συγγραφή ενός ιστορικού μυθιστορήματος, επισημαίνει ο Καλλέργης (1999:116-122), είναι η επίτευξη της ισορροπίας ανάμεσα στην ιστορία και το μύθο, η επιτυχημένη πρόσμειξη του πραγματικού με το φανταστικό. Ο συγγραφέας ιστορικών μυθιστορημάτων μετά από προσεκτική και μακρόχρονη μελέτη των ιστορικών δεδομένων, ώστε η ιστορία να γίνει βίωμα, θα εμπλουτίσει το κείμενό του με το καθαρά μυθιστορηματικό στοιχείο, στοιχείο που θα εξαρτηθεί από τη δημιουργική φαντασία και τη συγγραφική του ικανότητα.

Η διασταύρωση της ιστορικής και λογοτεχνικής οπτικής οργανωμένα μέσα στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να αποβεί ιδιαίτερα γόνιμη και λειτουργική όσον αφορά την αγωγή των μαθητών στο δικό τους κοινωνικοπολιτισμικό χώρο και παρόν και μπορεί να καλλιεργήσει την κριτική ανάγνωση τόσο της Λογοτεχνίας όσο και της Ιστορίας.

Από τη μια μεριά το κείμενο μπορεί να οδηγήσει με το δικό του τρόπο στη γνωριμία με το ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο, στο οποίο αναφέρεται και να λειτουργήσει ως αφορμή για αναλυτικότερη ενασχόληση με την ιστορική περίοδο που πραγματεύεται. Από την άλλη, τα επιλεγμένα λογοτεχνικά έργα, των οποίων ο ιστορικός πυρήνας του θέματός τους «σχετίζεται» με την ιστορική περίοδο που διδάσκονται ή διδάχτηκαν οι μαθητές, ζωντανεύει το μάθημα, διεγείρει τη φαντασία τους, μεταφέρει τις ιστορικές προσωπικότητες από το βάθος του παρελθόντος στο σύγχρονο κόσμο. Απομακρύνει την αχλή που περιβάλλει τους μακρινούς ήρωες και τους μεταμορφώνει σε καθημερινούς ανθρώπους με αισθήματα και αδυναμίες.

4.3.1. Η ιστορία στο ιστορικό μυθιστόρημα

Η «δημόσια ιστορία» (μετάφραση του Public History), όρος που έχει αναγνωριστεί σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά προγράμματα κυρίως στα πανεπιστήμια των αγγλοσαξονικών χωρών, δεν περιλαμβάνει την ακαδημαϊκή ιστορία -την έρευνα και τη διδασκαλία στα πανεπιστήμια- αλλά διεκδικεί όλα τα υπόλοιπα. Αποσκοπεί στην ιστορική αφύπνιση, την ενημέρωση και την επιμόρφωση ενός κοινού που δεν έχει

άμεση πρόσβαση στην ιστορική επιστήμη. Η δημόσια ιστορία καλύπτει ένα πλήθος από επίπεδα και έχει διεπιστημονικό χαρακτήρα καθώς μαζί με τους ιστορικούς συμπράττουν επιπλέον δημοσιογράφοι, υπεύθυνοι αρχείων και μουσείων, σκηνοθέτες, λογοτέχνες, διοργανωτές εκθέσεων και επετειακών εκδηλώσεων σε κοινότητες, αλλά και σχολεία και γενικά, όσοι αναλαμβάνουν τη μετάγγιση της ιστορικής γνώσης στο ευρύ κοινό.

Δημόσια ιστορία είναι ό,τι μας περιβάλλει και είναι σε θέση να μιλήσει για το παρελθόν. Τα μνημεία, οι χώροι πολιτισμικής αναφοράς που ζωντανεύουν την παρελθούσα πραγματικότητα χωρίς να αποτελούν πια ιερούς και απαραβίαστους χώρους, οι συνεντεύξεις και συζητήσεις ανθρώπων, οι δημοσιογραφικές έρευνες, οι κινηματογραφικές ταινίες, τα σχολικά εγχειρίδια και τα λογοτεχνικά βιβλία μέχρι και οι επετειακές εκδηλώσεις. Είναι αυτό που γύρω μας αφηγείται, θυμίζει κι ερμηνεύει κάτι για το παρελθόν, σε επίπεδο κοινής γνώμης σχετικά με κρίσιμα εθνικά, ιστορικά και πολιτικά ζητήματα. Η δημόσια πλευρά της Ιστορίας και του παρελθόντος θεάται συγχρονικά με το παρόν και τη σύγχρονη κοινωνία διατηρώντας μια διαλογική σχέση. Έτσι, μια σειρά από ερωτήματα και ερμηνείες που πηγάζουν από το παρόν -τη σημερινή πραγματικότητα- διαλέγονται με τις αποφάσεις των ανθρώπων στο παρελθόν και γίνεται μια προσπάθεια να ερμηνευτούν. Λαμβάνονται υπόψη τα συναισθήματα, οι απόψεις και η ιδεολογία των ανθρώπων που έζησαν, αγάπησαν και βασανίστηκαν σε μια προηγούμενη εποχή (Fleischer, 2008:21-38).

«Η δημόσια ιστορία είναι μια ιστορία, στην οποία τα συναισθήματα και η έκφραση συναισθημάτων έχουν κεντρικό ρόλο» (Λιάκος, 2007:11).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η δημόσια ιστορία επηρεάζει όχι μόνο την ιστορία που διδάσκεται στο σχολείο, αλλά και την παραγωγή του παιδικού νεανικού βιβλίου και ιδιαίτερα του ιστορικού μυθιστορήματος. Ο συγκεκριμένος τύπος μυθιστορήματος προωθείται και καθιερώνεται ως παρα-σχολικό ανάγνωσμα²⁸, ενώ συχνά βραβεύεται από τη Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά ή από τον Κύκλο Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου. Συνεπώς με αυτόν τον τρόπο, το ιστορικό υλικό που αναφέρεται και αφορά στην ελληνική επανάσταση, οι προσωπογραφίες και η ψυχογραφία των Ελλήνων περισσότερο μα και των Τούρκων στρατιωτών, κλεφτών, καπεταναίων και πασάδων αποτυπώνονται στη μνήμη και στη φαντασία καθώς αποτελούν ένα υλικό όχι πια μόνο προϊόν της επιστημονικής έρευνας, αλλά και καλλιτεχνικής δημιουργίας.

Το συλλογικό φαντασιακό στοιχείο του σύγχρονου Έλληνα μα και του μαθητή του Δημοτικού σχολείου έχει μορφοποιηθεί και τροφοδοτηθεί από ταινίες με αντίστοιχο θεματικό περιεχόμενο, ιστορικά μυθιστορήματα, φωτογραφίες ηρώων, συμβόλων και σημαιών, ζωγραφικούς πίνακες Ελλήνων και ξένων καλλιτεχνών και συγκεκριμένα σκετς που παίζονται και ξαναπαίζονται σε σχολικές εορτές και επετείους (Ζερβού, 2009).

Παρ' όλα αυτά, όταν όλο αυτό το υλικό τεθεί αποκομμένο από την ιστορική γνώση σε ένα όχι συγκροτημένο σύνολο, αποσπασματικό και ανοργάνωτο, χάνει τη μαγεία του, η πρόσληψή του απογυμνώνεται από το συναίσθημα και το πλαίσιο της ηθικής και καταναλώνεται από το μαθητή μέσα σε ένα χαοτικό και αδιάφορο περιβάλλον. Οι

²⁸Σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα η λογοτεχνία θεωρήθηκε το καταλληλότερο εργαλείο για την ηθική εκπαίδευση των μαζών και το μάθημα της λογοτεχνίας αναδείχθηκε από τον 19^ο αι. το σπουδαιότερο μέσο για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου και την ομαλή του ένταξη στην κοινωνία.

Είναι χαρακτηριστικό ότι το Γαλλικό Υπουργείο Παιδείας επιθυμώντας να νιώσει «προοδευτικό» και ρηξικέλευθο, προτείνει μια σειρά από λογοτεχνικά βιβλία και παρα-σχολικά που θα μπορούσε να συστήσει ο δάσκαλος ως ένα είδος ελεύθερου αναγνώσματος, που έχει όμως σκοπό να συμπληρώσει τις ιστορικές γνώσεις που αποκτήθηκαν στο σχολείο. Παίρνοντας αφορμή από το γεγονός αυτό, η έγκυρη εφημερίδα Le Monde δημοσιεύει ένα άρθρο, προτρέποντας γονείς και εκπαιδευτικούς να διαλέγουν εξωσχολικά βιβλία που αναφέρονται σε ιστορικά γεγονότα, και ανάμεσά τους μεταφρασμένο, το γνωστότατο μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου* που αναφέρεται στο Β' παγκόσμιο πόλεμο (Ζερβού, 1999α: 148-149).

σημερινοί μαθητές έχουν ανάγκη περισσότερο από ποτέ τη διέγερση του συναισθήματος στο σύγχρονο πολιτισμό, όπου κυριαρχούν οι οικονομικές αξίες και η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας. Η συλλογική ιστορική μνήμη είναι μια κοινωνική δραστηριότητα που συν-οικοδομείται σε σχέση με τους άλλους κι αφορά την αναπαράσταση του παρελθόντος. Καθορίζεται και επηρεάζεται από τα χωροχρονικά πλαίσια μέσα στα οποία εγγράφεται και οικοδομείται. Για τα σημερινά παιδιά οι προσωπικές εμπειρίες ανθρώπων που έζησαν και βίωσαν πολέμους, εμφύλιους σπαραγμούς και γενικότερα κρίσιμες ιστορικές περιόδους, ανήκουν σε ένα μακρινό και απλησίαστο παρελθόν. Η ανάπτυξη του τεχνολογικού πολιτισμού, ο οποίος είναι άμεσα συνυφασμένος με την καταναλωτική κοινωνία, τείνει να ισοπεδώσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των λαών επιβάλλοντας ομοιομορφίες. Όμως ο κάθε λαός έχει τη δική του ψυχή, τη δική του μνήμη και παράδοση, ιδιαίτερο ύφος και ιδιοσυγκρασία. Χωρίς να μένει προσκολλημένος στο παρελθόν, αλλά γνωρίζοντάς το, μπορεί να οικοδομήσει το μέλλον του.

Από την άλλη, ο ιστορικός λόγος τοποθετημένος μέσα σε ένα σχολικό μάθημα που αξιολογείται με βαθμολογική κλίμακα γίνεται προϊόν απομνημόνευσης για την εξασφάλιση θετικής βαθμολογίας και αποστεώνεται από τα συναισθηματικά του συμφραζόμενα. Ιδιαίτερα, όταν πρόκειται για μια ιστορική περίοδο τόσο μακρινή, όπως είναι η ελληνική επανάσταση, που οι προσωπικές μαρτυρίες²⁹ ανθρώπων που έζησαν τότε υπάρχουν, αλλά είναι καταγραμμένες σε μια γλώσσα διαφορετική από αυτή που χρησιμοποιούν οι μαθητές και συχνά άγνωστη σε αυτούς. Το ίδιο συμβαίνει με τη λαϊκή δημοτική ποίηση και τη λόγια έντεχνη ποίηση, ιδιαίτερα των λογοτεχνών της Επτανησιακής Σχολής που συγκλονίστηκαν από τα πρόσφατα γι' αυτούς δραματικά, ιστορικά γεγονότα. Χωρίς πρόθεση υποτίμησης σε καμία περίπτωση των φλογερών συνθέσεων των λογοτεχνών αυτών, που σίγουρα παρέχουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα για διδακτική τους αξιοποίηση μέσα στη σχολική τάξη, στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η παρουσίαση ιστορικών μυθιστορημάτων και ειδικότερα αυτών που ανήκουν στο σώμα της παιδικής λογοτεχνίας. Έχουν σαν «εννοούμενο» αναγνώστη το παιδί κι η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς είναι κοντά στο γλωσσικό ιδίωμα των μαθητών του Δημοτικού.

Το ιστορικό μυθιστόρημα που ο θεματικός του πυρήνας ανήκει στη δημόσια ιστορία του ελληνικού λαού βοηθά τους μαθητές σε μια συνολική προσέγγιση της ιστορικής περιόδου συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της ιστορικής τους μνήμης. Μαθαίνουν όχι μόνο τα ιστορικά γεγονότα, αλλά γνωρίζουν τις αντιλήψεις, τη νοοτροπία και την ιδεολογία των ανθρώπων την εποχή εκείνη. Η ύπαρξη του παιδιού-ήρωα και η παρακολούθηση των απόψεων, σκέψεων και πράξεών του μέσα από την εσωτερική εστίαση που κυρίως χρησιμοποιεί ο αφηγητής, φορτίζουν και ευαισθητοποιούν το δωδεκάχρονο μαθητή. Η ανάδειξη των ανθρώπινων κινήτρων, των ιδιαίτερων στιγμών και των συναισθημάτων καθιστούν τη διδακτική αξιοποίηση του ιστορικού μυθιστορήματος ανεκτίμητης αξίας. Αναπλάθεται μπροστά στα μάτια των μαθητών το παρελθόν ως σύνολο και χαράσσεται στη μνήμη τους, ενώ ταυτόχρονα δεν «επιβάλλεται» ως ένα ακόμη σχολικό μάθημα που θα βαρύνει το ήδη φορτωμένο τους πρόγραμμα. Συνεπώς η πραγμάτευσή του μέσα στη σχολική τάξη αποτελεί ένα διδακτικά αξιοποιήσιμο μέσο και για τη διδασκαλία και μελέτη της ιστορίας.

²⁹ Μια σημαντική ιστορική πηγή για τον αγώνα των Ελλήνων το 1821 αποτελούν τα απομνημονεύματα των αγωνιστών, μέσα από τα οποία μπορούν να αναζητηθούν τα κίνητρα της ανθρώπινης δράσης και τα συναισθήματά τους την εποχή εκείνη.

5. Στοιχεία-συμπεράσματα

5.1. Για τη διδακτική της παιδικής λογοτεχνίας

Η άνθηση της παιδικής λογοτεχνίας παρατηρείται μέσα στη δεκαετία του 1970. Το κυριότερο αίτιο είναι τα συνταρακτικά και καθοριστικά γεγονότα στον ελληνικό και διεθνή χώρο, γεγονότα που σημαδεύουν την αφετηρία για μια νέα συνειδητοποίηση του μεταπολεμικού ανθρώπου αναφορικά με την επιβίωσή του σε ένα κόσμο νέο κι αντιφατικό. Άλλοι βασικοί συντελεστές της προαγωγής της λογοτεχνίας είναι τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, καθώς κι η άνοδος του βιοτικού επιπέδου του ανθρώπου. Βασικοί μοχλοί για την προώθηση της παιδικής λογοτεχνίας υπήρξαν αναντίρρητα η Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά (1958) και ο Κύκλος του Ελληνικού παιδικού βιβλίου (1969). Η ανοδική πορεία του ελληνικού παιδικού βιβλίου συνεχίστηκε με σταθερό ρυθμό και στη δεκαετία του 1980 και συνεχίζεται ακόμα και σήμερα (Αναγνωστόπουλος, 1996:22-33).

Η σύγχρονη παιδική λογοτεχνία, απαλλαγμένη από το διδακτισμό, έχει αποκτήσει ρεαλισμό και διευρύνεται ολοένα η θεματογραφία της. Το μυθιστόρημα υπηρετείται με επιτυχία από καταξιωμένους συγγραφείς και πηγές έμπνευσης είναι κυρίως τα πολιτικά και κοινωνικά γεγονότα της ιστορίας, τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα, η τεχνολογία, το διάστημα, το φυσικό περιβάλλον, ο ρατσισμός, το διαζύγιο, τα ναρκωτικά κ.ά. Το σύγχρονο παιδικό βιβλίο έχει βελτιώσει και την εξωτερική του μορφή, την αισθητική του εμφάνιση, εκτύπωση και εικονογράφηση (Αναγνωστόπουλος, 1994:58-59).

Η κριτική και η μελέτη του παιδικού βιβλίου εμφανίστηκε μέσα στη δεκαετία του '70, αλλά μετά το '80 κυρίως. Οι συστηματικοί μελετητές της είναι λίγοι, αλλά γνωστοί.³⁰ Ό,τι αξιόλογο υπάρχει σχετικά με την ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας, τη λογοτεχνική κριτική, το δοκίμιο, την πραγματεία, τη βιβλιογραφία, οφείλεται σε αυτούς. Κατά την δεκαετία '70-'80 γράφτηκαν οι πρώτες ιστορίες της παιδικής λογοτεχνίας και εμφανίστηκαν δυο περιοδικά που φιλοξενούν μελετήματα γύρω από το παιδικό βιβλίο, οι *Διαδρομές* και η *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*. Είδαν το φως της δημοσιότητας πολύ καλές μονογραφίες, εγκρίθηκαν οι πρώτες διδακτορικές διατριβές κι οργανώθηκαν Σεμινάρια Παιδικού Βιβλίου. Συνολικά στην περίοδο αυτή, οι θεωρητικές προσεγγίσεις θεμάτων της παιδικής λογοτεχνίας φτάνουν στις 350 περίπου κι από αυτές 70 είναι βιβλία. Ανάμεσα στη θεωρία και τη λογοτεχνική πράξη υπάρχει πάντα μια σχέση ανατροφοδότησης και δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο κριτικός στοχασμός κρατά σε εγρήγορση τη δημιουργική φαντασία του λογοτέχνη μεταδίδοντας στα κείμενα μια υπέροχη πνευματικότητα. Από τα παραπάνω όμως αριθμητικά δεδομένα βγαίνει το συμπέρασμα ότι ανάμεσα στη δημιουργική λογοτεχνία και στη μελέτη της δεν υπάρχει ισορροπία (Καλλέργης, 1991:22-33).

Ακόμα όμως και όσον αφορά την κριτική στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά παρατηρούνται ελλείψεις και επικρατούν αξιολογικές κρίσεις διατυπωμένες σε επαναλαμβανόμενες στερεότυπες φράσεις, όπως: «γράφει με άνεση και σιγουριά», «γράφιμο στρωτό χωρίς ξεχωριστά πετάγματα», ή «με πνοή, λεβεντιά, χαρούμενη αισιοδοξία και ποιητική γλώσσα ο ποιητής ρίχνει το μήνυμά του στον αναγνώστη». Η κριτική κατά την οποία η αποτίμηση των έργων στηρίζεται στην κριτική της αισθαντικότητας, της οξυμμένης διαίσθησης και της βιογραφίας, οδήγησε την κριτική στην περιγραφή, την ιστοριοδιφία και τη σημειωματογραφία, αγνοώντας συχνά τον

³⁰ Ενδεικτικά παραθέτουμε κάποια ονόματα: Β. Αγγελοπούλου, Β. Αναγνωστόπουλος, Ζ. Βαλάση, Δ. Γιάκος, Α. Δελώνης, Κ. Δεμερτζής, Μ. Κοντολέων, Μ. Μιράζγεζη, Κ. Ντελόπουλος, Λ. Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Χ. Σακελλαρίου (Καλλέργης, 1991:23).

υλικό χαρακτήρα του κειμένου, τις διαδικασίες παραγωγής του και την εξάρτησή του από την ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα, από την οποία προήλθε. Οι νεότερες κριτικές μελέτες προσανατολίζονται περισσότερο και προς άλλες επιστήμες (Παιδαγωγική, Κοινωνιολογία, Ψυχολογία, Λαογραφία, Ιστορία) προς μια διεπιστημονική προσέγγιση του λογοτεχνικού φαινομένου. Αυτή η σύγχρονη προσέγγιση προσανατολίζεται ολοένα και περισσότερο προς το παιδί – αναγνώστη. Η μετατόπιση αυτή προς τον αναγνώστη ενδυναμώθηκε τις τελευταίες δεκαετίες από τις αναγνωστικές θεωρίες και τις θεωρίες πρόσληψης του λογοτεχνικού έργου που διατυπώθηκαν μετά τη φάση της ηγεμονίας των ενδοκειμενικών προσεγγίσεων, μετά το 1970 δηλαδή (Ακριτόπουλος, 1994:67-70).

Σήμερα οι θεωρητικές προσεγγίσεις που έρχονται στο φως της δημοσιότητας συνοδεύονται από διδακτικές διεπιστημονικές προτάσεις³¹, τόσο στην Ελλάδα,³² όσο και στην Ευρώπη³³ καθώς και από μελέτες που αναλύουν ζητήματα λογοτεχνικής ανάγνωσης που μπορούν να οδηγήσουν στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας³⁴ λογοτεχνικών βιβλίων σε παιδιά και εφήβους.

Πρόσφατα εκδόθηκαν τα Πρακτικά του Συνεδρίου που διοργάνωσε το Μάιο του 2003 το Πανεπιστήμιο της Θεσσαλίας και ο Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού βιβλίου, στα οποία υπάρχουν πολλές, αλλά μη συστηματικές αναφορές στη θεωρία της αφήγησης, με συχνότερες τις αναφορές στην πρωτοπρόσωπη και τριτοπρόσωπη αφήγηση, τον αφηγητή, την αφηγηματική φωνή και τη λειτουργία της³⁵, ενώ ήδη ο Γ. Βασιλαράκης έχει κάνει σύντομο λόγο για τις φωνές, την εστίαση και τις ημερολογιακές καταγραφές³⁶. Τα δεδομένα αυτά δείχνουν πως οι μελέτες αυτές που στρέφονται προς την παιδική - νεανική λογοτεχνία, ανήκουν στην αφηγηματική γραμματική και προσπαθούν να αποκαλύψουν τη βασική νοηματική δομή των κειμένων που μελετούν, βασισμένες κυρίως στις θεωρίες των G. Genette και A.J. Greimas καθώς και στους Cl. Bremond και P. Ricoeur (Παπαντωνάκης, 2006:11).

Το γεγονός ότι για τα ελληνικά δεδομένα η Παιδική Λογοτεχνία αποτελεί μια νεοεμφανιζόμενη περιοχή για έρευνα συναρτάται με την ως ένα βαθμό υποτίμησή της από τους θεωρητικούς της γενικότερης Λογοτεχνίας (Παπαδάτος, 1994:74-79), παρά τον εκδοτικό οργανισμό που παρατηρείται στο χώρο της συγγραφικής δημιουργίας. Μελέτες για τη θεωρία της παιδικής λογοτεχνίας υπάρχουν βέβαια, όπως το βιβλίο της Μ. Κανατσούλη *Θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, που γίνεται μια γενική αναφορά για τη θεωρία και την κριτική της, της Σ. Οικονομίδου *Χίλιες και μία*

³¹ Ενδεικτικά παραπέμπουμε στο βιβλίο: *Φιλιαναγνωσία και σχολείο*,(2008), Κατσίκη – Γκίβαλου, Α – Καλογήρου, Τζ., (επιμ.) Αθήνα, Πατάκης.

³² Εκπαιδευτικά προγράμματα: Μπουλουμπάσης Χρ. (2003) «Μια νέα πρόταση για την προσέγγιση της παιδικής λογοτεχνίας. Ένα παράδειγμα» στο: *Παιδική – Νεανική Λογοτεχνία: Το μαγικό ραβδί της εκπαίδευσης*, (επιμ.) Οικονομοπούλου, Β. Αθήνα, Πατάκης:73-91.

³³ Εκπαιδευτικά προγράμματα στη Βρετανία European Picture Book Collection (EPBC) το 1996, στη Βρετανία του Only Connect το 1998 και το πρόγραμμα με τίτλο «Η ελληνικότητα στην παιδική λογοτεχνία και οι συσχετισμοί της με την πολυπολιτισμικότητα» με υπεύθυνη την Μ. Κανατσούλη το 1999 στο ΑΠΘ, στο: Κανατσούλη, Μ. (2003) «Εναλλακτικές προτάσεις διδασκαλίας της παιδικής λογοτεχνίας» στο: *Παιδική – Νεανική Λογοτεχνία: Το μαγικό ραβδί της εκπαίδευσης*, (επιμ.) Οικονομοπούλου, Β. Αθήνα, Πατάκης:121-139.

³⁴ Ενδεικτικά παραπέμπουμε στο βιβλίο: *Φιλιαναγνωσία και σχολείο*,(2008), Κατσίκη – Γκίβαλου, Α – Καλογήρου, Τζ. (επιμ.) Αθήνα, Πατάκης, στο βιβλίο: Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2007) *Φιλολογικές διαδρομές Γ'*, Αθήνα, Πατάκης, και Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2008) *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

³⁵ Βλ. το συλλογικό τόμο: *Πρόσωπα και προσώπεια του αφηγητή στην Ελληνική Παιδική και Νεανική Λογοτεχνία της τελευταίας τριακονταετίας*, Γ. Παπαντωνάκης, (επιμ.) Αθήνα, Πατάκης, 2006 και ιδιαίτερα: Αναγνωστοπούλου, Δ. *Η αφηγηματική φωνή και η λειτουργία της στο μυθιστόρημα Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της της Άλκης Ζέη*, 49-58, Ζερβού, Αλ. *Η εκθήλυνση της (επαν)αφήγησης: Γυναικεία φωνή και εσωτερική εστίαση*, 97-130, Κανατσούλη, Μ. *Η πρωτοπρόσωπη αφήγηση στην παιδική λογοτεχνία: Περιορισμοί και δυνατότητες*, 147-167, Μητροφάνης, Γ. *Ο αφηγητής: Οι μεταμορφώσεις του Πρωτέα στην παιδική λογοτεχνία*, 221-245.

³⁶ Βλ. Βασιλαράκης, Ι. (2004) «Εσωτερικός και μυθικός της ζωής λόγος σε ελληνικά νεανικά μυθιστορήματα μαθητείας των τελευταίων χρόνων. Μια μικρή δειγματική περιήγηση», στο: Τσιλιμένη, Τ. (επιμ.) *Το σύγχρονο παιδικό – νεανικό μυθιστόρημα*, Αθήνα, Σύγχρονοι Ορίζοντες:37-50.

ανατροπές. Η νεοτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες, που μελετά ζητήματα διακειμενικότητας και μυθοπλασίας, με συγκεκριμένες εφαρμογές και το βιβλίο της Α. Ζερβού *Στη χώρα των θαυμάτων*, που προεκτείνει την έννοια της διακειμενικότητας. Ο Ρ. Hunt (2001) στο βιβλίο του *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*, αφού εξετάζει το κύρος των σπουδών της παιδικής λογοτεχνίας, προσπαθεί να ορίσει την παιδική λογοτεχνία αλλά και χωριστά τους όρους «λογοτεχνία» και «παιδί». Διατυπώνει την άποψη ότι ο συμβατικός τρόπος που έχει προτείνει η θεωρία της λογοτεχνίας δε διευκολύνει την κατανόηση του κειμένου από τον μη ειδικό γιατί στοχεύει σε αναλυτικές κινήσεις και για το λόγο αυτό επιδιώκει μια κριτική προσέγγιση³⁷ που επιτρέπει στον αναγνώστη να πλησιάσει το κείμενο στρεφόμενος στις δυο οντότητες που δημιουργούν το νόημα: στον αναγνώστη και το κείμενο. Τέλος, πραγματεύεται θέματα σχετικά με την εικονογράφηση, την εκδοτική πολιτική και την ιδεολογία των παιδικών βιβλίων.

Ο Παπαντωνάκης (2009) στο πρόσφατο βιβλίο του *Θεωρίες λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους* επιχειρεί την προσαρμογή της θεωρίας της λογοτεχνίας των ενηλίκων σε κείμενα για παιδιά και νέους. Το βιβλίο του αποτελεί ένα μεθοδολογικό εργαλείο για την προσέγγιση παιδικών-νεανικών κειμένων και επιβεβαιώνει τη στενή σχέση θεωρίας και πράξης. Καταβάλλεται προσπάθεια ώστε να παρουσιαστεί όσο το δυνατόν πληρέστερα κάθε θεωρία με εφαρμογή σε κείμενα της ελληνικής και ξένης παιδικής - νεανικής λογοτεχνίας, ενώ σε κάθε θεωρία προσεγγίζονται τα ίδια κείμενα ώστε να μπορέσει ο αναγνώστης να εξάγει τα δικά του συμπεράσματα.

Επίσης έχουν εντοπιστεί δημοσιεύσεις³⁸ που αφορούν στη διδακτική αξιοποίηση της λογοτεχνίας χρησιμοποιώντας ως παραδείγματα διδακτικής προσέγγισης κείμενα από το Ανθολόγιο Λογοτεχνικών κειμένων *Με λογισμό και μ' όνειρο* (Κατσίκη-Γκίβαλου:2001) και έχει προταθεί η αξιοποίηση της αφηγηματολογίας στη διδακτική της λογοτεχνίας³⁹ ως μέσο προώθησης της κριτικής ανάγνωσης της λογοτεχνίας εστιάζοντας σε συγκεκριμένο διήγημα από το Ανθολόγιο. Ακόμα έχουν πραγματοποιηθεί αφηγηματολογικές προσεγγίσεις σε παιδικά μυθιστορήματα⁴⁰.

Τέλος, έχουν σχεδιαστεί και κατατεθεί διδακτικές προσεγγίσεις σε ολόκληρα μυθιστορήματα τόσο στη Μέση⁴¹ όσο και στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση⁴². Επίσης έχουν παρουσιαστεί προγράμματα διδασκαλίας της λογοτεχνίας για όλες τις τάξεις του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου⁴³.

³⁷ Θέτει σε προτεραιότητα τον αναγνώστη με ερωτήματα, όπως: Πώς αντιμετωπίζει το κείμενο, τι αισθήματα προξενεί, ποιο είναι το υπόβαθρο του αναγνώστη και τι ικανότητες πρέπει να διαθέτει και μετά στρέφεται προς το ίδιο το κείμενο: το ύφος του, τη δομή του, στον τρόπο που διαβάζεται και πώς παράγεται το νόημά του (Hunt, 2001:18-19).

³⁸ Παπαρούση, Μ. (2005) «Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης: Σκέψεις για μια διδακτική αξιοποίηση», στο: *Κείμενα*, 2.

³⁹ Βλ. Κιοσσές Σ. (2008) «Η αξιοποίηση της αφηγηματολογίας στη διδακτική της λογοτεχνίας ως μέσο προώθησης της κριτικής ανάγνωσης της λογοτεχνίας εστιάζοντας στο διήγημα του Αντώνη Σαμαράκη «Σ' ένα συνοριακό σταθμό», στο: *Κείμενα*, 8.

⁴⁰ Βλ. Νικολουδάκη-Σουρή, Ελ. (2006) «Φίλιππου Μανδηλαρά, Ο Ολυμπιονίκης που έβλεπε τα ψάρια να πετούν: μια ιστορία της Ελληνικής αρχαιότητας στην επικαιρότητα των Ολυμπιακών αγώνων», στο: *Κείμενα*, 4 και Χριστοδουλίδου, Λ. (2005) «Η περιγραφή ως αφηγηματική τεχνική στη Νινέτ της Ζωρζ Σαρρή» στο: *Κείμενα*, 2.

⁴¹ Μπαλάσκας, Κ. (1998) «Η διδασκαλία του μυθιστορήματος», στο: *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, τ. 21: 20-23, Νικολουδάκη-Σουρή, Ελ. «Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση», στο: *Αναζητήσεις*, τ. 1: 9-16 και της ίδιας (2003) «Τοπική ιστορία και λογοτεχνία του τόπου – Ένα μάθημα πολιτισμού», στο *Θαλλά*, 14:137-147.

⁴² Βλ. Ευθυμάκη, Μ. (2009) Διδακτικές προσεγγίσεις στο ιστορικό μυθιστόρημα, στο *Επιστημονικό Βήμα*, τ. 10: 83-98.

⁴³ Βλ. Αποστολίδου, Β. (2000) *διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο...*, Γκόλιαρης, Χρ. «Μια πρόταση διδακτικής προσέγγισης ολοκληρωμένου πεζού λογοτεχνικού έργου στο Δημοτικό Σχολείο», στο *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 2, 2004: 85-96.

Μια έρευνα⁴⁴ που πραγματοποιήθηκε το σχολικό έτος 1991-1992 σε 167 δασκάλους στη μετεκπαίδευση και σε 109 φοιτητές του Μαράσλειου Παιδαγωγικού Δημοτικής εκπαίδευσης, παρ' όλο που δεν αναφέρει στοιχεία της ταυτότητας της έρευνας, όπως αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και τρόπο στάθμισης του ερωτηματολογίου, παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον γιατί είναι η πρώτη στην Ελλάδα που δείχνει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην Παιδική Λογοτεχνία.

Από τη μελέτη διαπιστώνεται, ότι η Παιδική Λογοτεχνία θεωρείται σπουδαίο υλικό ως προς τη συμπλήρωση της διδασκαλίας, κάποιιο από τους δασκάλους έχουν επιχειρήσει την είσοδό της μέσα στη σχολική τάξη, φροντίζουν να πληροφορούνται και να ενημερώνονται για τα νέα βιβλία που κυκλοφορούν και οι περισσότεροι διαθέτουν βιβλιοθήκη στην τάξη τους. Τα υποκείμενα της έρευνας επισημαίνουν επίσης την ανάγκη συστηματικής διδασκαλίας της παιδικής λογοτεχνίας, προτείνουν σύντομα σεμινάρια σε θέματα της παιδικής λογοτεχνίας κι έχουν ιδιαίτερη ανάγκη να διαπιστώσουν στη σχολική πράξη τη σύνδεση μαθήματος και λογοτεχνικού βιβλίου. Οι ευαισθητοποιημένοι δάσκαλοι λοιπόν δεν απουσιάζουν από την εκπαίδευση, όμως μέχρι σήμερα ασχολούνται με την είσοδο της παιδικής λογοτεχνίας στο σχολείο εντελώς ερασιτεχνικά βασιζόμενοι κυρίως στο ένστικτό τους.

Άλλη έρευνα που διενεργήθηκε το Νοέμβριο του 2007 σε εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής δείχνει πως η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται ως συμπλήρωμα των υπόλοιπων μαθημάτων του Α.Π., ενώ δε διατίθεται καν στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα. Όπως επισημαίνει η κ. Κατσίκη-Γκίβαλου, η λογοτεχνία είναι «η μεγάλη απουσία στο Δημοτικό σχολείο». Χωράει ασφυκτικά στην ώρα του Ανθολογίου και επειδή δεν αποτελεί χωριστό αντικείμενο, αλλά εξαρτάται άμεσα από τη διδασκαλία της Γλώσσας, πολλές φορές αφαιρείται προς χάριν άλλων μαθημάτων. Ακόμα και μετά την έκδοση των νέων Ανθολογίων στο Δημοτικό σχολείο, η θέση της λογοτεχνίας δε βελτιώθηκε καθόλου ή βελτιώθηκε πολύ λίγο, όπως υποστηρίζουν τα αποτελέσματα της έρευνας, ενώ η διδασκαλία της⁴⁵ επαφίεται στην προσωπική, προαιρετική επιλογή κάποιων ευαισθητοποιημένων εκπαιδευτικών και η σχέση των μικρών μαθητών με τη λογοτεχνία εξαρτάται από την παραπάνω επιλογή και από το οικογενειακό περιβάλλον⁴⁶.

Κι αυτό ενώ στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αναφέρεται ότι «κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, γιατί η λογοτεχνία παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη γλωσσική και γενικότερα στην αισθητική καλλιέργεια του ατόμου, στην ευαισθητοποίησή του απέναντι στα προβλήματα της ζωής, αλλά τα λογοτεχνικά κείμενα δεν αποτελούν τα μοναδικά (ή όχι πάντα τα καταλληλότερα) πρότυπα γλωσσικής έκφρασης»(ΥΠΕΠΘ, Π.Ι, ΦΕΚ:303 Β/13-03-2003:44). Οι υπεύθυνοι της έρευνας - Γιάννης Παπαδάτος, σχολικός σύμβουλος Π.Ε. και κριτικός της παιδικής λογοτεχνίας και Δημήτριος Πολίτης, λέκτορας στο Πανεπιστήμιο Πατρών- συμπληρώνουν ότι μετά από αυτή τη θέση «θα περίμενε κανείς ότι μια τέτοια αποσύνδεση θα εξασφάλιζε τη θέση της λογοτεχνίας στο Ωρολόγιο Πρόγραμμα κατοχυρώνοντας το δικό της χώρο σε εβδομαδιαία βάση». Υπάρχει όμως μόνο η «οδηγία» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου⁴⁷, η οποία προβλέπει

⁴⁴ Για περισσότερα βλ: Μουρούτη – Γκενάκου, Ζ. (2004) «Η παιδική λογοτεχνία στο σχολείο. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και ιστορίας με τη βοήθεια του λογοτεχνικού κειμένου», στο: Α. Κατσίκη – Γκίβαλου, (επιμ.) *Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία και Πράξη*, τ. Β', Αθήνα, Καστανιώτης: 79-104.

⁴⁵ Είναι χαρακτηριστικό ότι η λογοτεχνία αναφέρεται ως θεματική περιοχή εφαρμογής της ευέλικτης ζώνης για το δημοτικό σχολείο: ΥΠΕΠΘ-Π.Ι, ΦΕΚ:304 Β/13-03-2003:619.

⁴⁶ Βλ. Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. «Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: “ Όρα μηδέν”», στο *Διαβάζω*, τ.488 Σεπτ. 2008, σ. 66-69.

⁴⁷ Βλ. ιστοσελίδα: www.pi-schools.gr/programs/depps

ότι κάθε πέντε δίωρα γλωσσικού μαθήματος θα διατίθεται ένα δίωρο που θα καλύπτεται από κείμενα του Ανθολογίου Λογοτεχνικών κειμένων.

5.2. Για το ιστορικό μυθιστόρημα και την παιδευτική του διάσταση

Ειδικότερα στο ιστορικό μυθιστόρημα, υπάρχουν μελέτες και διατριβές με επιστημονικές αξιώσεις, όπως έχουμε ήδη αναφέρει σε προηγούμενο σημείο της εργασίας.

Τα τελευταία χρόνια έχουμε εντοπίσει κάποιες δημοσιεύσεις, όπου διατυπώνονται σκέψεις για την παιδευτική διάσταση του ιστορικού μυθιστορήματος και τη χρήση του ως εναλλακτική μορφή μάθησης συμπληρωματικά σε άλλα μαθήματα καθώς και για τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην παιδική λογοτεχνία. Πρόκειται για δυο δημοσιεύσεις της Μουρούτη - Γκενάκου Ζωής με τίτλο «*Τα πατρογονικά φτερά*» και «*Η παιδική λογοτεχνία στο σχολείο. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και ιστορίας με τη βοήθεια του λογοτεχνικού κειμένου*», όπου διατυπώνονται προτάσεις και σκέψεις γύρω από την παιδευτική διάσταση του ιστορικού μυθιστορήματος, αφού ερευνήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη λογοτεχνία.

Επίσης ο Γ. Μητροφάνης (1997) στην εργασία του για το μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης με τίτλο: *Το ιστορικό μυθιστόρημα και η παιδευτική του διάσταση, στο έργο της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη κατά την περίοδο 1960-1990* συσχέτισε το ιστορικό μυθιστόρημα με τη διδακτική της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και παρουσίασε τις απόψεις των μαθητών της Στ' τάξης του Δημοτικού που ασχολήθηκαν με την ανάγνωση ιστορικού μυθιστορήματος με τη μορφή συνέντευξης για το ρόλο του ιστορικού μυθιστορήματος στο μάθημα της Ιστορίας.

Οι τρόποι ενσωμάτωσης του ιστορικού μυθιστορήματος στο μάθημα της Ιστορίας έγιναν αντικείμενο μελέτης⁴⁸ από το Γ. Βαγιανό, όπου αναφέρεται στη διαλογική σχέση Λογοτεχνίας και Ιστορίας καθώς και στο ρόλο του μαθήματος στην καλλιέργεια των μαθητών.

Στη Β/θμια εκπαίδευση το μάθημα της λογοτεχνίας επιτέλεσε παραδοσιακά ένα υποστηρικτικό ρόλο για τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων ιδιαίτερα των γλωσσικών. Η σύνδεσή του με το μάθημα της Ιστορίας και η άποψη ότι μπορεί να αποβεί αυτή η σύνδεση γόνιμη και λειτουργική για την αγωγή των μαθητών στο σύγχρονο πολιτισμό έχει διαφανεί στην εργασία της Αθανασοπούλου: *Ιστορία και λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στο σύγχρονο πολιτισμό*. Η ίδια υποστηρίζει ότι οι σχέσεις της Ιστορίας με τη Λογοτεχνία υπήρξαν ανέκαθεν πολύ στενές και παραδοσιακά, όπου ο ιστορικός λόγος διοχετευόταν σε λογοτεχνικές φόρμες (επικά ποιήματα), αλλά και πιο πρόσφατα ιδιαίτερα στο ιστορικό μυθιστόρημα. Το τελευταίο δε, υπήρξε ένα προνομιακό και προσφιλέ μέσο εκλαΐκευσης και εδραίωσης στη συλλογική συνείδηση των ανθρώπων μιας ορισμένης ιστορικής αντίληψης και άποψης για το έθνος, τη συνέχειά του, την εθνική ενότητα, την αίγλη του. Μια πτυχή της συνέργειας Ιστορίας και Λογοτεχνίας είναι η ιδεολογική χρήση ή μάλλον η χειραγώγησή τους, ιδιαίτερα όταν η Ιστορία, όπως και η Λογοτεχνία κάποιες φορές «στρατεύεται» στην υπηρεσία ιδεολογιών και στρεβλώνει την αλήθεια των πραγμάτων παραχαράσσοντας ή αποσιωπώντας αυτό που συνέβη πραγματικά.

⁴⁸ Για περισσότερα βλ: Βαγιανός, Γ. (1995) *Η Διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από τα Λογοτεχνικά κείμενα. Συμβολή στη διδακτική του μαθήματος*, Αθήνα, Έλλην.

Στην εργασία της η Αθανασοπούλου αντιμετωπίζει το ιστορικό και λογοτεχνικό αφήγημα ως κείμενα που διαλέγονται μεταξύ τους, αναφέρονται στην ίδια ιστορική πραγματικότητα, αλλά τη φωτίζουν διαφορετικά ή λένε γι' αυτήν κάτι διαφορετικό, συμπληρωματικό ή ολότελα διστάμενο. Καταλήγει στην άποψη ότι η Λογοτεχνία θα μπορούσε να λειτουργήσει υποστηρικτικά ως «πηγή» στο μάθημα της Ιστορίας και η Ιστορία με τη σειρά της να λειτουργήσει τεκμηριωτικά ως πηγή πραγματολογικών στοιχείων ώστε να κατανοηθεί το αντικειμενικό υπόβαθρο της σύνθεσης του λογοτεχνικού έργου (Αθανασοπούλου, 2004:101-131).

Έχουμε εντοπίσει τέλος, μια μεταπτυχιακή διατριβή με τίτλο: *Η διδακτική της Ιστορίας και η Λογοτεχνία: Μια διδακτική πρόταση στηριζόμενη σε λογοτεχνικά κείμενα του αγώνα του '21*. της Σοφίας Καρύμπαλη⁴⁹ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών, το 1997 καθώς και μια διδακτορική διατριβή εν εξελίξει της Θεοδώρας Τζόκα, με τίτλο: *Η ελληνικότητα και η σχέση της με την πολυπολιτισμικότητα στο ελληνικό παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα* στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

⁴⁹ Στην εργασία της η Καρύμπαλη προτείνει μια διδακτική πρόταση στο μάθημα της Ιστορίας, μιας συγκεκριμένης γνωστικής ενότητας (Β' πολιορκία του Μεσολογγίου και η ηρωική έξοδος) στη Γ' Γυμνασίου και αξιοποιεί λογοτεχνικά κείμενα (κυρίως ποιήματα του Δ. Σολωμού και Κ. Κρυστάλλη, καθώς και απομνημονεύματα αγωνιστών) χρησιμοποιώντας τα ως έμμεσες ιστορικές πηγές. Έρχεται στο συμπέρασμα ότι η Λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά στη διδακτική της Ιστορίας και ταυτόχρονα κινητοποιεί το ενδιαφέρον των παιδιών για την ιστορική γνώση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Β – ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ... ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

1. Η θεωρία της λογοτεχνίας στη διδακτική πράξη

Η θεωρία της λογοτεχνίας είναι απαραίτητη, προκειμένου να μελετηθούν επιστημονικά και να ερμηνευτούν τα λογοτεχνικά κείμενα. Η εξήγηση της λογοτεχνίας ως συγκεκριμένος τρόπος επικοινωνίας είναι αδιανόητη αν δε στηρίζεται σε συγκεκριμένη θεωρία λογοτεχνίας (Fokkema, 1997:25). Συνεπώς, όπως η θεωρία ερήμην του λογοτεχνικού κειμένου παραμένει ανεφάρμοστη και ελάχιστα πειστική, έτσι και το λογοτεχνικό φαινόμενο ερμηνεύεται και φωτίζεται από τη θεωρία (Καλλέργης, 1991:35). Η θεωρία της λογοτεχνίας δεν έχει τόσο σχέση με την αισθητική ανάλυση ή την κριτική αξιολόγηση των κειμένων, όσο με την ερμηνευτική τους προσέγγιση μέσα από μια συγκεκριμένη γωνία, την οποία προσδιορίζουν διάφορες επιστήμες (Πεσκετζή, 2003:14).

Η λογοτεχνία, ένα πολυφωνικό αντικείμενο, επιδέχεται πολλές ερμηνείες. Η υιοθέτηση μίας και μοναδικής ερμηνείας θα στερούσε το μαθητή από πολλαπλές προσεγγίσεις παραμένοντας μονόδρομος χωρίς να αφήνει περιθώριο για την ανάδειξη της πολυσημίας του κειμένου (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2001: 13). Ακριβώς για το λόγο αυτό, αλλά και λόγω του εύρους των θεωρητικών θεμάτων που καλύπτει η ποιητική του αφηγηματικού λόγου, είναι προτιμότερο να εξετάζονται τα κοινά στοιχεία μεταξύ τους και να μην αντιμετωπίζεται ο χώρος της θεωρίας ως πεδίο αντικρουόμενων απόψεων (Μητροφάνης, 2002:89-106).

Στην παρούσα εργασία η θεωρία της λογοτεχνίας χρησιμοποιείται ως πηγή πληροφοριών και κριτηρίων που δίνουν περισσότερες επιλογές στον εκπαιδευτικό για την οικοδόμηση μιας δυναμικής διδασκαλίας. Τα στοιχεία της λογοτεχνικής θεωρίας μπορούν να ξεφύγουν από το ακαδημαϊκό πλαίσιο αναφοράς τους και να ενσωματωθούν στην πρακτική τους εξάσκηση (Φρυδάκη, 2003:183-186).

Συνοψίζοντας, αυτό που χαρακτηρίζει τη θεωρία της λογοτεχνίας είναι η προσπάθεια διαμόρφωσης μεθόδων που μπορούν να εξασφαλίσουν την αντικειμενική θεώρηση της ερμηνείας του λογοτεχνικού φαινομένου, επομένως πρωταρχικός σκοπός του εκπαιδευτικού, ο οποίος θα αποπειραθεί να εφαρμόσει μια διδακτική παρέμβαση λογοτεχνικού κειμένου στη σχολική τάξη, είναι μια ελάχιστη κατάρτιση ως προς τη θεωρία της λογοτεχνίας.

Παρακάτω επιχειρείται μία απόπειρα διερεύνησης των θεωρητικών αρχών που διέπουν τη λογοτεχνία από τα μέσα του 19^{ου} αι. και κυρίως κατά τον 20^ο αι. καθώς και των απόψεων των σύγχρονων θεωρητικών, κριτικών και ιστορικών της παιδικής λογοτεχνίας που αναζητούν τους όρους και τους τρόπους ανάγνωσης που ακολουθεί το ίδιο το παιδί.

2. Στοιχεία θεωρίας της λογοτεχνίας

Η θεωρία της λογοτεχνίας παρουσιάζεται ως ένα θεωρητικό μεγασύστημα, που αποτελείται από ποικίλα θεωρητικά μικροσυστήματα, των οποίων η συνεργασία κινείται είτε στον άξονα της συμπληρωματικότητας, είτε σε εκείνον του αμοιβαίου αποκλεισμού (Τζούμα, 1997α:11).

Οι λογοτεχνικές θεωρίες έχουν φωτίσει το λογοτεχνικό φαινόμενο ποικιλότροπα. Το 19^ο αι. και μέχρι το γύρισμά του, η παράδοση της *αισθητικής του ρομαντισμού*

θεωρούσε το λογοτεχνικό κείμενο ως προϊόν μιας έξω από αυτό αιτίας και εξακολουθούσε να το μελετά είτε ως έκφραση της ψυχής ενός λαού ή ενός ανώτερου ατόμου, είτε ως αντανάκλαση του ηθικού κλίματος μιας εποχής έτσι όπως διαμορφώνεται κάτω από συγκεκριμένες φυλετικές, περιβαλλοντολογικές και ιστορικές συνθήκες. Κατά συνέπεια, η κριτική στις αρχές του αιώνα ερμήνευε τα λογοτεχνικά κείμενα είτε με βάση τη βιογραφία ή την ψυχολογία του συγγραφέα, είτε με βάση τα ιστορικά και κοινωνικά συμβάντα της εποχής του, τα οποία συσχέτιζε άμεσα με το λογοτέχνημα, αφού το τελευταίο θεωρείτο η αντανάκλασή τους (ό.π:19). Με το ρομαντισμό κορυφώνεται η στενή σχέση βιογραφίας - λογοτεχνίας, γεγονός που συνδέει τη μελέτη των λογοτεχνικών έργων με τη μελέτη της ιστορίας της λογοτεχνίας.

Ο περιορισμός της συγκέντρωσης της προσοχής στο «νόημα» του έργου που προωθούσε η αντανάκλαστική αυτή αντίληψη, έφερε τη λογοτεχνία σε θέση εξάρτησης από ποικίλες πραγματικότητες, τις οποίες σύμφωνα με αυτή την αντίληψη θα έπρεπε να αναπαριστάει. Η θέση αυτή επιτάχθηκε και από την πρώιμη *μαρξιστική κριτική* (Plekhanov, Lukacs), η οποία θεώρησε το λογοτεχνικό κείμενο ως αντανάκλαση περιεχομένων που αφορούσαν στο χώρο της οικονομίας, της κοινωνίας των τάξεων και της πολιτικής (ό.π:20).

Από τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αι. το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το *συγγραφέα στο κείμενο*. Πρώτοι οι *Ρώσοι φορμαλιστές* διατύπωσαν την ανάγκη να επισημανθούν οι γλωσσικές και μορφικές ιδιότητες που διακρίνουν το λογοτεχνικό κείμενο από τα κείμενα επικοινωνιακού χαρακτήρα, καθώς και να αποτελέσει η μελέτη της λογοτεχνίας αυτόνομο επιστημονικό κλάδο, ο οποίος θα εξασφάλιζε την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα της ανάλυσης και ερμηνείας του λογοτεχνικού κειμένου. Βασική τους αναζήτηση είναι ο καθορισμός της «λογοτεχνικότητας», του χαρακτηριστικού εκείνου που διαχωρίζει εντέλει το λογοτεχνικό κείμενο από τις υπόλοιπες μορφές λόγου. Μελετούν τους γλωσσικούς μηχανισμούς του κειμένου χωρίς να προστρέχουν σε εξωλογοτεχνικούς παράγοντες (Τζιόβας, 1987:27).

Την παράδοση των Φορμαλιστών θα συνεχίσουν οι Τσέχοι δομιστές του Γλωσσολογικού Κύκλου της Πράγας. Οι κύριοι εκπρόσωποι της Σχολής -Jakobson, Mukarovsky, Vodicka και άλλοι- αντιπροσωπεύουν ένα είδος μετάβασης από το φορμαλισμό στο σύγχρονο δομισμό. Επεξεργάστηκαν τις απόψεις των Φορμαλιστών μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο της γλωσσολογίας του Saussure με συνέπεια ο όρος *δομισμός* να συγχωνεύεται με τον όρο *σημειωτική ή σημειολογία* (Eagleton, 1989:157). Το λογοτεχνικό κείμενο ερμηνεύεται με βάση τα σημεία. Ως σημειακό σύστημα αποτελείται από την υλική του υπόσταση (σημαίνον) και το αισθητικό αποτέλεσμα από τους παραλήπτες του (σημαινόμενο). Ο Mukarovsky συνδέει το λογοτεχνικό κείμενο με το υποκείμενο της πρόσληψης και υποστηρίζει ότι η «ερμηνεία κι επομένως κι η αξιολόγηση ενός κειμένου μεταβάλλονται ανάλογα με τις κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές, σε σημείο που είναι πιθανό να πάψει να προσλαμβάνεται ως έργο Τέχνης» (ό.π: 156).

Η στροφή του ενδιαφέροντος από το περιεχόμενο στο περιέχον, στη δομή δηλαδή των κειμένων, αναβάθμισε το μυθιστόρημα σε αντικείμενο έρευνας ίσης σημασίας με την ποίηση και εγκαινιάζει τον προβληματισμό, ο οποίος τη δεκαετία του '60 θα οργανωθεί στον ιδιαίτερο επιστημονικό κλάδο της *αφηγηματολογίας*. Ο κλάδος αυτός αναπτύσσεται κυρίως στη Γαλλία με πρότυπο τη δομική γλωσσολογία από την οποία δανείζεται τη θέαση του λογοτεχνικού κειμένου ως «σύστημα» επιχειρώντας να διατυπώσει τις κανονικότητες που ρυθμίζουν τα αφηγηματικά κείμενα. Συγκροτούν με βάση την εξέταση αυτή μια θεωρία κατασκευής του κειμένου (Τζούμα, 1997α:36).

Η νέα επιστήμη ευνοήθηκε από τον Vladimir Propp, τον οποίο κάποιοι τον θεωρούν Ρώσο φορμαλιστή (Eagleton, 1989:162, Τζιόβας, 1987:46), ενώ κάποιοι άλλοι

περισσότερο σύγχρονοι (Fokkema, Ibsch, 1997:62) υποστηρίζουν ότι δεν μπορεί με κανέναν τρόπο να θεωρηθεί Ρώσος φορμαλιστής, απλώς έδρασε την ίδια περίοδο με αυτούς και έγινε γνωστός στην Ευρώπη και στην Αμερική μέσα από τις μεταφράσεις του έργου του *Μορφολογία του παραμυθιού* (1928). Αφού μελέτησε ένα περιορισμένο σώμα ρώσικων παραμυθιών, ο Propp συμπεράναε ότι τα μοτίβα που χρησιμοποιούνταν εύκολα μπορούσαν να διαιρεθούν σε μικρότερες μονάδες. Τα μοτίβα αυτά, ακόμα κι αν αναφέρονται σε άλλους χαρακτήρες, ωστόσο περιγράφουν παρόμοιες πράξεις και κατ' αυτόν τον τρόπο αποτελούν μεταβλητές της ίδιας λειτουργίας. Τις πράξεις αυτές αποκαλεί «λειτουργίες δρώντων χαρακτήρων». Ενώ ο αριθμός των μοτίβων είναι πολύ μεγάλος, ο Propp διέκρινε επτά πρωταγωνιστές και τριάντα μία λειτουργίες στο υλικό των παραμυθιών που ερεύνησε και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η σειρά των λειτουργιών δεν αλλάζει, τουλάχιστον όσον αφορά το λαϊκό παραδοσιακό παραμύθι, διευκρινίζοντας ότι ορισμένες λειτουργίες ενδέχεται να απουσιάζουν και άλλες να επαναλαμβάνονται (ό.π:63). Κάθε φορά ο συνδυασμός των λειτουργιών δημιουργεί την εντύπωση ότι πρόκειται για διαφορετικό παραμύθι, ενώ δεν είναι παρά μια παραλλαγή της κοινής νοηματικής βάσης (Τζούμα, 1997α:37).

Οι απόψεις του Propp επηρεάζουν προς την ίδια κατεύθυνση μελετητές, όπως ο Cl. Bremond, ο A. J. Greimas και ο T. Todorov. Όπως για τον Propp έτσι και για τον Bremond, η λειτουργία αποτελεί μια αφηγηματική ενότητα και ακολουθεί τρία στάδια: Το ενδεχόμενο, την εξέλιξη και την έκβαση (Τζιόβας, 1987:48).

Ο Greimas συνεχίζοντας τη μέθοδο του Propp εφαρμόζει μια γραμματική της αφήγησης και συμπυκνώνει τη νοηματική δομή του μυθιστορήματος εισάγοντας την έννοια του «ρόλου» που δεν είναι ένα αφήγημα ή αφηγηματικό πρόσωπο, αλλά η δομική μονάδα του κειμένου. Οι έξι στοιχειώδεις ρόλοι είναι του Υποκειμένου και του Αντικειμένου, του Πομπού και του Δέκτη, του Βοηθού και του Αντίπαλου. Τα τρία αυτά αντιθετικά ζεύγη αντιπροσωπεύουν τρία βασικά μοτίβα που επανέρχονται σε όλες τις αφηγήσεις: Επιθυμία, αναζήτηση ή σκοπό (Υποκείμενο, Αντικείμενο), επικοινωνία (Πομπός, Δέκτης) και υποστήριξη ή παρεμπόδιση (Βοηθός, Αντίπαλος), ενώ αυτό που ενδιαφέρει τον Todorov είναι κυρίως ο τρόπος με τον οποίο «συντάσσεται» η αφήγηση, δηλαδή η σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στα γεγονότα της πλοκής (Τζιόβας, 1987:49-52, Eagleton, 1989:163).

Τέλος, σημαντικότερος εκπρόσωπος της αφηγηματολογίας θεωρείται ο G. Genette, ο οποίος διαμόρφωσε μια σύνθετη μέθοδο ανάλυσης⁵⁰ του αφηγηματικού λόγου. Η αφηγηματολογία, ως αυτόνομος κλάδος της θεωρίας της λογοτεχνίας, έχει ως αντικείμενο την πράξη της αφήγησης· επιχειρεί να συγκροτήσει μια θεωρία του αφηγηματικού λόγου, να διατυπώσει τις κανονικότητες που ρυθμίζουν την αφηγηματικότητα των λογοτεχνικών πεζών κειμένων, να αναπτύξει μια προβληματική που αφορά την πράξη της αφήγησης, τους τρόπους και τις τεχνικές της και πώς αυτά προσδιορίζουν τη σχέση σημαίνοντος και σημαινόμενου. Βασικό στοιχείο της μεθόδου είναι η διάκριση μεταξύ αφήγησης και ιστορίας. Η αφήγηση δηλώνει την πλοκή και τη διάρθρωση των γεγονότων μέσα στο κείμενο, ενώ η ιστορία αντιπροσωπεύει τη σειρά με την οποία έχουν συμβεί τα γεγονότα στην πραγματικότητα. Η θέση του Genette ότι η αφήγηση ως γλωσσική παραγωγή μπορεί να θεωρηθεί ανάπτυξη μιας ρηματικής μορφής, τον ωθεί να προχωρήσει στη χρησιμοποίηση των γραμματικών κατηγοριών του ρήματος προκειμένου να την αναλύσει: του χρόνου, ο οποίος αναφέρεται στη

⁵⁰ Για περισσότερα: Βλ. Genette, G. (1997) *Σχήματα. III Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*, Αθήνα, Πατάκης, Angelet, C. - Herman, J. (1997) «Αφηγηματολογία», στο: M. Delcroix – F. Hallyn (επιμ.) *Εισαγωγή στις σπουδές της λογοτεχνίας. Μέθοδοι του κειμένου*, (μετ. I. Βασιλαράκης), Αθήνα, Gutenberg, 196-236, Βελουδής, Γ. (1994) *Γραμματολογία Θεωρία της λογοτεχνίας*, Αθήνα, Δωδώνη:129 και Καψομένος, Ε. (2007) *Αφηγηματολογία. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*, 5^η έκδ., Αθήνα, Πατάκης.

μελέτη των χρονικών σχέσεων μεταξύ αφήγησης και ιστορίας, της έγκλισης, η οποία αφορά στους τρόπους της αφηγηματικής «αναπαράστασης» και της φωνής, η οποία αναφέρεται στον αφηγητή και τον αποδέκτη του (Τζιόβας, 1987:54-68, Eagleton, 1989:163-165, Τζούμα, 1997α:35-44, Καψωμένος, 2003: 83,135).

Η κυριότερη ένσταση έναντι των κειμενοκεντρικών θεωριών ήταν ότι αγνοούν την έννοια της πρόσληψης του λογοτεχνικού κειμένου από τον αναγνώστη. Έτσι, από τα τέλη της δεκαετίας του '70 το ενδιαφέρον της θεωρίας της λογοτεχνίας μετατοπίζεται από το κείμενο στον αναγνώστη.

Κάθε αφήγηση μέσα από ένα γρήγορο ρυθμό προσπαθεί να χτίσει ένα κόσμο με δεκάδες περιστατικά και χαρακτήρες και δεν μπορεί να εξαντληθεί στην περιγραφή του. Κάνει υπαινιγμούς και ζητά από τον αναγνώστη να συμπληρώσει τα κενά (Eagleton, 1989: 121-133, Eco, 1994: 13, Fokkema, 2000: 247). «Το πολύ-πολύ να κατηγορείτο [ο αφηγητής] ότι είχε πει λίγα λόγια, γιατί ένα κείμενο είναι μια τεμπέλικη μηχανή που περιμένει πολλά από τη συνεργασία με τον αναγνώστη» (Eco, 1994: 44).

Το κείμενο δεν είναι ένα αυτάρκες «κλειστό» νοηματικά σύνολο. Η ανάγνωση δεν αποτελεί μια μονόδρομη διαδικασία, αλλά λαμβάνεται ως μια δυναμική διάδραση ανάμεσα στο κείμενο και τον αναγνώστη. Τα κενά «απροσδιοριστίας» του ο αναγνώστης καλείται να τα συμπληρώσει αντλώντας πληροφορίες που βρίσκονται βαθιά μέσα στη μνήμη του ανασύροντάς τις όχι απομονωμένες, αλλά ενταγμένες μέσα στο αναγνωστικό πλαίσιο (Iser, 1978: 197-108, 116-117). Αυτό σημαίνει ότι ο αναγνώστης έχει ενεργητική συμμετοχή στη δόμηση του κειμένου.

Σύμφωνα με τους θεωρητικούς της φαινομενολογίας οι αναγνώστες όταν διαβάζουν ένα κείμενο δίνουν τη δική τους ερμηνεία συμπληρώνοντας τα κενά ή τις σιωπές του. Θεωρούν ότι το λογοτεχνικό κείμενο έχει δύο πόλους, τον καλλιτεχνικό, που αναφέρεται στο κείμενο και γράφεται από το συγγραφέα και τον αισθητικό που πραγματώνεται από τον αναγνώστη (Τζιόβας, 1987:240, Fokkema-Ibsch, 1997:233). Αυτή η σύγκληση του κειμένου με τον αναγνώστη είναι η αναγκαία προϋπόθεση για την υπόσταση ενός λογοτεχνικού έργου. Βασικός εκπρόσωπος της τάσης, ο Wolfgang Iser ανήκει στη Γερμανική σχολή της αισθητικής της ανταπόκρισης και θεωρεί το κείμενο ένα σύνολο προτάσεων που αποτελούν τα συστατικά του. Κάθε πρόταση προετοιμάζει τον αναγνώστη για το τι θα ακολουθήσει και αυτό συχνά ανατρέπει τις προσδοκίες του με αποτέλεσμα η ανάγνωση να γίνεται περισσότερο ενδιαφέρουσα. «Κάθε κομμάτι της κάθε πρότασης προλέγει κάτι, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό ή υποδεικνύει στον αναγνώστη του να κάνει εκείνος τις προβλέψεις του» (Hunt, 2001:133) Ο Iser επιτρέπει τη συνεργασία του κειμένου με τον αναγνώστη και αναθεωρεί τις απόψεις για τη μία σωστή κι έγκυρη ερμηνεία (Eagleton, 1989:130).

Τα θεωρητικά σημεία που στηρίζονται τα μοντέλα ανάλυσης σύμφωνα με τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης είναι φαινομενολογικά -εξετάζουν τι συμβαίνει στο μυαλό του αναγνώστη όταν διαβάζει ένα κείμενο- και ερμηνευτικά -με ποιο τρόπο δηλαδή ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται το κείμενο. Ένα λογοτεχνικό κείμενο εμπεριέχει ένα πλήθος απραγματοποίητων πιθανοτήτων, τις οποίες ο αναγνώστης αναγκάζεται να «φανταστεί» κι επομένως να εξαγάγει το νόημα κι αυτό προϋποθέτει την ενεργητική του συμμετοχή. Κατά τη διαδικασία παραγωγής του νοήματος ο αναγνώστης παρεμβαίνει δύο φορές: Την πρώτη, όταν ο συγγραφέας συγγράφει το κείμενο, ως υπονοούμενος αναγνώστης⁵¹ και τη δεύτερη για να νοηματοδοτήσει το κείμενο (Παπαντωνάκης, 2009:281,299). Η ανάγνωση, επομένως αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, μια διαρκή αλληλεπίδραση ανάμεσα στις

⁵¹ Ο όρος οφείλεται στον W. Iser και δηλώνει τον πραγματικό αναγνώστη που είχε στο μυαλό του ο συγγραφέας για να γράψει το κείμενό του. Για περισσότερα για την έννοια του υπονοούμενου αναγνώστη βλ. Iser, (1974)*The implied reader*.

προσδοκίες που σχηματίζει από το κείμενο και τα βιώματα που ανακαλεί στη μνήμη του ο αναγνώστης (Iser, 1974:274).

Ο Iser μιλώντας για τη διάδραση κειμένου-αναγνώστη εισάγει την έννοια της απροσδιοριστίας του κειμένου που οφείλεται στα νοηματικά κενά, τα οποία σκόπιμα αφήνει ο συγγραφέας για να τα συμπληρώσει ο αναγνώστης με βάση τις προϋπάρχουσες εμπειρίες του. Στόχος του είναι να τον δραστηριοποιήσει για να προβεί στην αποκωδικοποίηση του κειμένου και να τον εμπλέξει δημιουργικά στην επαφή του με τη διαδικασία της ανάγνωσης. Κείμενα με πολλά λογοτεχνικά κενά απασχολούν τον αναγνώστη και ευνοούν την κριτική σκέψη του και την ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας του, τον βοηθούν να δημιουργήσει τις προσωπικές του συνδέσεις και να καταλήξει στα δικά του συμπεράσματα. Η διαδικασία απόκτησης αναγνωστικών στρατηγικών και η εξάσκηση σε αυτές ονομάζεται από τη λογοτεχνική θεωρία λογοτεχνική επάρκεια και δεν αναφέρεται μόνο στον ανήλικο αναγνώστη. (Παπαντωνάκης, 2009:313-315).

3. Παιδικό μυθιστόρημα και θεωρία της λογοτεχνίας

Η παιδική λογοτεχνία, παρά τις ιδιαιτερότητες του δέκτη της, δεν παύει να υπακούει στους ίδιους νόμους που διέπουν γενικότερα το λογοτεχνικό φαινόμενο. Στο διεθνή χώρο σύμφωνα με τον Παπαντωνάκη (2009:16-18) καταβάλλονται προσπάθειες ώστε οι θεωρίες της λογοτεχνίας να προσαρμοστούν στην παιδική λογοτεχνία με σκοπό να βοηθηθεί ο μελετητής και ο αναγνώστης να προσεγγίσουν το λογοτεχνικό κείμενο με εργαλεία που τον εφοδιάζουν οι θεωρίες αυτές. Αναφέρει γνωστές μελέτες για την παιδική λογοτεχνία και επιστημονικά άρθρα στο διεθνή χώρο, των οποίων οι συγγραφείς προχωρούν σε προσεγγίσεις παιδικών και νεανικών κειμένων στηριζόμενοι στη θεωρία από τη λογοτεχνία για ενήλικες. Διαπιστώνει δε, από τη μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, ότι όλοι όσοι κινούνται στο πεδίο «θεωρία της παιδικής και νεανικής λογοτεχνίας» αφορμώνται από τη θεωρία της λογοτεχνίας των ενηλίκων. Καταλήγει στο συμπέρασμα, ότι η διαμόρφωση ερμηνευτικών θεωριών στην παιδική και νεανική λογοτεχνία βρίσκεται σε άμεση συνάφεια με τις αντίστοιχες υπάρχουσες θεωρίες στη λογοτεχνία για ενήλικες γι' αυτό όσοι ερευνούν προς αυτή την κατεύθυνση θα πρέπει να τις λαμβάνουν υπόψη και να προσπαθούν να τις προσαρμόσουν αντίστοιχα στην ηλικία του νεαρού αναγνώστη, έτσι ώστε να μπορεί να προσεγγίσει αισθητικά παιδικά και νεανικά κείμενα. Η άποψη αυτή οδηγεί στη διαπίστωση ότι τελικά η παιδική και νεανική λογοτεχνία δεν είναι διαφορετική από τη λογοτεχνία των ενηλίκων και η ουσιαστική της διαφορά αφορά στον αποδέκτη της, η οποία πολλές φορές ισοσταθμίζεται από το γεγονός ότι κείμενα που γράφονται για παιδιά και νέους διαβάζονται και από ενήλικες.

Γενικά, επικρατεί ότι για τη μεσαία σχολική ηλικία, με βάση τη γνωστική - αναπτυξιακή ψυχολογία του Piaget, τα κατάλληλα αναγνώσματα είναι τα αναγνώσματα με ηρωισμούς και περιπέτειες και επομένως τα ιστορικά μυθιστορήματα, και ο Appleyard (1994: 57-93) βάσει της θεωρίας, ότι, σύμφωνα με την ηλικία αποδίδονται αναγνωστικά χαρακτηριστικά, διακρίνει πέντε στάδια-ρόλους που χαρακτηρίζουν την εξέλιξη του αναγνώστη της λογοτεχνίας. Το παιδί του δημοτικού σχολείου ανήκει στο στάδιο του αναγνώστη ως ήρωας και ηρωίδα, ταυτίζεται δηλαδή με τον πλασματικό ήρωα του μυθιστορήματος και προβάλλει τον εαυτό του μέσα σε αυτόν.

Οι θεωρητικοί, κριτικοί και ιστορικοί της Παιδικής Λογοτεχνίας λοιπόν, αναγκάζονται να φιλτράρουν και να συμμορφώσουν τις απόψεις τους λαμβάνοντας

σημαντικά υπόψη το ρόλο του αποδέκτη των παιδικών βιβλίων, καθώς και το διαμεσολαβητικό ρόλο του ενήλικα συναναγνώστη, εκπαιδευτικό ή γονιό που μεσολαβεί με επίσης αποφασιστικές επιλογές του (Κανατσούλη, 1994:62).

4. Η Ποιητική του αφηγηματικού λόγου ως αναγνωστική στρατηγική

Με τον όρο Ποιητική, ορίζεται η «απόπειρα ερμηνείας των λογοτεχνικών αποτελεσμάτων, μέσω της περιγραφής των συμβάσεων και των αναγνωστικών διεργασιών που τα δρομολογούν» (Culler, 2000:95). Η ποιητική της αφήγησης επιχειρεί να κατανοήσει τα συστατικά της αφήγησης και ταυτόχρονα να αναλύσει τον τρόπο με τον οποίο οι συγκεκριμένες αφηγήσεις παράγουν το νόημά τους (όπ:115).

Αντικείμενο της Ποιητικής δεν είναι το λογοτεχνικό κείμενο αυτό καθ' εαυτό· αναζητά τις ιδιότητες εκείνες του λογοτεχνικού λόγου που συνιστούν τη μοναδικότητα του λογοτεχνικού φαινομένου: τη λογοτεχνικότητα. Στόχος της δεν είναι να αρθρώσει μια παράφραση ή περίληψη του συγκεκριμένου έργου, αλλά αποσκοπεί να προτείνει μια θεωρία για τη δομή και τη λειτουργία του λογοτεχνικού λόγου (Todorov, 1989:29-35).

Οι αφηγηματικοί τρόποι και οι αφηγηματικές τεχνικές αποκτούν σε επίπεδο ανάλυσης ιδιαίτερη σημασία καθώς ο εντοπισμός και η παράθεσή τους προσφέρει ευανάγνωστους κώδικες για την κατανόηση και ερμηνεία του κειμένου. Η ανάδειξη της αφηγηματικής πλοκής καθιστά ενεργή τη σημασιοδοτική λειτουργία του κειμένου (Καψωμένος, 2007:306).

Ως αναγνωστική στρατηγική η ποιητική βοηθά τον αναγνώστη:

- ∞ Από τη μια να αποκαλύπτει τη νοηματική δομή των κειμένων, τον εξοικειώνει με τις κειμενικές συμβάσεις και ανιχνεύει τις προθέσεις του συγγραφέα και την προθετικότητα των κειμένων.
- ∞ Από την άλλη μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Αναγνωρίζοντας ο μαθητής/αναγνώστης τις αφηγηματικές κειμενικές συμβάσεις, τα μοτίβα που χρησιμοποιούνται, τον τρόπο παρουσίασης των ηρώων και τη δράση τους μέσα στα κείμενα, πετυχαίνει σταδιακά να συντάξει τη προσωπική του κειμενική «γραμματική» (Μητροφάνης, 2002:67-106) με αποτέλεσμα να ευνοείται η ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και η παραγωγή γραπτού λόγου (Ματσαγγούρας, 2001:224-227, 306).

Παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι το αφηγηματικό είδος σκέψης (narrative mode of thinking) είναι αυτό που προσδίδει νόημα στην κοινωνική πραγματικότητα αφηγηματοποιώντας την ανθρώπινη δράση. Η αφήγηση χρειάζεται τέσσερα ζωτικά χαρακτηριστικά γραμματικά στοιχεία ώστε να μπορεί να ολοκληρωθεί αποτελεσματικά:

1. Αντιμετωπίζεται σαν μια ιστορία με πρωταγωνιστές, προβλήματα που αναδύονται, συγκρούσεις, επιτυχίες και αποτυχίες, προθέσεις, σκέψεις και συναισθήματα που παρουσιάζονται.
2. Τα συμβάντα και οι καταστάσεις τοποθετούνται με έναν συγκεκριμένο τρόπο και το νόημά τους προέρχεται και καθορίζεται από τη θέση τους μέσα στην πλοκή.
3. Διατηρεί μια ισορροπία ανάμεσα στο συνηθισμένο και το ασυνήθιστο και καθιστά κατανοητό αυτό που δύσκολα ερμηνεύεται.

4. Τέλος, τα γεγονότα και οι πράξεις για τις οποίες γίνεται λόγος, εκδηλώνονται στη συνείδηση ενός πρωταγωνιστή και διοχετεύονται μέσα από την οπτική γωνία του αφηγητή.

Η αφήγηση παρεμβάλλεται μεταξύ του κανονικού κόσμου της κουλτούρας και της ανθρώπινης ιδιοσυγκρασίας. Επαναλαμβάνει τους κανόνες της κοινωνίας χωρίς να είναι ηθικολογική. Μπορεί ακόμα να διδάξει, να διαφυλάξει τη μνήμη, να τροποποιήσει το παρελθόν. Τα τέσσερα αυτά γνωρίσματα της αφήγησης αποτελούν τα αφηγηματικά εργαλεία που χρησιμοποιεί το παιδί για να οργανώνει και να δίνει νόημα στα βιώματά του και τις εμπειρίες του (Bruner, 1997:85-127).

Επομένως η αφήγηση δεν αποτελεί απλά ένα μέσο έκφρασης, αλλά κυρίως το όργανο οικοδόμησης της πραγματικότητας και της προσωπικής του ταυτότητας και η δυσκολία στην αφηγηματοποίηση δεν είναι μια δυσκολία που οφείλεται στην έλλειψη ταλέντου, αλλά στο βάθος είναι μια γνωστική δυσκολία της αφηγηματικής σκέψης. Συνδέεται με μεταγνωστικές δεξιότητες, με την κριτική σκέψη και την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, γιατί η δομή του αφηγηματικού λόγου αντιστοιχεί στη δομή της αφηγηματικής σκέψης (Ματσαγγούρας, 2001:344-371). Γι' αυτούς τους λόγους η αφήγηση έχει σημαντική θέση στη ζωή του ατόμου όχι μόνο ως ευχάριστη ενασχόληση, αλλά και ως όργανο ανάπτυξης και ηθικοποίησης. Ο αφηγηματικός λόγος δεν επιτελεί μόνο σημαντικό ρόλο στη νοητική ανάπτυξη και προσωπική συγκρότηση του ατόμου, αλλά και κατ' επέκταση στην πολιτιστική ανάπτυξη των κοινωνιών.

Η αφηγηματολογία, ως κλάδος της ποιητικής του αφηγηματικού κειμένου, στοιχεία από τις αναγνωστικές θεωρίες και η συνεισφορά τους στην εκπαιδευτική πράξη αναλύονται στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί.

4.1. Στοιχεία της αφηγηματολογίας και των αναγνωστικών θεωριών στην εκπαιδευτική πράξη

Η αφηγηματολογία εντάσσεται στην κατηγορία της Ποιητικής, αφού προσφέρει το πλαίσιο της κειμενικής ανάλυσης και δίνει ταυτόχρονα το «κλειδί» για να εισέλθει ο αναγνώστης στα άδυτα του κειμένου. Διαμορφώνει ένα σύστημα όρων που δεν αποκαλύπτουν μονομιάς τα «μυστικά» της λογοτεχνίας, αλλά μπορούν να τον προβληματίσουν για την ιδιομορφία του εκφραστικού της μέσου και της κειμενικής της οργάνωσης.

Ό,τι αναφέρεται ως παιδική λογοτεχνία και εντάσσεται σε αυτή, όπως βέβαια και το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα, ανήκει στην αφηγηματική «γραμματική», που προσπαθεί να αποκαλύψει τη βασική νοηματική δομή των κειμένων. Τέτοιες μελέτες στηρίζονται κυρίως στις θεωρίες των G. Genette και A. J. Greimas. Παρόλα αυτά δημιουργείται εύλογα η απορία κατά πόσον είναι δυνατόν να γίνεται λόγος για αφηγηματική ανάλυση κατά τη διδασκαλία της παιδικής λογοτεχνίας σε μαθητές του Δημοτικού, προβληματισμός έως ένα βαθμό δικαιολογημένος, αφού μέχρι σήμερα ελάχιστα⁵² χρησιμοποιούνται τα εργαλεία της αφηγηματολογίας από ερευνητές και μελετητές λογοτεχνίας για παιδιά και νέους. Η έλλειψη αυτή οφείλεται κυρίως σε δύο

⁵² Πράγματι, όπως αναφέρει ο Παπαντωνάκης (2009:338) στο πρόσφατο βιβλίο του με τίτλο: *Θεωρίες λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και για νέους*, οι δημοσιευμένες μελέτες που επικεντρώνονται στην αφήγηση ή στα εσωτερικά στοιχεία του κειμένου και τη σύνδεσή τους, είναι σχετικά λίγες, ωστόσο αποτελούν το υπόδειγμα για να διαμορφωθεί σταδιακά μια θεωρία αφήγησης για την παιδική-νεανική λογοτεχνία. Έτσι ο ίδιος καταλήγει ότι οι μελετητές παιδικής λογοτεχνίας μπορούν να δανείζονται με επιτυχία τα εργαλεία από την αφηγηματολογία της λογοτεχνίας για ενήλικες, ωστόσο η παιδική λογοτεχνία διαμορφώσει τη δική της αφηγηματική θεωρία.

λόγους: Από τη μια σχετίζεται με την καθυστέρηση της «άφιξης» της αφηγηματολογίας τόσο ως επιστήμη όσο και σε επίπεδο διδασκαλίας στα ελληνικά πανεπιστήμια -άλλωστε ως αυτόνομος κλάδος της θεωρίας της λογοτεχνίας αναπτύσσεται στα τέλη της δεκαετίας του '50. Από την άλλη επικρατεί η αντίληψη ότι οι πολλαπλές αφηγηματικές αναλύσεις, απομακρύνουν τον αναγνώστη από την απόλαυση της ανάγνωσης, ιδιαίτερα για το χώρο της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Παπαντωνάκης, 2006:11-13).

Το παραπάνω επιχείρημα εύκολα μπορεί να καταρριφθεί με το σκεπτικό ότι ο εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόζει τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου στο μαθησιακό επίπεδο και στις ανάγκες των μαθητών του, καθώς και στην ηλικία τους.

Οι μαθητές-αναγνώστες μαζί με το δάσκαλό τους στο πλαίσιο της σχολικής τάξης μέσα από δραστηριότητες και πολύμορφα ερεθίσματα και αναπτύσσοντας τον ελεύθερο/ισότιμο διάλογο μπορούν να προσεγγίσουν αφηγηματικά ένα κείμενο και χωρίς να καταφεύγουν σε λεπτομέρειες⁵³ να προβληματίζονται για ορισμένα θέματα.

Οι επιλογές του αφηγητή σχετικά με τις χρονικές σχέσεις που επισημαίνονται στο κείμενο, η εστίαση και η εκφορά του λόγου γίνονται αντικείμενο διερεύνησης και συζήτησης μέσα σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό κλίμα μέσα στη σχολική τάξη.

Η ανίχνευση των αφηγηματικών τεχνικών πραγματοποιείται με κατάλληλες ερωτήσεις και όχι σχολαστικά με βάση το κείμενο και την ανάγνωσή του, ώστε οι μαθητές να παρατηρούν και να σκέπτονται τα δεδομένα του και να γίνονται καλύτεροι αναγνώστες (Μπαλάσκας, 1998:57). Ερχόμενοι σε επαφή με τα δομικά στοιχεία της αφήγησης μέσα στο κείμενο αναπτύσσουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν το χωροχρονικό του πλαίσιο και τα πρόσωπα του μύθου. Να κατανοούν ότι ο χρόνος είναι ένας από τους βασικούς ρυθμιστές της πλοκής και της σημασιοδότησης των γεγονότων (Μητροφάνης, 2002:89-106). Να διακρίνουν τους στόχους του ήρωα, τις προσπάθειες λύσης ή επιδίωξης των στόχων του, τις αντιδράσεις του, τα συναισθήματά του. Να εντοπίζουν την κορύφωση της δράσης και τέλος, τη λύση του μύθου, το τέλος των προσπαθειών του ήρωα και την ηθική ή υλική του επιβράβευση. Αποκτούν την ικανότητα να κάνουν περίληψη μιας πλοκής ή να συζητήσουν για την υπόθεση του έργου. Να ανακαλύψουν τα αφηγηματικά μοτίβα στα περιπετειώδη μυθιστορήματα που δημιουργούν μυστήριο για τη συνέχιση της πλοκής, να διαπιστώσουν το ρόλο του αφηγητή και να αναγνωρίσουν τα αφηγηματικά σχόλια και τις κρίσεις του. Να διακρίνουν το ρόλο του διαλόγου ώστε να μπορέσουν να διαμορφώσουν οι ίδιοι γνώμη για την προσωπικότητα του αφηγητή που προσπαθεί να προωθήσει μια δραματική ή πιο αντικειμενική γωνία. Τέλος, να κατανοήσουν το χειρισμό της εσωτερικής εστίασης πάνω στα μυθιστορηματικά πρόσωπα ως επιλογή του αφηγητή για την προσέλκυση της συμπάθειας του αναγνώστη (Φαρίνου-Μαλαματάρη, 2001:996, Παπαντωνάκης, 2006:13-21 και 2009:478).

Συνοψίζοντας, οι μαθητές/αναγνώστες έρχονται σε επαφή με:

- ∞ τα αφηγηματικά περιεχόμενα και την αιτιοκρατική ερμηνεία τους
- ∞ τον πρωταγωνιστή,
- ∞ τον αφηγητή,
- ∞ το χρόνο της ιστορίας-χρόνο αφήγησης,
- ∞ το χώρο δράσης του πρωταγωνιστή
- ∞ την εστίαση και
- ∞ τις αφηγηματικές δομές (ό.π, 2009:343).

⁵³Ας σημειωθεί ότι η αφηγηματολογία ως θεωρία και ως τρόπος προσέγγισης του κειμένου δεν καλείται να υποκαταστήσει τη λογοτεχνία, ή να καταστεί αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο (Καλλίνης, 2005:9).

Μία λοιπόν από τις κυριότερες θεωρητικές κατευθύνσεις που μπορεί να αξιοποιηθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και μάλιστα και στο δημοτικό σχολείο, και να τροφοδοτήσει το σχεδιασμό μιας διδακτικής παρέμβασης, ώστε να συμβάλλει καθοριστικά στη συγκρότηση μιας ολοκληρωμένης ερμηνείας, στην αποκάλυψη διαφόρων όψεων του κειμένου και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών, είναι η αφηγηματολογία ως κλάδος της ποιητικής του λογοτεχνικού κειμένου. Η διδακτική αξιοποίηση θεωριών και μεθοδολογικών εργαλείων που έχουν αναπτυχθεί τις τελευταίες δεκαετίες στο χώρο της αφηγηματολογίας, πρέπει να ιδωθεί ως μέσο προώθησης της ερμηνείας του κειμένου μέσα από την ενεργητική ανάμειξη των μαθητών και διάδραση με τα λογοτεχνικά κείμενα.

Επίσης το ενδιαφέρον των αναγνωστικών θεωριών στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας εντοπίζεται σε δύο σημεία: το πρώτο είναι ο υπονοούμενος αναγνώστης που έχει αποτυπωθεί στο κείμενο κατά την παραγωγή του και το δεύτερο με ποιο τρόπο ανταποκρίνεται ο αναγνώστης στη διαδικασία της ανάγνωσης, πώς μπορεί να ερμηνεύσει τα κωδικοποιημένα μηνύματα του λογοτεχνικού κειμένου.

Χωρίς να αγνοείται ο συγγραφέας και το κείμενο, ο ρόλος του αναγνώστη - μαθητή γίνεται πιο ενεργός. Βρίσκεται στο επίκεντρο της διδακτικής διαδικασίας και παίζει το ρόλο πρωταγωνιστή στη νοηματοδότηση και ερμηνεία του κειμένου αφού με αυτόν τον τρόπο απαλλάσσεται από το φόβο του λάθους και ο μετασχηματισμός του από παθητικός σε ενεργητικό-κριτικό αναγνώστη καθίσταται περισσότερο βέβαιος. Για το λόγο αυτό, η Κατσίκη-Γκίβαλου (2008:33) προτείνει ότι, ως θεωρητικό υπόβαθρο, καλό είναι να χρησιμοποιούνται, ιδιαίτερα για τους μαθητές του Δημοτικού, και στοιχεία από τις αναγνωστικές θεωρίες.

Τα νοηματικά κενά⁵⁴, αυτά που σκοπίμως αφήνει μέσα στο κείμενο ο συγγραφέας, απαιτούν συμπλήρωση και η διαδικασία αυτή αφήνεται για τον αναγνώστη. Η συμπλήρωση εξαρτάται από τις νοητικές δυνατότητες και από τη θέληση του αναγνώστη να τα καλύψει διεγείροντας τη δημιουργική του φαντασία ώστε να ευνοηθεί η ουσιαστική του εμπλοκή με το κείμενο.

Η εξάσκηση στην απόκτηση των αναγνωστικών λογοτεχνικών κωδίκων προσφέρεται ως διαδικασία για την παιδική και νεανική λογοτεχνία, την οποία η λογοτεχνική θεωρία ονομάζει με τον όρο *λογοτεχνική επάρκεια*. Ο νεαρός αναγνώστης σταδιακά μέσα από τις αναγνώσεις του -προσωπικές, αλλά και μέσα στα πλαίσια της ομάδας στη σχολική τάξη- είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα διάφορα είδη κειμένων και τις απαιτήσεις που εγείρει το καθένα, τα λογοτεχνικά γένη και την πλοκή, είναι σε θέση να εισχωρεί στο θέμα, να περιγράφει το σκηνικό και να προσωπογραφεί τους χαρακτήρες. Αποκτά την ικανότητα ώστε να αντιλαμβάνεται τις χωροχρονικές και αιτιοκρατικές σχέσεις που διέπουν την ιστορία που διάβασε και να αποκαλύπτει τη φανερή ή καλυμμένη ιδεολογία του αφηγητή αποφεύγοντας την υποκειμενικότητα και τη μονολιθικότητα.

⁵⁴ Ως παράδειγμα στα συγκεκριμένα ιστορικά μυθιστορήματα που επιλέχθηκαν, νοηματικά κενά για δραστηριοποίηση του αναγνώστη (Παπαντωνάκης, 2009:309) αναφέρονται: οι φράσεις ή λέξεις, που σκόπιμα ο αφηγητής διαστρεβλώνει ακολουθώντας την εστίαση της μικρής ηρωίδας στο *Μυστικό των Φιλικών*: Το είπε ο ίδιος ο πατέρας μου. Είπε πως μια και κάνουν συνομοταξία είναι φυσικό να κινδυνέψουν (σ. 23). Ο μαθητής αναγνώστης της Στ' Δημοτικού κατανοεί ότι η σωστή λέξη είναι συνωμοσία και αναμένεται να την συμπληρώσει. Το ίδιο συμβαίνει με τις μισοτελειωμένες λέξεις που είναι γραμμένες στα καμένα χαρτάκια που ανακαλύπτει ο ήρωας του ίδιου μυθιστορήματος στην τραπεζαρία: Πλησίασε το κερύ... έφαντες: μεγάλα κα..., διάβασε. Κι από κάτω: ...ογα, μικρά καράβ... Το άλλο χαρτάκι έγραφε: Νο2: Μοριάς, Νο3: Μάνη (σ.30). Επίσης οι σκόρπιες πληροφορίες που δίνονται στον αναγνώστη για την ένδοξη καταγωγή του Κωνσταντή στη *Χαραυγή της λευτεριάς* από τον καλόγερο Άνθιμο στο καλογεράκι Βασίλη Τογιόπουλο, ενώ ο ήρωας είναι παρών και ανίδεος για τους προγόνους του: Και τι θαρρείς, Βασίλη, πως ο γιος του πιο ξακουστού Κλέφτη δεν μπορεί ν' ακούσει το μυστικό που μου φέρνεις; Αίμα του Ανανία κυλάει στις φλέβες του, κι εσύ φυλάγεσαι; Ο Βασίλης γύρισε ξαφνιασμένος... Δεν φταίω εγώ, πού να ξέρω εγώ ποιος είναι ο καθένας! (σ. 38).

Επίσης, να καταλαβαίνει το μεταφορικό και παραστατικό λόγο, τις ειρωνικές καταστάσεις, το χιούμορ ώστε να προσλαμβάνει πιο ευχάριστα το κείμενο με βάση τα κοινωνικο-πολιτισμικά του αποθέματα, να επιχειρεί διακειμενικές συνδέσεις. Να είναι σε θέση, έπειτα από σχετική εξάσκηση, να συμπληρώνει τα νοηματικά κενά για να φτάνει στην πληρέστερη κατανόηση, ακόμα κι αν δε διαθέτει τα αναγκαία μέσα για να εξαντλήσει νοηματικά το κείμενο και να φτάσει στην πλήρη κατανόησή του (Παπαντωνάκης, 2009: 309-317).

Συνοψίζοντας ο νεαρός αναγνώστης μαθαίνει: να αντιλαμβάνεται, να εκφράζει, να επιχειρεί:

- ∞ Την ιδιαιτερότητα του ιστορικού μυθιστορήματος (διάκριση των ιστορικών /μυθοπλαστικών προσώπων-γεγονότων)
- ∞ Την περιγραφή σκηνικού/χαρακτήρων
- ∞ Συναισθήματα/σημεία εντύπωσης που εγείρονται από την ανάγνωση
- ∞ Κατανόηση υπόθεσης/παραγωγή περίληψης/ δημιουργικού γραπτού λόγου
- ∞ Αποκάλυψη ρόλου αφηγητή και αιτιολόγηση των επιλογών του
- ∞ Κατανόηση του γλωσσικού υλικού (μεταφορικός λόγος, ειρωνεία, χιούμορ)
- ∞ Σύνδεση με κοινωνικο-πολιτισμικό παρόν
- ∞ Διακειμενικές συνδέσεις

5. Η φάση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού

5.1 Λογοτεχνία και διδασκαλία

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης παρουσιάζει πολλά προβλήματα και το πιο σημαντικό από αυτά πηγάζει ακριβώς από τη σύνδεση των δυο παραπάνω εννοιών: διδασκαλία και λογοτεχνία.

Η διδασκαλία, αποτελεί μια σκόπιμη και συστηματική ενέργεια του εκπαιδευτικού με σαφείς και ξεκάθαρους στόχους που συντελείται σε ορισμένο χώρο, το σχολείο μέσα σε ένα πλαίσιο διαπροσωπικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές, προκειμένου να διευκολύνει τη μάθησή τους (Τριλιανός, 2000:92, Ματσαγγούρας, 2002:158).

Η λογοτεχνία, από την άλλη, σχετίζεται με την αισθητική απόλαυση και το θαυμασμό που προκαλεί στον αναγνώστη.

Επίσης για πολλά χρόνια η έννοια της διδασκαλίας ήταν συνυφασμένη αποκλειστικά με τη μετάδοση της γνώσης, ενώ η λογοτεχνία συνδεόταν και συνδέεται με τη μετάδοση της συγκίνησης.

Παρά τις εκ πρώτης όψης διαφορές των δυο εννοιών, υπάρχει σημείο σύγκλησης. Η λογοτεχνία αναδημιουργεί την πραγματικότητα μέσα από τη μυθοπλασία⁵⁵ κι εκτός από τα βιώματα και τις προσωπικές εκφράσεις του δημιουργού της, μεταδίδει νέες εμπειρίες και αναδεικνύει κοινωνικούς προβληματισμούς. Μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία πέρα από τον κύριο στόχο της αισθητικής απόλαυσης και της συνθετικής αντιμετώπισης της ζωής, γίνεται δίαυλος για τη γνώση⁵⁶ και την επαφή του παιδιού με την κοινωνική πραγματικότητα (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005:15).

⁵⁵ Η λογοτεχνία «αναπαριστά» τη «ζωή» και η «ζωή» είναι, κατά ένα μεγάλο ποσοστό, μια κοινωνική πραγματικότητα, παρόλο που και ο φυσικός κόσμος και ο εσωτερικός ή υποκειμενικός κόσμος έχουν γίνει αντικείμενα λογοτεχνικής «μίμησης» (Wellek-Watten, 1980:117).

⁵⁶ Στην παρούσα περίπτωση, το θέμα του ιστορικού μυθιστορήματος προσεγγίζεται από τους μαθητές με εύκολο και αβίαστο τρόπο και μπορεί ολοκληρωτικά σχεδόν να στηρίζει το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι μια διαδικασία που στηριζόμενη στο συγκινησιακό κατά κύριο λόγο παράγοντα έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να ανακαλέσει στη μνήμη του μαθητή γνώσεις και βιωμένες καταστάσεις, αλλά και να προσφέρει γνώσεις ακριβώς γιατί είναι μια μορφή Τέχνης⁵⁷, να ανοίξει τον ορίζοντα των μαθητών με τη συνειδητοποίηση συλλογικών παραστάσεων και στερεότυπων (Παπαρούση, 2005:283-297), να αναδείξει το λογοτεχνικό κείμενο ως ένα σύνθετο και πολύπλευρο κοινωνικο-πολιτισμικό φαινόμενο, το οποίο προσφέρεται για μεθοδική διερεύνηση (Πασχαλίδης, 2002:25).

Σύμφωνα με τον Bruner (στο Ματσαγγούρας, 1999:621), η επαφή του παιδιού με τον αφηγηματικό λόγο το βοηθά να οικοδομήσει την αντίληψή του για τον κόσμο που το περιβάλλει, να συγκροτήσει την προσωπική του ταυτότητα. Επομένως, από παιδαγωγική σκοπιά, το λογοτεχνικό κείμενο οφείλει να προσεγγίζεται ως σύνθετη επικοινωνιακή διαδικασία, ως διακειμενική πραγματικότητα, στα πλαίσια της οποίας η διαλογικότητα κι η πολυφωνία διεγείρουν τη σκέψη και βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν γνωστικές δεξιότητες, ιδιαίτερα εκείνες που συγκροτούν την κριτική σκέψη.

Οι παραπάνω απόψεις οδηγούν στη διαπίστωση ότι η λογοτεχνία συμβάλλει καθοριστικά στην αισθητική, κοινωνική και πολιτισμική ευαισθητοποίηση του παιδιού, στη γνωστική του ανάπτυξη και στη γλωσσική του καλλιέργεια. Από την άλλη όμως, η λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο εντάσσεται στη διδασκαλία της γλώσσας και δεν έχει προβλεφθεί ξεχωριστή διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων συγκεκριμένες ώρες σε εβδομαδιαία βάση. Η διδασκαλία της εξαρτάται άμεσα από τη θέση που έχει η λογοτεχνία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, αλλά και την αντίληψη που έχει διαμορφωθεί για το ρόλο που μπορεί να παίξει στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

5.2. Η λογοτεχνία στο Α. Π Σπουδών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η λογοτεχνία, ως γνωστικό αντικείμενο εντάσσεται σύμφωνα με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος. Στους γενικούς στόχους και στο γνωστικό άξονα της λογοτεχνίας αναφέρεται «η απόλαυση του λόγου ως έργο τέχνης, η κατανόηση της αφηγηματικής κατασκευής ως πράξη νοηματοδότησης, η εξοικείωση με στοιχεία δομής περιεχομένου και ύφους» (Δ.Ε.Π.Π.Σ:24). Στο νέο Α.Π.Σ στους ειδικούς σκοπούς της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο (ό.π:26) ως έκτος σημειώνεται: «να γνωρίσει [ο μαθητής] και να αγαπήσει ποικίλες μορφές λογοτεχνικών έργων, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθεί και να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου». Στο κεφάλαιο Δ' *Γραπτός λόγος-λογοτεχνία*, όπου κατανέμονται οι στόχοι ανά δύο τάξεις επαναλαμβάνονται τα παραπάνω και στις ενδεικτικές δραστηριότητες αναφέρονται: «διατύπωση επιχειρηματολογίας και αξιολογικών κρίσεων για λογοτεχνικά κείμενα, αναδιήγηση λογοτεχνικών κειμένων που διάβασε ή άκουσε, σύνδεση των λογοτεχνικών κειμένων με τα υπόλοιπα μαθήματα» (ό.π:42-43).

Στην ενότητα 3 με τίτλο: *Διδακτική Μεθοδολογία* (ό.π: 57-58) «κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού

Εκπαίδευση. Ας πάρουμε γ.π την ευκολία με την οποία αφομοιώνεται ένα πολυσέλιδο μυθιστόρημα και διατηρείται στη μνήμη και ταυτόχρονα, ας σκεφτούμε πόσο δύσκολα καταγράφεται στον εγκέφαλο μια σελίδα ιστορίας ή γεωγραφίας. (Κουκουλομάτης, 1996: 24).

⁵⁷ Η λογοτεχνία, ως τέχνη του λόγου, προσφέρει γνώσεις, γιατί, όπως αναφέρει ο Α. Gramsci, (1981:23) και η τέχνη μπορεί να διδάξει, ακριβώς γιατί είναι τέχνη.

μαθήματος, τα λογοτεχνικά κείμενα αξιοποιούνται με τη διακειμενική τους προσέγγιση, καθώς και με τη μελέτη των στοιχείων της μορφής και της δομής τους, ιδιαίτερα αυτών που χαρακτηρίζουν το είδος στο οποίο ανήκει το λογοτέχνημα, χωρίς όμως τάση εξάντλησης και χωρίς σχολαστικισμό. Η λογοτεχνία διδάσκεται και στο πλαίσιο άλλων μαθημάτων [...] διδάσκεται κυρίως σε συνδυασμό με το μάθημα των καλλιτεχνικών. Παράλληλα κρίνεται σκόπιμη η σύνδεση της λογοτεχνίας με την καλλιέργεια του συναισθήματος καθώς και με τον προβληματισμό-διάλογο πάνω σε ποικίλα θέματα [...] είναι καλό να συνοδεύεται από δραστηριότητες φιλαναγνωσίας, κάποιες από τις οποίες είναι: δημιουργικό γράψιμο, σύνδεση της λογοτεχνίας με τη ζωγραφική, παρουσιάσεις των βιβλίων είτε από το δάσκαλο, είτε από τους μαθητές, αφήγηση κ.λ.π.».

Όλα τα παραπάνω ισχύουν τόσο για τα λογοτεχνικά κείμενα που περιλαμβάνονται στα Ανθολόγια όσο και για κείμενα επιλογής του εκπαιδευτικού⁵⁸. Αυτά οφείλουν να ικανοποιούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών και να τα φέρνουν σε επαφή τόσο με την παράδοση όσο και τις διαχρονικές αξίες του χώρου, στον οποίο ζουν.

5.3. Διδακτική προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων

Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι το ζητούμενο στην εκπαίδευση σήμερα είναι η αναδιαμόρφωση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας προς την κατεύθυνση μιας πολύμορφης και απολαυστικής και συγχρόνως δημιουργικής δραστηριότητας. Οι επιδιωκόμενοι στόχοι της δεν αρκούνται πλέον στην απόκτηση γνώσεων και τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών, μα προεκτείνονται στη συναισθηματική και κοινωνική τους ανάπτυξη, την κριτική και μεταγνωστική τους ικανότητα, στη φιλαναγνωσία.

Η διδακτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική τάξη οφείλει να ανανεωθεί μπροστά στις σύγχρονες συνθήκες ζωής με κυριότερες τις εξής κατευθύνσεις (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005:13-36):

α) τη στροφή προς τον αναγνώστη: Κύριος νοηματοδότης καθίσταται ο μαθητής, του οποίου αναβαθμίζεται ο ρόλος στη διδακτική πράξη και ο δάσκαλος εμπλέκεται ως ισότιμος συνομιλητής-εμψυχωτής και ρυθμιστής της διαδικασίας.

β) η έννοια της αναγνωστικής κοινότητας: Το ζητούμενο δεν είναι μόνο η επικοινωνία του αναγνώστη με το κείμενο, αλλά και των αναγνωστών μεταξύ τους προεκτείνοντας τις ιδέες και τα νοήματα του κειμένου και εμβαθύνοντας καλύτερα. Απόψεις κι ερμηνείες ακούγονται μέσα στην τάξη, αξιολογούνται, επικυρώνουν ή και ανασηματοδοτούν ειλημμένες αποφάσεις και διαμορφωμένες σκέψεις. Έτσι, οι αναγνώστες μαθαίνουν να αναπτύσσουν μια διερευνητική και εντέλει κριτική στάση απέναντι στο κείμενο, αλλά και γενικότερα στη μάθηση και τη γνώση.

γ) η εισαγωγή ποικίλων δραστηριοτήτων επεξεργασίας κειμένων: Πολλές δραστηριότητες δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να χειριστεί βιβλιογραφικές πληροφορίες ή να συνδυάσει το λογοτεχνικό κείμενο με ένα κατάλληλα συνδυαζόμενο οπτικο-ακουστικό υλικό - εικαστικά έργα, φωτογραφίες, βίντεο - εμπλουτίζοντας τη διαδικασία της πρόσληψης.

δ) η έννοια της διακειμενικότητας – διαθεματικότητα και λογοτεχνία: Η προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να ολοκληρωθεί με διακειμενικές αναφορές σε άλλα κείμενα λογοτεχνικά ή σε εικαστικές και μουσικές δημιουργίες. Η αξιοποίηση έργων – εικαστικών (ζωγραφική, χαρακτική, γλυπτική), θεατρικών, μουσικών –

⁵⁸ Η εξοικείωση του μαθητή με το εξωσχολικό βιβλίο αναφέρεται στο γενικό σκοπό της λογοτεχνίας σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού σχολείου (Δ.Ε.Π.Π.Σ.:41)

εξοικειώνει το μαθητή με άλλες μορφές Τέχνης συμβάλλοντας σε μια συνθετική αισθητική καλλιέργεια.

Η λογοτεχνία μπορεί ακόμα να συμβάλει στη διαθεματική προσέγγιση γνώσεων⁵⁹, εννοιών, αξιών, στάσεων τόσο μέσα από μια μορφή καλλιτεχνικής έκφρασης, όσο και μέσα από επιστημονικά κείμενα αναδεικνύοντας έτσι τη διεπιστημονική προσέγγιση της λογοτεχνίας. Η ενοποίηση της σχολικής γνώσης στοχεύει στην ολιστική αντιμετώπιση της γνώσης και κατ' επέκταση στη διαμόρφωση μαθητών που θα μπορούν να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά και της σύγχρονης κοινωνίας.

Συμπερασματικά, οι παραπάνω κατευθύνσεις της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων -τροπή προς τον αναγνώστη, αναγνώριση της δυναμικής και της ιδιαιτερότητας της κοινότητας των αναγνωστών, διακειμενικότητα – διαθεματικότητα και λογοτεχνία, και έμφαση στις δραστηριότητες επεξεργασίας κειμένων-στοιχειοθετούν μια νέα άποψη για τη διδακτική της λογοτεχνίας. Παράλληλα το νέο Α.Π.Σ δε δεσμεύει τους εκπαιδευτικούς, αλλά αντίθετα τους προκαλεί να προβληματιστούν και να αναδιαμορφώσουν το ρόλο τους μπροστά στη νέα πραγματικότητα.

Οι σύγχρονοι δάσκαλοι για να ανταποκριθούν και να μπορέσουν να ξεπεράσουν την αμηχανία και την αναβλητικότητα όσον αφορά στην ανάληψη πρωτοβουλιών και καινοτόμων δράσεων, πρέπει να διαθέτουν τον κατάλληλο επιστημονικό εξοπλισμό που θα τους βοηθήσει να συγκεράσουν τις διλημματικές καταστάσεις⁶⁰ στο χώρο της εκπαίδευσης (Καλογήρου-Βησσαράκη, 2005:53-78). Αυτές αναφέρονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, τη φύση και το ρόλο που διαδραματίζουν ο μαθητής και ο εκπαιδευτικός, καθώς και στην έννοια της διαδικασίας της μάθησης με τους εναλλακτικούς τρόπους θεώρησής της, άλλοι από τους οποίους την εκλαμβάνουν ως απλή ατομική πρόσληψη εξωτερικών δεδομένων, ενώ άλλοι ως μια ενεργητική διαδικασία οικοδόμησης που πραγματοποιείται μέσα στα πλαίσια της επικοινωνίας και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του (Ματσαγγούρας, 2002β:277).

5.4. Θεωρητικές προσεγγίσεις και μορφές μάθησης

Εφόσον η διδασκαλία χαρακτηρίστηκε παραπάνω ως διαμεσολάβηση μεταξύ μαθητή και μαθησιακού αντικειμένου από το δάσκαλο, καμιά διδασκαλία δε θα είναι αποτελεσματική, αν δε λάβει υπόψη της το πώς πραγματοποιείται η μάθηση (Καψάλης, 1987:190, Τριλιανός, 2000:92, Ματσαγγούρας, 2002β:161).

Ο Χαραλαμπίδης (1987:272) επισημαίνει ότι ως βιολογική διαδικασία η μάθηση παρατηρείται και στα ζώα και στους ανθρώπους και είναι το αποτέλεσμα άσκησης, επανάληψης και εθισμού. Ως πνευματική διαδικασία, η μάθηση παρατηρείται μόνο στον άνθρωπο, κατευθύνεται ως ένα μεγάλο βαθμό από τον ίδιο και εκδηλώνεται στη συμπεριφορά του. Είναι ένα φαινόμενο που δεν μπορεί να παρατηρηθεί άμεσα και μόνο το αποτέλεσμά της γίνεται αντιληπτό. Από σχετικές για τη μάθηση έρευνες έχει προκύψει συστηματοποιημένη γνώση που αναφέρεται σε αρχές (Τριλιανός, 2000:99-105), είδη (Φλουρής, 2006:20-25), επίπεδα (Ματσαγγούρας, 1998: 86) και παράγοντες μάθησης (Χαραλαμπίδης, 1987:46).

⁵⁹ Με αφορμή, για παράδειγμα, ένα ιστορικό λογοτέχνημα, ο μαθητής μπορεί να αποκτήσει ιστορικές γνώσεις, να προβληματιστεί για κάποιες αξίες. Μπορεί να συνδυάσει το κείμενο με ανάλογο εικαστικό υλικό, να εξοικειωθεί με τα δομικά στοιχεία του κειμένου, να το εικονογραφήσει, να το δραματοποιήσει.

⁶⁰ Περισσότερα για την αντιμετώπιση των διλημματικών καταστάσεων στην εκπαίδευση και την ανάπτυξη της προσωπικής θεωρίας του εκπαιδευτικού μέσα στα πλαίσια της στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης της διδακτικής πράξης, βλ: Ματσαγγούρας, 2002β: 267-341.

Γενικότερα, σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες σχετικά με τη φύση της μάθησης, διαπιστώνεται ότι (Τερεζάκη, 2010):

- Πρόκειται για δυναμική διεργασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων.
- Είναι φαινόμενο ατομικό γιατί ακόμα κι όταν μαθαίνουμε με άλλους, οι αλλαγές στη συμπεριφορά είναι προσωπικές.
- Τα άτομα προβαίνουν προς τη μάθηση, άρα δεν έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα.

Όπως παρατηρεί ο Φλουρής (2006:17) παρότι έχουν διεξαχθεί πολλές έρευνες, η μάθηση παραμένει μια διαδικασία που δεν έχει πλήρως ερμηνευτεί και κατανοηθεί κατά τρόπο παραδεκτό από όλους. Γι' αυτό υπάρχει διάσταση μεταξύ των ερευνητών, όσον αφορά τον προσδιορισμό της έννοιάς της.

Από την ποικιλία των διατυπωμένων μέχρι σήμερα ορισμών για την έννοια της μάθησης προκύπτουν οι επιστημονικές διαφοροποιήσεις, αλλά και οι δυσκολίες που συναντούν οι επιστήμονες ώστε να συμπεριλάβουν σε ένα σύντομο ορισμό όλα τα στοιχεία της πολύπλοκης αυτής διαδικασίας. Συγκλίνουν προς ένα συναινετικό πλαίσιο σύγχρονων αρχών που αντιμάχονται για αιώνες παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές που θεωρούσαν τη μάθηση ως μια παθητική διαδικασία αθροιστικής συγκέντρωσης της γνώσης, και τονίζουν τον ενεργητικό χαρακτήρα της μάθησης και τη σχετικότητα της επιστημονικής γνώσης. Όλες αυτές οι θέσεις επιδρούν πάνω στο έργο του εκπαιδευτικού και τη φύση της διδασκαλίας και της μάθησης (Ματσαγγούρας, 2002β:163).

Από όσα αναφέρθηκαν προκύπτει ότι η μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί ανεξάρτητα από τη διδασκαλία. Χωρίς όμως τη συστηματική βοήθεια ο άνθρωπος δεν μπορεί να πάρει όλα όσα είναι αναγκαία για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης πραγματικότητας και να ολοκληρωθεί η προσωπικότητά του. Αυτό επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό με τη διδασκαλία, αυτή όμως που δε θα αρκестεί μόνο στη μετάδοση πληροφοριών, αλλά και στον τρόπο ενεργοποίησης του μαθητή.

Παρακάτω παρουσιάζονται συνοπτικά μερικές από τις πιο αντιπροσωπευτικές θεωρίες της μάθησης, όπως η προσέγγιση του *συμπεριφορισμού*, οι *ανθρωπιστικές* θεωρίες, ο *εποικοδομητισμός*, οι *κοινωνικοπολιτισμικές* θεωρίες και η *διερευνητική-ανακαλυπτική* μάθηση.

Κάθε θεωρία μάθησης προάγει τις δικές της αρχές και με γνώμονα αυτές σχεδιάζονται και προτείνονται συγκεκριμένες διδακτικές ενέργειες για τον εκπαιδευτικό στην τάξη. Συγκεκριμένα:

5.4.1. Ο Συμπεριφορισμός

Οι εκπρόσωποι της συμπεριφοριστικής σχολής ασχολήθηκαν με τη σχέση μεταξύ του ερεθίσματος και της αντίδρασης που προκαλείται από αυτό. Ξεκινώντας από τη θέση, ότι οι εσωτερικές διεργασίες του ατόμου που μαθαίνει δεν είναι δυνατόν να παρατηρηθούν, τις αγνόησαν και επικεντρώθηκαν στην εξέταση της αλλαγής της συμπεριφοράς του. Θεωρούν τη φύση του παιδιού *tabula rasa* κι ότι η μάθηση και η ανάπτυξή του καθορίζεται αποκλειστικά από τις εξωτερικές συνθήκες.

Οι αντιλήψεις αυτές, όπως είναι φυσικό, επηρέασαν τη διδακτική πράξη και συνετέλεσαν στο να αυξηθεί η σπουδαιότητα του ρόλου του δασκάλου. Το παιδί θεωρείται ένας παθητικός αποδέκτης που πρέπει να υποστεί την καλά προγραμματισμένη εκπαίδευση των ενηλίκων. Η έμφαση δίνεται στη μετάδοση γνώσεων και την τροποποίηση της συμπεριφοράς και έργο του εκπαιδευτικού είναι η κατάλληλη διαμόρφωση του εξωτερικού περιβάλλοντος και η ενθάρρυνση ή αποθάρρυνση μιας επιθυμητής ή ανεπιθυμητής αντίστοιχα συμπεριφοράς με τη χρήση

αμοιβών ή ποινών. (Τριλιανός, 2000:106-109, Ματσαγγούρας, 2002:29-31, Φλουρής, 2006:36).

Το σοβαρό μειονέκτημα του συμπεριφορισμού είναι η μεγάλη έμφαση στις συνθήκες του εξωτερικού περιβάλλοντος και ταυτόχρονα η παραμέληση του ρόλου και της σημασίας των ανώτερων νοητικών διεργασιών και της εσωτερικής προσπάθειας του ατόμου για την επιδίωξη της μάθησής του.

5.4.2. Ανθρωπιστικές θεωρίες για τη μάθηση

Μετά το 1940 ένα νέο ψυχοπαιδαγωγικό κίνημα δημιουργήθηκε με άμεσες προεκτάσεις στο χώρο της μάθησης και της διδακτικής πράξης. Σε πλήρη αντίθεση με τους συμπεριφοριστές βρίσκεται η ανθρωπιστική-ουμανιστική σχολή με κύριους εκπροσώπους τους Α. Maslow (1962) και C. Rogers (1902-1987). Πιστεύουν ότι αν το γνωστικό υλικό που καλείται κάποιος να μάθει, δεν έχει προσωπικό νόημα γι' αυτόν, μειώνονται οι πιθανότητες για την πραγματοποίηση της ουσιαστικής μάθησης. Βασική αρχή της ανθρωπιστικής κατεύθυνσης είναι ότι η μάθηση γίνεται αυθεντική και ουσιαστική όταν οι μαθησιακές διαδικασίες μέσα στις οποίες συντελείται, έχουν προσωπικό νόημα για το μαθητή, όταν δηλαδή η μάθηση γίνει βιωματική. Αυτό σημαίνει ότι ο μαθητής πρέπει να επιλέγει ή τουλάχιστον να συμμετέχει στην επιλογή στόχων, μέσων και διαδικασιών της διδασκαλίας και κριτήρια επιλογής να είναι τα ενδιαφέροντά του. Ως συνέπεια, ακολουθεί η δέσμευσή του για προσωπική εμπλοκή στη διαδικασία, διευκολύνοντας τη μάθησή του και αφήνοντας περιθώρια για δυνατότητες αλλαγής που είναι αναγκαίες για την ανάπτυξη του ατόμου, αλλά και κατ' επέκταση της κοινωνίας. Η παραπάνω αντίληψη μεταφράζεται σε παιδαγωγική και πρακτική θέση. Οι κύριες εκπαιδευτικές δραστηριότητες στοχεύουν στον κύριο σκοπό της εκπαίδευσης που είναι η μετάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς (γνώσεις, αξίες, ιδέες), αλλά παράλληλα και στο να βοηθηθούν οι μαθητές να γνωρίσουν τον εαυτό τους, να επικοινωνούν με τους συνανθρώπους τους και να γίνουν ικανοί να παίρνουν αποφάσεις και πρωτοβουλίες.

Το σχολείο οφείλει να θέσει στο κέντρο της προτεραιότητάς του τις ανάγκες του μαθητή και ο τελευταίος δε νοείται ως παθητικός αποδέκτης της γνώσης που προσφέρεται από το δάσκαλο, αλλά μια αυτενεργός οντότητα που αξιοποιεί τα στοιχεία του σχολικού περιβάλλοντος. Έργο του εκπαιδευτικού δεν είναι η άμεση παρέμβαση, αλλά η δημιουργία πλούσιου περιβάλλοντος και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες βασίζονται στη φυσική ικανότητα του παιδιού για αυτορρύθμιση.

Σε γενικές γραμμές, οι ουμανιστές αποδίδουν λιγότερο σημασία στις μεθόδους διδασκαλίας και το γνωστικό τους περιεχόμενο και περισσότερο στις σχέσεις μεταξύ δασκάλου και μαθητή και μεταξύ μαθητών, όσο και στις ευνοϊκές συνθήκες του περιβάλλοντος. Η εμπιστοσύνη του δασκάλου προς τους μαθητές και η αξιοποίηση των εμπειριών τους θα προκαλέσουν και θα ενεργοποιήσουν το μαθητή για να εκφραστεί ελεύθερα και αυθόρμητα (Ματσαγγούρας, 2002β:298-299 και 2003:31-32).

5.4.3. Η θεωρία του εποικοδομητισμού

Σύμφωνα με τη θεωρία του εποικοδομητισμού (constructivism), η γνώση δε μεταβιβάζεται, αλλά «οικοδομείται», η γνώση δε νοείται ως άθροισμα πληροφοριακών στοιχείων, αλλά με διαδικασίες ένταξης αυτά τα νέα πληροφοριακά δεδομένα

εντάσσονται στο προϋπάρχον νοητικό σχήμα και το μετασχηματίζουν (Ματσαγγούρας, 1998:109, 2002β:37).

Οι βασικές παραδοχές της εποικοδομητικής θεωρίας μπορούν να συνοψισθούν στις εξής προτάσεις:

- Οι μαθητές δε θεωρούνται παθητικοί δέκτες της γνώσης, αλλά αναγνωρίζεται η ενεργητική τους συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία.
- Η γνώση δε μεταφέρεται, αλλά οικοδομείται πάνω στις προϋπάρχουσες αντιλήψεις και απόψεις τους.
- Ο δάσκαλος μαζί με τη γνώση για το αντικείμενο που διδάσκει φέρνει μέσα στη σχολική τάξη και τις απόψεις του για τη διδασκαλία και τη μάθηση επηρεάζοντας την επικοινωνία και τον τρόπο αλληλεπίδρασης με τους μαθητές.
- Η ίδια η διδασκαλία δε θεωρείται μετάδοση γνώσης, αλλά συντελείται στην τάξη μέσα από ένα πλέγμα δραστηριοτήτων που προωθούν την οικοδόμηση της γνώσης.

5.4.4. Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες για τη γνώση

Σε αντίθεση με την ατομοκεντρική θεωρία του εποικοδομητισμού, άλλοι επιστήμονες με κύριο εκπρόσωπο το Vygotsky υποστήριξαν μια κοινωνιοκεντρική θεώρηση της ανάπτυξης που επικεντρώνει την προσοχή της στο ρόλο που παίζουν οι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες στη γένεση της γνώσης και την πορεία της μάθησης και ανάπτυξης του ατόμου. Οι σχέσεις του ατόμου με το περιβάλλον του έχουν χαρακτήρα δυναμικό, βρίσκονται σε αλληλεπίδραση.

Σύμφωνα με τον Vygotsky η ανάπτυξη της ανθρώπινης νόησης δεν είναι υπόθεση ενός μόνου ατόμου, αλλά γεννιέται μέσα στην κοινωνία που ανήκει, μετασχηματίζεται σε σχέση με τις συνθήκες ζωής, την κοινωνική και πολιτισμική εμπειρία (Δαφέρμος, 2002:197).

Βασικές έννοιες των κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικών προσεγγίσεων είναι η έννοια του *πλαίσιου* (context) και η έννοια της *διαμεσολαβημένης δραστηριότητας* (mediated activity). Με τον όρο πλαίσιο δεν εννοείται απλώς αυτό που περιβάλλει την ανθρώπινη δραστηριότητα και τα σχετιζόμενα με αυτή νοητικά ή ψυχολογικά φαινόμενα (αντίληψη, μνήμη, προσωπικότητα, γλώσσα), αλλά αυτό που στην πραγματικότητα τα ορίζει και ταυτόχρονα ορίζεται από αυτά. Η δεύτερη βασική έννοια των κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικών προσεγγίσεων, που είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένη με το πλαίσιο, είναι η έννοια της διαμεσολαβημένης δραστηριότητας μέσω της χρήσης εργαλείων, μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με άλλους και μέσω της χρήσης της γλώσσας και γενικότερα των σημείων (Πουρκός, στο Πουρκός 2006α:26-29).

Το σημαντικότερο αποτέλεσμα των ερευνών του Vygotsky (1997:147) ήταν η επεξεργασία της θεωρίας της *ζώνης εγγύτερης ανάπτυξης*.

«Η ζώνη αυτή αντιστοιχεί στην απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό αναπτυξιακό επίπεδο, όπως αυτό καθορίζεται από την ανεξάρτητη επίλυση των προβλημάτων και στο επίπεδο δυνάμει ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων κάτω από την καθοδήγηση των ενηλίκων ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους του». Τα προβλήματα που το παιδί επιλύει μόνο του καθορίζονται από τις ήδη διαμορφωμένες και ώριμες ψυχικές λειτουργίες του και η μελέτη των ήδη ώριμων αυτών λειτουργιών δε διευκρινίζουν τις «δυνάμει» ψυχικές λειτουργίες του ούτε την επικείμενη ανάπτυξή τους. Σημασία έχει, όχι μόνο τι κάνει το παιδί μόνο του,

αλλά και τι μπορεί να κάνει και να επιτύχει, ακόμα και να κατανοήσει στα πλαίσια οργανωμένων διαδικασιών, με την έννοια ότι αυτό που μπορεί να κάνει, να επιτύχει ή να κατανοήσει σήμερα το παιδί σε συνεργασία με κάποιον άλλο, αύριο θα το καταφέρει μόνο του.

Χαρακτηριστικό στοιχείο της άποψης του Vygotsky, ήταν η δημιουργία ανομοιογενών, μικτών ομάδων, όπου δημιουργούν τις προϋποθέσεις για βέλτιστες συνθήκες διαμόρφωσης και ανάπτυξης της προσωπικότητας των παιδιών και όχι η δημιουργία ομοιογενών ομάδων ως προς τη σχολική επίδοση, το δείκτη νοημοσύνης ή την κοινωνική – πολιτισμική τους προέλευση (Δαφέρμος, 2002:197-199).

Η συνεργασία του παιδιού με συνομηλίκους και η αλληλεπίδραση μαζί τους είναι η βάση της ανάπτυξης των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών του παιδιού και γενικότερα της προσωπικότητας. Η μάθηση καθορίζεται από μια ποικιλία εσωτερικών αναπτυξιακών διεργασιών που μπορούν να λειτουργήσουν μόνο όταν το παιδί αλληλεπιδρά με άτομα του περιβάλλοντός του και σε συνεργασία με τους συνομηλίκους του (Vygotsky, 1997:153). Έτσι μια από τις σημαντικότερες παιδαγωγικές συνέπειες της πολιτισμικής-ιστορικής θεωρίας συνδέεται με την ανάπτυξη της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

5.4.5. Διερευνητική – Ανακαλυπτική μάθηση

Η άποψη ότι ο μαθητής οδηγείται στη μάθηση αυτόβουλα χρησιμοποιώντας τις εμπειρίες του και τις δυνατότητές του ανάγεται στην εποχή του Σωκράτη. Στη σύγχρονη εποχή η τάση του μαθητή για ανακάλυψη και διερεύνηση συστηματοποιήθηκε, οργανώθηκε και τεκμηριώθηκε από τον Jerome Bruner. Σε γενικές γραμμές πίστευε πως η μάθηση δε μεταδίδεται, αλλά κατασκευάζεται και κατακτάται από τον μαθητή σύμφωνα με το δικό του ρυθμό και με βάση τις προσωπικές επιλογές του. Θεωρούσε ότι υπάρχουν ποικίλοι τρόποι ανακάλυψης, όπως η μαιευτική μέθοδος του Σωκράτη, η εξερεύνηση κάποιων προβληματικών καταστάσεων, που σχετίζονται άμεσα με το μαθητή, η κατασκευή ειδικών προβλημάτων και υποστήριζε ότι η σημασία της ανακάλυψης δεν εντοπίζεται τόσο στο αποτέλεσμα της, όσο στην ίδια τη διαδικασία εξερεύνησης. Με νεότερες θεωρίες του έδωσε βαρύτητα στον κοινωνικό πολιτισμικό παράγοντα πλησιάζοντας έτσι τη σχολή των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών. Το παιδί δε μαθαίνει μόνο του (θεωρία του κονστρουκτιβισμού) αλλά αποκτά τη γνώση μέσα στην κοινωνία με την οποία μοιράζεται την αίσθηση του «ανήκειν» σε μια κουλτούρα (Bruner, 1997:21).

Ο Bruner, διατυπώνει τις επιστημονικές του θέσεις περισσότερο ως μία θεωρία διδασκαλίας, που προσδιορίζει τους τρόπους και τους στόχους της διδασκαλίας ενός ορισμένου αντικειμένου και όχι ως μία θεωρία μάθησης, που περιγράφει το σύνολο των διαδικασιών της γνωστικής ανάπτυξης και της μάθησης. Για το λόγο αυτό η συμβολή του στο χώρο της εκπαίδευσης και οι απόψεις του για τη διδασκαλία παρατίθενται χωριστά και δεν εντάσσονται στα προηγούμενα υποκεφάλαια.

Ασχολήθηκε με το ερώτημα πώς ο άνθρωπος οδηγείται προς τη γνώση.

- ∞ Βασικά αντικείμενα της έρευνάς του υπήρξαν η δομή της γνώσης, η αναπαράσταση των γνώσεων, η ανακαλυπτική-ευρετική μάθηση και η διαισθητική σκέψη.
- ∞ Υποστηρίζει ότι οι γνώσεις αναπαριστώνται με τρεις τρόπους, που αντιστοιχούν στα τρία στάδια της ανθρώπινης σκέψης, το πραξιακό (άμεση επαφή με τα πράγματα), το εικονικό (οι γνώσεις με τη μορφή εικόνων) και το συμβολικό (οι γνώσεις παρουσιάζονται με σύμβολα).

- ∞ Σχετικά με την απόκτηση της γνώσης υποστηρίζει τη διερευνητική-ανακαλυπτική μάθηση, κατά την οποία ο ίδιος ο μαθητής στηριζόμενος στις δικές του δυνάμεις προσπαθεί να εμβαθύνει στο αντικείμενο και να ανακαλύψει τις θεμελιώδεις αρχές που διέπουν τα επιμέρους στοιχεία τους. Η σταδιακή αυτή ανακάλυψη μπορεί να λειτουργήσει και ανατροφοδοτικά για τη μάθηση αποτελώντας ένα ισχυρό κίνητρο για το μαθητή, τον οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει ή και να καθοδηγήσει ακόμη (καθοδηγούμενη ανακάλυψη). Επομένως ο δάσκαλος βρίσκεται σε ρόλο εμπυχωτή, διευκολυντή ή και καθοδηγητή στη διαδικασία της ανακάλυψης.
- ∞ Παρόλη τη σημασία που δίνει στη λογική σκέψη του ατόμου θεωρεί ότι το άτομο οφείλει να καλλιεργήσει τη διαισθητική του σκέψη, που του επιτρέπει να πρωτοτυπεί και να δημιουργεί.

Μια από τις γνωστές του θέσεις για την εκπαίδευση είναι ότι οι μαθητές είναι δυνατόν να μάθουν οτιδήποτε σε οποιαδήποτε ηλικία εφόσον υπάρχει η κατάλληλη οργάνωση της ύλης και η απαραίτητη η μεθόδευση της διδασκαλίας (Τριλιανός, 2000:112).

Οι Σχολές-Θεωρίες που παρουσιάστηκαν, ασκούσαν κι εξακολουθούν να ασκούν μεταξύ τους έντονη κριτική, ωστόσο, καμίας η εφαρμογή, μονομερώς, δεν μπορεί να ερμηνεύσει το πολυσύνθετο φαινόμενο της μάθησης. Η ανεπάρκεια της συνολικής θεώρησης του φαινομένου της μάθησης οφείλεται στους περιορισμούς που θέτουν οι επιστημολογικές και ιδεολογικές παραδοχές, στις οποίες ανήκει η καθεμιά.

Αλλά και η διδακτική πράξη δε θεάται κατά τον ίδιο τρόπο από τις διάφορες θεωρίες μάθησης. Άλλες στοχεύουν στη μετάδοση πληροφοριών, κάποιες άλλες στην εκμάθηση δεξιοτήτων κι άλλες στην καλλιέργεια κοινωνικών και συναισθηματικών στάσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Μετά από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι ο εκπαιδευτικός καλείται να κρίνει και να επιλέξει “τι” από κάθε θεωρία ταιριάζει κάθε φορά στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής του στρατηγικής και των εκπαιδευτικών του στόχων.

5.5. Κριτήρια επιλογής των μυθιστορημάτων

Ως κριτήρια επιλογής για την παρουσίαση των παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων στη σχολική τάξη τίθενται τα εξής:

1. Η κατάταξή τους στην κατηγορία του ιστορικού μυθιστορήματος ή της ιστορικής αφήγησης.
2. Η σχέση του ιστορικού πυρήνα του θέματός τους προς την ιστορική περίοδο, που οι μαθητές έχουν διδαχτεί στο μάθημα της Ιστορίας. Η διδακτική παρέμβαση επικεντρώνεται στη λογοτεχνική παρουσίαση τόσο των κορυφαίων στιγμών της ελληνικής επανάστασης, όσο και γεγονότων αποσιωπημένων από το εγχειρίδιο της Ιστορίας μα καθόλου ήσσονος σημασίας, που συνέβησαν στη στεριά και τη θάλασσα.
3. Η αρτιότητα της δομής τους και η λογοτεχνική τους αξία. Η αφηγηματική τους οργάνωση, η ιδιαιτερότητα της πλοκής τους, η κατανοητή γλώσσα και το έτος έκδοσής τους, όπου είναι δυνατό, κυρίως από το 1960 και μετά.
4. Λόγοι, όπως προτίμηση των μαθητών και επιλογή τους ανάμεσα σε δύο ή τρία μυθιστορήματα με παρόμοια θεματική και πρακτικοί λόγοι, όπως η δυνατότητα

εύρεσης δύο ή τριών αντιτύπων για το δανεισμό τους και την προσωπική τους ανάγνωση, που προηγείται της διδακτικής παρέμβασης.

1. Τα τέσσερα από τα πέντε μυθιστορήματα που επιλέγονται για τη διδακτική παρέμβαση, *Το μυστικό των Φιλικών* και *Ο Σιναπόσπορος*. Έναν καιρό στο Μεσολόγγι της Νίτσας Τζώρτζογλου, *Ο μικρός μπουρλοτιέρης* της Γαλάτειας Γρηγοριάδου – Σουρέλη και *Η χαραυγή της λευτεριάς*. Οι *μπαρουτόμυλοι της Δημητσάνας* της Γαλάτειας Σαράντη ανήκουν στην ειδολογική κατηγορία του ιστορικού μυθιστορήματος, σύμφωνα με τον ορισμό στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας έρευνας.

Οι συγγραφείς αναδημιουργούν και ανασυνθέτουν μια εποχή στο παρελθόν που δεν τη βίωσαν στην παιδική τους ηλικία, αλλά την αναβίωσαν μέσα από προσεκτική έρευνα και διασταύρωση των ιστορικών πηγών, όπως φάνηκε από τη μελέτη των παρακειμενικών στοιχείων, τους προλόγους και τις υποσημειώσεις μέσα στα μυθιστορήματα.

Ο κεντρικός ήρωας των μυθιστορημάτων είναι ένα μυθοπλαστικό πρόσωπο, ένα αγόρι, όμοιο ηλικιακά με τους νεαρούς αναγνώστες, το οποίο χαρακτηρίζεται από τα ηθικά σήματα της συμπεριφοράς του, τη δίψα για μόρφωση και κυρίως τη βαθιά αγάπη του και την τάση προσφοράς προς την πατρίδα. Για τον ήρωα το συλλογικό συμφέρον προτάσσεται του ατομικού και η επιλογή του να ενταχθεί στις κρίσιμες ιστορικές καταστάσεις είναι αυτόβουλη και συνειδητή. Βρίσκεται πολλές φορές στη μέση αντικρουόμενων απόψεων και περιέρχεται σε δύσκολες καταστάσεις, όμως την καθοριστική στιγμή το βάρος της γνώμης της ιστορικής προσωπικότητας και η ήδη διαμορφωμένη και ισχυρή κοσμοθεωρία της τον απομακρύνει από τη δύσκολη θέση, αλλά και τον μυεί στην ιδεολογία της.

Το τέλος του μυθιστορήματος συμπίπτει με το αισιόδοξο τέλος του ήρωα, ο οποίος συνήθως συνεχίζει να συμμετέχει στους πολεμικούς αγώνες ή συνεισφέρει με τον προσωπικό του πνευματικό αγώνα για το καλό της κοινότητας.

Η αφήγηση της Λιλίκας Νάκου *Μόσχω Τζαβέλλα* έχει χαρακτηριστεί ως ιστορική λαϊκή αφήγηση. Δεν αποτελεί τυπικό δείγμα ιστορικού μυθιστορήματος, σύμφωνα με τα παραπάνω, γιατί έχει ως επίκεντρο μια πραγματική ιστορική προσωπικότητα του Σουλίου, τη Μόσχω Τζαβέλλα. Είναι περισσότερο γνωστή από τη λαϊκή παράδοση -τα δημοτικά τραγούδια- παρά από τις σελίδες της επίσημης Ιστορίας σε αντίθεση με το σύζυγο και το γιο της, των οποίων την προσωπικότητα προβάλλει η Ιστορία. Η ιστορική αφήγηση εντάσσεται στη διδακτική παρέμβαση λόγω της ύπαρξης της γυναικείας μορφής ως κεντρικό πρόσωπο. Ήταν μια γυναίκα ξεχωριστή, που έλαβε μέρος σε πολεμικές επιχειρήσεις και εμπύχωσε πλήθος γυναικών. Η ηρωική της μορφή έγινε αντικείμενο συζήτησης στην τάξη μετά από την ανάγνωση της ιστορικής πηγής από τα *Μεγάλα Χρονικά* του Γ. Βλαχογιάννη στο εγχειρίδιο της Ιστορίας (σ. 75) κι ενθουσίασε τόσο τους μαθητές, οι οποίοι ζητούν να συμπεριληφθεί. Η αυθόρμητη επιλογή των μαθητών θεωρείται ότι πρέπει να γίνει σεβαστή. Επιπροσθέτως το γεγονός ότι υπήρχε ήδη αντίτυπο στη βιβλιοθήκη της τάξης και στην προσωπική βιβλιοθήκη μίας μαθήτριας, καθώς και ο μικρός αριθμός των σελίδων του, αποτελούν σημαντικούς λόγους για την παραπάνω επιλογή.

Αρχικά είχε προβλεφτεί η παρουσίαση ενός τουλάχιστον ιστορικού μυθιστορήματος με ήρωα κορίτσι, *Η μικρή ηρωίδα* της Γαλάτειας Καζαντζάκη. Το μυθιστόρημα πραγματεύεται την ιστορία της Λενιώς, ενός κοριτσιού από την περιοχή του Ρεθύμνου, όπου πολύ γρήγορα βρέθηκε κλεισμένη μαζί με άλλους κρητικούς στη μονή Αρκαδίου. Ως αρχικός στόχος ήταν η παρέμβαση να αγγίξει κι ένα κομμάτι της τοπικής ιστορίας, ώστε να επιτευχθεί η σύνδεση ανάμεσα στο ευρύτερο και πιο κοντινό γεωγραφικό περιβάλλον. Το μυθιστόρημα υπήρχε ήδη στην προσωπική βιβλιοθήκη

μίας μαθήτριας, όμως λόγοι προσωπικοί (τραυματισμός της) αναστέλλουν την ανάγνωση, αλλά και λόγω του χρονικού περιορισμού της λήξης της σχολικής χρονιάς, πραγματοποιείται αλλαγή του διδακτικού σχεδίου με αποτέλεσμα τελικά να μην παρουσιαστεί.

2. Η ύλη του μαθήματος της Ιστορίας της Στ' Δημοτικού καλύπτει τη χρονική περίοδο από το 16^ο αι., την περίοδο της Αναγέννησης και του Διαφωτισμού στην Ευρώπη και τη θέση της Ελλάδας ως επαρχία της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, έως τα μέσα περίπου του 20^{ου} αι., τον εμφύλιο πόλεμο μετά το τέλος του Β' παγκοσμίου, ενώ αναφέρεται στο κυπριακό ζήτημα, τον ερχομό του Κ. Καραμανλή και την ψήφιση του νέου συντάγματος το 1975.

Κυρίως όμως, επικεντρώνεται στη διάρκεια της Τουρκοκρατίας στον ελληνικό χώρο μέχρι το τέλος του 19^{ου} αι., την απελευθέρωση της Ελλάδας και τη δημιουργία του ανεξάρτητου κράτους. Μέχρι δηλαδή το Μάρτιο, όπου σχεδιάστηκε πλήρως η διδακτική παρέμβαση, είχε ολοκληρωθεί η διδασκαλία της περιόδου για την Ελληνική επανάσταση.

Ως γενικός σκοπός, επομένως, τίθεται η ενασχόληση με παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα, με κεντρικό θεματικό πυρήνα, γεγονότα της ιστορικής περιόδου, που οι μαθητές έχουν ήδη διδαχτεί. Θεωρείται ότι πέρα από τη γνωριμία με το λογοτεχνικό υλικό, μπορεί να επιτευχθεί και μια διαφορετική, πέρα από την ιστορική, προσέγγιση της συγκεκριμένης διδαγμένης ιστορικής περιόδου. Τα γεγονότα αυτά κατά τη διδασκαλία τους στο μάθημα της Ιστορίας ευαισθητοποίησαν, κινητοποίησαν και προβληματίσαν ιδιαίτερα τους μαθητές. Η ίδρυση της Φιλικής εταιρείας, το μυστικό της αλφάβητο και ο κρυπτογραφικός της κώδικας είχε δημιουργήσει στους μαθητές επιπλέον απορίες, που διατυπώθηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η πολιορκία του Μεσολογγίου είναι ένα ιστορικό γεγονός που ευαισθητοποίησε τους μαθητές, ιδιαίτερα μετά την ανάγνωση των ιστορικών πηγών του σχολικού εγχειριδίου και αυτό έγινε φανερό στην συζήτηση που ακολούθησε μετά τη διδασκαλία. Έτσι, τα δύο παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα, που εντάσσονται στη διδακτική παρέμβαση, πραγματεύονται τα δυο παραπάνω ιστορικά γεγονότα.

Προτείνονται με θέμα τη Φιλική εταιρεία: *Το μυστικό των Φιλικών* της Νίτσας Τζώρτζογλου και *Ο Ιερός λόχος* της Βάσως Σολωμού-Ξανθάκη. Επιλέγεται από τους μαθητές το πρώτο λόγω της μυστικής παρακολούθησης των ηρώων⁶¹, που τους φάνηκε πιο ενδιαφέρουσα, αλλά και του μικρότερου αριθμού των σελίδων του. Για το ιστορικό γεγονός της πολιορκίας του Μεσολογγίου οι μαθητές επιλέγουν μεταξύ του *Συναπόσπορου* της Νίτσας Τζώρτζογλου και της Φανής Παπαλουκά το *Βάστα καημένο Μεσολόγγι*, το πρώτο, γιατί ήταν γραμμένο μεταγενέστερα.

Στο *Μυστικό των Φιλικών* η συγγραφέας καλύπτει την ιστορική περίοδο 1815-1821. Πρόθεσή της, εκτός από τη γνωριμία με τα ιστορικά γεγονότα, ήταν να περάσει και άλλα μηνύματα στους αναγνώστες. Αναφέρεται στο σκληρό νόμο των Φιλικών και τον ερμηνεύει στη συνείδηση ενός παιδιού με αριστοτεχνικό τρόπο, μεταφέρει τα ήθη και έθιμα της κοινωνίας, όπως για παράδειγμα: τα ψυχοπαίδια και η θέση τους στο σπίτι, τα βίαια παιχνίδια των αγοριών, τη θέση της γυναίκας. Παράλληλα εξυμνείται το χρέος προς την πατρίδα, ο ηρωισμός στο πεδίο της μάχης και στην επιθυμία για ανάληψη επικίνδυνων αποστολών, η ιδανική αγάπη και ο αγνός έρωτας δύο παιδιών που έζησαν για χρόνια κάτω από την ίδια στέγη.

⁶¹ Η εκπαιδευτικός έφερε τα μυθιστορήματα στην τάξη, ανέφερε περιληπτικά την υπόθεση, οι μαθητές τα περιεργάστηκαν, τα ξεφύλλισαν και ανακοίνωσαν την επιλογή τους.

Στο *Συναπόσπορο* η δράση του Θωδωρή καλύπτει την Α΄ και Β΄ πολιορκία του Μεσολογγίου και ολοκληρώνεται με την τραγική έξοδο με τους ελάχιστους επιζώντες. Η γνωριμία με πολλές ιστορικές προσωπικότητες -Αλ. Μαυροκορδάτο, Μ. Μπότσαρη, Λ. Μπάιρον, Α. Μιαούλη-, η παραμονή του ήρωα στο στρατόπεδο του Ομέρ Βρυώνη, όπου παίζει το ρόλο του γελωτοποιού επιδέξια και καταφέρνει να αποσπάσει το μυστικό της ξαφνικής επίθεσης των Τούρκων ανήμερα τα Χριστούγεννα, αναδεικνύουν το περιπετειώδες στοιχείο στο μυθιστόρημα και προκαλούν την ανάγνωση. Ο ήρωας εκπληρώνει το όνειρό του να αποκτήσει δικό του άλογο, το 1841 γίνεται ύπαρχος στην αυλή του Όθωνα και συνομιλεί με τη βασίλισσα Αμαλία.

Τα παραπάνω ιστορικά μυθιστορήματα της Νίτσας Τζώρτζογλου έχουν έντονη πλοκή, πολεμική δράση, περιγράφονται σκηνές μάχης, πολιορκίες και ιδιαίτερα ο ανεφοδιασμός του Μεσολογγίου με παραστατικό τρόπο που θεωρήθηκε ότι θα έλυνε τις απορίες των μαθητών, όπως αυτές είχαν προκύψει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της Ιστορίας και τις είχαν μοιραστεί με τη δασκάλα τους, η οποία τυγχάνει να είναι και η ερευνήτρια.

Η άρτια δομή της υπόθεσης καθιστά απόλυτα κατανοητή την ακολουθία των ιστορικών γεγονότων, τα οποία οι μαθητές έχουν ήδη διδαχτεί, αυτή τη φορά όμως ενταγμένα στο λογοτεχνικό περιβάλλον. Το γλαφυρό ύφος της αφήγησης, οι νεανικές περιπέτειες των ηρώων και το συναισθηματικό πλαίσιο της δράσης πλέκουν τον αφηγηματικό ιστό με τα ιστορικά συμβάντα σε ένα ενιαίο σύνολο.

Η εγκυρότητα των πληροφοριών που παρέχουν τα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα της Νίτσας Τζώρτζογλου είναι δεδομένη κι η αγωνία της συγγραφέα για να συγκεντρώσει το υλικό της μέσα από την προσωπική της ενασχόληση με τις ιστορικές πηγές εξακριβωμένη⁶².

Στο εγχειρίδιο της Ιστορίας της Στ΄ τάξης η δράση του ελληνικού ναυτικού στόλου αναφέρεται σε μικρές παραγράφους μέσα στα κεφάλαια, ενώ αφιερώνεται ένα κεφάλαιο που πραγματεύεται το τρίτο έτος της επανάστασης και τις κινήσεις στο Αιγαίο. Επιπροσθέτως οι μαθητές είχαν δείξει μεγάλο ενδιαφέρον για τη δράση των πυρπολικών και τις ναυμαχίες. Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην τάξη δύο σχετικά μυθιστορήματα: *Μια γολέτα που την έλεγαν Ελπίδα* (1975) της Νίτσας Τζώρτζογλου και το *Μικρό Μπουρλοτιέρι* (1964) της Γαλάτειας Γρηγοριάδου – Σουρέλη. Οι μαθητές επιλέγουν το δεύτερο αφενός γιατί, όπως είπαν ήθελαν να γνωρίσουν και μια άλλη συγγραφέα, αφετέρου γιατί το συγκεκριμένο μυθιστόρημα υπήρχε σε μεταγενέστερη έκδοση (2004).

Η επιλογή του *Μικρού Μπουρλοτιέρι* θεωρείται περισσότερο επιτυχημένη. Η περιγραφή των ναυμαχιών και της δράσης των πυρπολικών είναι περισσότερο παραστατική, η γραφή πιο ρεαλιστική, ο αφηγητής εμβαθύνει σε κοινωνικές καταστάσεις και ερεθίζει τον προβληματισμό του ήρωα και του αναγνώστη. Αναδεικνύονται τα μελλοντικά προβλήματα που θα τυραννήσουν το ελληνικό κράτος μέσα από την αναφορά στις πρώτες έριδες μεταξύ καπεταναίων και προεστών, ενώ συγχρόνως προτείνεται η λύση από το Μιαούλη, που δεν είναι άλλη από εκείνη της ομοψυχίας. Η αξία της παιδείας και της πνευματικής ελευθερίας του ανθρώπου τίθεται ως η βάση μιας ελεύθερης πατρίδας, αλλά και κοινωνίας.

Το ιστορικό μυθιστόρημα *Στη χαραυγή της λευτεριάς* της Γαλάτειας Σαράντη, το προτείνει η εκπαιδευτικός κι αφού παρουσιάζεται περιληπτικά μέσα στην τάξη, γίνεται

⁶² Βλ. τον πρόλογο στο μυθιστόρημα το *Μυστικό των Φιλικών*, σ.13 και το κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Παρακειμενικά στοιχεία*, σ. 124.

δεκτό από την ομάδα. Η ηρωική δράση του Κωνσταντή εντυπωσιάζει τους μαθητές, αποδέχονται την πρόταση και ορίζεται με μεγάλη ευκολία η ομάδα ανάγνωσης. Η επιλογή της εκπαιδευτικού βασίζεται σε δυο σημεία: Στο θεματικό του περιεχόμενο και στη δομή του.

Η αναφορά στην παραγωγή μπαρούτης από Έλληνες σε ελληνικό έδαφος, που τροφοδοτούσε τις ανάγκες των Τούρκων για όπλα και πυρομαχικά εναντίον του ελληνικού πληθυσμού είναι ένα γεγονός που εκλαμβάνεται σίγουρα ως τραγικό. Το γεγονός όμως ότι αυτό το μπαρούτι τροφοδοτούσε κρυφά και την ελληνική επανάσταση ήταν γεγονός μη αναμενόμενο για τους μαθητές και δεν αναφέρεται πουθενά στο εγχειρίδιο της Ιστορίας. Εύλογη ήταν η απορία των μαθητών για την πηγή, από την οποία οι Έλληνες προμηθεύονταν τα πυρομαχικά τους. Πριν λοιπόν ξεκινήσουν την προσωπική τους ανάγνωση οι μαθητές είχαν αντιληφθεί τη σπουδαιότητα της θέσης της Δημητσάνας, αλλά και τους λόγους, που πολλά επαναστατικά κινήματα και μάχες συνέβαιναν στη γεωγραφική περιοχή της Πελοποννήσου. Ένα αποσιωπημένο επομένως ιστορικό γεγονός, όπως η παραγωγή μπαρούτης και η εξαπάτηση των Τούρκων ελεγκτών, οι οποίοι συχνά δωροδοκούνταν από τους Έλληνες προεστούς για να πραγματοποιούν όσο λιγότερους ελέγχους, αποτελεί όχι μόνο ένα ιστορικό μα και κοινωνικό γεγονός που θεωρήθηκε ότι αξίζει να αναφερθεί. Η νωχελική επανάπαυση του κατακτητή, ο οποίος ζει μακριά από την πατρίδα του σε μια ξένη γη κι η επαγρύπνηση του ντόπιου πληθυσμού που αγωνίζεται για την ελευθερία του είναι ένα γεγονός που επαναλαμβάνεται συχνά στην ιστορία του ανθρώπου και καλό είναι να επισημανθεί. Προάγει την κριτική σκέψη των μαθητών, διευρύνει τον πνευματικό τους ορίζοντα, ώστε να μη στέκονται στην επιφανειακή όψη των πραγμάτων και στη στενή πατριωτική θεώρηση του αγώνα των Ελλήνων.

Ένα δεύτερο στοιχείο για την επιλογή του συγκεκριμένου μυθιστορήματος, είναι ότι η ευχάριστη πλοκή, η ζωντανή αφήγηση, η διάθεση του μικρού Κωνσταντή για γνώση, συνδυάζονται και αναδεικνύονται μέσα από την αφήγηση, η οποία δεν ακολουθεί τη φυσική σειρά των γεγονότων και περιλαμβάνει εξωτερικές αναλήψεις. Η διακοπή της αφήγησης για να παρατεθούν κάποια προγενέστερα γεγονότα, τα οποία δρουν ερμηνευτικά, δημιουργεί στον αναγνώστη μια κατάσταση μυστηρίου και αγωνίας ανυπομονώντας για τη συνέχεια. Η διακοπή της γραμμικής αφήγησης θεωρείται ότι πρέπει με κάποιον τρόπο να επισημανθεί και να αναδειχθεί στη διδακτική παρέμβαση, τόσο κατά τη διαδικασία της παρουσίασης και της συζήτησης του μυθιστορήματος, όσο και κατά τη φάση της ανάθεσης ομαδικής εργασίας.

3. Για την αρτιότητα της δομής και τη λογοτεχνική αξία των κειμένων θα γίνει αναφορά στο κεφάλαιο της γενικής αποτίμησής τους. Δε θα πρέπει εξάλλου να αγνοηθεί το γεγονός ότι τα μυθιστορήματα ανήκουν σε καταξιωμένους συγγραφείς και έχουν τα περισσότερα τιμηθεί με λογοτεχνικά βραβεία.

4. Τέλος, οι πρακτικοί λόγοι δεν πρέπει να θεωρηθούν αμελητέοι. Η διεξαγωγή μιας διδακτικής παρέμβασης έξω από το κυρίως αναλυτικό πρόγραμμα, για να σταθεί επιτυχημένη πρέπει, όσο είναι δυνατόν, να αγγίζει τα ενδιαφέροντα των μαθητών κι οι προτιμήσεις τους καμιά φορά επηρεάζουν και επιφέρουν μικρές αλλαγές ή τροποποιήσεις του αρχικού διδακτικού σχεδίου. Επίσης η ύπαρξη αντιτύπων, είτε αυτών που ανήκουν στη βιβλιοθήκη της τάξης ή του σχολείου, είτε αυτών που είναι διαθέσιμα σε κοντινές βιβλιοθήκες της πόλης, είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει τις διδακτικές επιλογές.

5.6. Γενική παρουσίαση των επιλεγμένων λογοτεχνικών κειμένων

5.6.1. *Μόσχω Τζαβέλλα* της Λιλίκας Νάκου

Γενικά

Η Λιλίκα Νάκου προβληματισμένη για τη ραγδαία εξάπλωση της φασιστικής βαρβαρότητας στον ευρωπαϊκό χώρο το 1939 πρόσφερε στο κοινό μιας λαϊκής απογευματινής εφημερίδας, τον *Ασύρματο*, την ιστορική αφήγηση *Μόσχω Τζαβέλλα*. Εμπνεύστηκε από το γυναικείο σύμβολο της δημοτικής παράδοσης, τη γνωστή στο πανελλήνιο ηρωική μορφή της, που στην πιο κρίσιμη στιγμή της ζωής της, δε λιποψύχησε, έβαλε το συμφέρον της πατρίδας πάνω από το προσωπικό της και κατόρθωσε εμπνυχώνοντας τις συμπατριώτισσές της να αποκρούσει και να καταδιώξει τον πολυάριθμο στρατό του εχθρού. Ο αγώνας της συνιστά ένα μάθημα εθνικής προσφοράς και συγχρόνως αποτελεί προβολή της αξίας της ατομικής ελευθερίας του ανθρώπου, που αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε μια ταραγμένη πολιτικά Ευρώπη, όπου αρχίζει να κυριαρχεί ανησυχητικά η φασιστική και ναζιστική ιδεολογία. Βρίσκει επομένως την κατάλληλη ευκαιρία να απευθύνει στο αναγνωστικό της κοινό ένα ουσιαστικά παραμελημένο και αγνοημένο από τη σχολική ιστορία γεγονός με επίκεντρο τη γνωστή από τη λαϊκή παράδοση μορφή της ξακουστής Μόσχως.

Περιεχόμενο

Η Μόσχω Τζαβέλλα ήταν σύζυγος του Λάμπρου Τζαβέλλα και μητέρα του Φώτου, που υπήρξαν δυο γενναίοι Σουλιώτες και για δεκαετίες αγωνίζονταν για την ελευθερία του τόπου τους στους μακροχρόνιους πολέμους με τον Αλή πασά. Η ίδια δεν υστερούσε σε γενναιότητα, αποφασιστικότητα και θάρρος και κατάφερε να το αποδείξει: χάρη σε αυτήν οι Σουλιώτες κέρδισαν την περίφημη μάχη της Κιάφας, το 1792 εξολοθρεύοντας τον πανίσχυρο εχθρικό στρατό. Η γενναιότητα της γυναίκας αυτής κατάφερε να διασωθεί στα δημοτικά τραγούδια, με την προσπάθεια της Λιλίκας Νάκου όμως, η μορφή της Μόσχως αποτυπώθηκε σε ένα από τα ελάχιστα αφηγηματικά κείμενα που έχουν γραφεί από γυναίκα-συγγραφέα κι αναφέρονται σε ηρωίδες του αγώνα.

Πλοκή

Η πλοκή της αφήγησης εξελίσσεται γύρω από το ιστορικά επιβεβαιωμένο συμβάν της απόκρουσης της επίθεσης των Τουρκαλβανών του Αλή και δεν εκτείνεται χρονικά στον προηγούμενο ή τον επόμενο βίο της ηρωίδας. Το κεντρικό θέμα παρουσιάζεται αποκομμένο από οποιαδήποτε άλλη εξέλιξη στον ελληνικό χώρο και η αφήγηση εξελίσσεται γραμμικά. Τα γεγονότα που εξιστορούνται διαδραματίζονται μέσα σε χρονικό διάστημα δύο περίπου μηνών -από την άνοιξη του 1792 έως το τέλος της μάχης στα υψώματα της Κιάφας την 20^η Ιουλίου του ίδιου έτους.

Γλώσσα

Η γλώσσα προσιδιάζει στο ιδίωμα των κατοίκων του Σουλίου τα τέλη του 18^{ου} αι. και φαίνεται ως προέκταση του λόγου της δημοτικής παράδοσης. Εξ' άλλου πριν την έναρξη των κεφαλαίων ενσωματώνονται στίχοι από τη δημοτική ποίηση, όσο και αποφθεγματικές φράσεις των ηρώων -της Μόσχως και του Λάμπρου. Η απλή αυτή

γλώσσα που χρησιμοποιεί η συγγραφέας φανερώνουν την πρόθεσή της να διαβαστεί από το πλατύ κοινό, στο οποίο και απευθύνεται.

Επίσης η συγγραφέας διαφοροποιεί ορισμένα στοιχεία των ιστορικών προσώπων, όπως για παράδειγμα την ηλικία της Μόσχως, την οποία δηλώνει νεότερη και το γεγονός ότι ο Φώτος υπήρξε το μεγαλύτερο και όχι το μικρότερο παιδί της οικογένειας προφανώς για να εξυμνήσει τη συμπεριφορά μιας νεαρής μητέρας που δε διστάζει να θέσει σε κίνδυνο τη ζωή του αγαπημένου της γιου προκειμένου να σωθεί ο τόπος της. Με τα στοιχεία αυτά τα ελαφρώς διαφοροποιημένα, η συγγραφέας φωτίζει ιδεολογικά τις επιλογές της γυναίκας αυτής, της τόσο αφοσιωμένης στην πατρίδα της. Έτσι η προβολή των ψυχολογικών της συγκρούσεων και η προσφορά της στον αγώνα του Σουλίου παίρνει μέγιστες διαστάσεις και η αφήγηση του έργου της στο αναγνωστικό κοινό γίνεται περισσότερο πλατιά.

Ο Κ. Α Δημάδης, ο οποίος έχει τη φιλολογική επιμέλεια στο βιβλίο της, μέσα στο επίμετρο (σ.σ. 95-96) θεωρεί ότι η απλότητα της γλώσσας της και οι μικρές διαφοροποιήσεις σε συνδυασμό με τον ιστορικό πυρήνα του περιεχομένου επιτρέπουν το χαρακτηρισμό της αφήγησης ως λαϊκή ιστορική αφήγηση.

5.6.2. Ο Σιναπόσπορος. Έναν καιρό στο Μεσολόγγι Το μυστικό των Φιλικών της Νίτσας Τζώρτζογλου

Γενικά

Η Αθηναία συγγραφέας άρχισε ν' ασχολείται το 1969 με τη λογοτεχνία. Το 1971 παίρνει το Α' βραβείο από τον Κύκλο Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου [Κ.Ε.Π.Β] για το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα *Ο Σιναπόσπορος. Έναν καιρό στο Μεσολόγγι*, ενώ τον ίδιο χρόνο το *Μυστικό των Φιλικών* βραβεύεται με έπαινο από τη Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά [Γ.Λ.Σ].

Περιεχόμενο

Στα δύο αυτά μυθιστορήματα ξετυλίγει πτυχές της ελληνικής ιστορίας και επανάστασης και τις προσεγγίζει με ένα ιδιαίτερα εντυπωσιακό τρόπο.

Α. Ο Σιναπόσπορος. Έναν καιρό στο Μεσολόγγι

Ο μικρός Θοδωρής Καψάλης, εγγονός του Χρίστου Καψάλη, που ανατίναξε την μαρτυρική στιγμή τη στιγμή που οι Τούρκοι κατέλαβαν την πόλη του Μεσολογγίου, ζει μέσα στην πολιορκημένη πόλη με την οικογένειά του και περιγράφει τις ηρωικές μα και οδυνηρές περιπέτειες των συμπατριωτών του. Για λίγο παραμένει αιχμάλωτος στο γειτονικό τουρκικό στρατόπεδο, όπου κρυφακούει και μεταφέρει τα σχέδια των Τούρκων στους οπλαρχηγούς. Σαλπάρει με το πλοίο του ναύαρχου Μιαούλη και συμμετέχει στο ναυτικό αγώνα των Ελλήνων, όμως επιλέγει να ξαναγυρίσει στην πατρίδα του για να προσφέρει ό,τι μπορεί. Αυτός και ο πατέρας του είναι από τους ελάχιστους διασωθέντες μετά την έξοδο και το μυθιστόρημα τελειώνει με την πληροφόρηση ότι το 1841 τον βρίσκει ήλαρχο στη βασιλική αυλή.

B. Το μυστικό των Φιλικών

Ο δεκατριάχρονος Παντελής, μακρινός ανιψιός του Τσακάλωφ, ζει στην παροικία της Οδησού το 1815 και μαζί με τη Μαρούσκα, την κόρη του, ξεκινούν μυστική παρακολούθηση και ανακαλύπτουν όλες τις προσπάθειες για τη σύσταση της Φιλικής Εταιρείας. Η οικονομική κατάρρευση της οικογένειας αναγκάζει τον Παντελή να ακολουθήσει το θείο του σ' ένα ταξίδι στην Ελλάδα, και εκεί θα του αποκαλύψει την έως τότε δράση του. Τελικά ο ήρωας ταξιδεύει στην Πόλη για να εργαστεί στο εμπορικό του Σέκερη. Εκεί αφοσιώνεται στο εμπόριο και στον αγώνα της Φιλικής Εταιρείας. Μεταφέρει μηνύματα, επιστολές και ειδοποιεί τα μέλη της. Συναντά τον ίδιο τον Υψηλάντη, εκπαιδύεται στο στρατόπεδο του Ιερού Λόχου, παίρνει μέρος στη μάχη στο Δραγατσάνι και αφού σώζεται, επιστρέφει στην Οδησό, όπου ξαναβρίσκει τη Μαρούσκα και τη μητέρα της. Υπόσχεται ότι θα μείνει για πάντα μαζί της, αφού πρώτα ελευθερωθεί η πατρίδα. Έτσι μαζί με τον Τσακάλωφ ετοιμάζονται να φύγουν στην Ελλάδα για να βοηθήσουν στην απελευθέρωσή της.

Πλοκή

Η συγγραφέας πραγματεύεται δύο από τα πιο σημαντικά γεγονότα της ελληνικής επανάστασης, την ίδρυση της Φιλικής εταιρείας που λειτούργησε ως μέσο αφύπνισης του επί χρόνια καταπιεζόμενου ελληνισμού για τη διεκδίκηση της ελευθερίας του και την ασφυκτική πολιορκία και πτώση του Μεσολογγίου που ο αντίκτυπός της στον ευρωπαϊκό χώρο αποτέλεσε το έναυσμα για την εκδήλωση της έντονης αντίδρασης στις συνειδήσεις των Ευρωπαίων και οδήγησε στην επέμβαση των Μ. Δυνάμεων και την τελική αναγνώριση του ελληνικού κράτους.

Η Νίτσα Τζώρτζογλου εκφράζοντας την αγωνία της και την ανησυχία της για την ιστορική γνώση που κατέχουν σήμερα οι νέοι, προσφέρει τα δυο αυτά παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα στο αναγνωστικό της κοινό.

Παρόλο που τα δυο αυτά ιστορικά γεγονότα αποτελούν το κεντρικό θεματικό μοτίβο, παρουσιάζει κι ένα πλήθος ιστορικών γεγονότων που λαμβάνουν χώρα στις γειτονικές περιοχές και δρουν αλληλένδετα προς αυτά. Επίσης η ιστορική περίοδος που καλύπτει η αφήγηση και στα δυο μυθιστορήματα είναι ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα.

Στο *Σιναπόσπορο* είναι μια περίοδος τεσσάρων περίπου ετών από το 1822 έως το 1826 και στο *Μυστικό των Φιλικών* έξι περίπου ετών από το 1815 –την ίδρυση της Φιλικής εταιρείας- έως το 1821 -τη μάχη του Δραγατσανίου και την έναρξη της επανάστασης στον ελλαδικό χώρο.

Η αφήγηση παρά τη μεγάλη διάρκεια του πραγματικού χρόνου της ιστορίας και τα ιστορικά συμβάντα που παρεμβάλλονται δεν κουράζει τον αναγνώστη, γιατί τα γεγονότα αποδίδονται μέσα από την παιδική ψυχοσύνθεση, η οποία προσιδιάζει στην προσωπικότητα των νεαρών αναγνωστών. Και στα δύο αυτά ιστορικά μυθιστορήματα κρατιέται αμείωτο ενδιαφέρον του αναγνώστη και εντέλει εκεί βασίζεται και η αξία τους. Αυξάνεται διαρκώς η αγωνία για την εξέλιξη του μύθου, η συγγραφέας δεν επιμηκύνει το κείμενο με άσχετες εξελίξεις, όλα τα επεισόδια που αναφέρονται και οι σκηνές που παρουσιάζονται γίνονται το «κλειδί» για την εξέλιξη της υπόθεσης.

Στο *Σιναπόσπορο*, για παράδειγμα, η ανακάλυψη του κρυμμένου μπαρουτιού στην αποθήκη του στοιχειωμένου σπιτιού θα σταθεί ο φανταστικός κρίκος με τον οποίο θα ερμηνεύσει η συγγραφέας την ανατίναξη της μπαρουταποθήκης από το Χρήστο Καψάλη που αποτελεί ένα ιστορικά επιβεβαιωμένο γεγονός και πρέπει να παραμείνει στη μνήμη των νεαρών αναγνωστών.

Επίσης η εξέλιξη της πλοκής δεν είναι πάντοτε ευνόητη. Ορισμένα περιστατικά κορυφώνουν την αγωνία, ιδιαίτερα όταν εμπλέκεται ο μικρός ήρωας. Ως παράδειγμα, κατά την αιχμαλωσία του Θοδωρή στο στρατόπεδο του Ομέρ Βρυώνη, η συγγραφέας επινοεί μία εξέλιξη, που δεν είναι εύκολο για τον αναγνώστη να την προβλέψει. Πράγματι η εξέλιξη θα μπορούσε να αναζητηθεί στη διαφυγή του ήρωα από το στρατόπεδο ή σε έναν πιθανό βασανισμό του μέχρι που κάποιος ήρωας θα τον έσωνε. Δεν είναι όμως αναμενόμενο το τέχνασμα του αφηγητή σύμφωνα με το οποίο ο Θοδωρής παρίστανε το γελωτοποιό του πασά, με αποτέλεσμα όχι μόνο να αμβλύνει τις υποψίες του, αλλά και να παραμείνει στη σκηνή αθέατος με συνέπεια να γίνει μάρτυρας του σχεδίου επίθεσης του Μεσολογγίου. Επίσης η γνωριμία του με το Γιάννη Γούναρη, τον πατριώτη του, που είναι κι αυτός αιχμάλωτος στο στρατόπεδο, οδηγεί στην πιστευτή εξέλιξη της διάσωσης του Θοδωρή μια που το να δραπετεύσει μόνος του μέσα από ένα στρατόπεδο οπλισμένων Τούρκων θεωρείται μια εξέλιξη απίθανη.

Στο *Μυστικό των Φιλικών* το έξυπνο τέχνασμα της μυστικής παρακολούθησης των κινήσεων των Φιλικών από τον Παντελή και την κόρη του Τσακάλωφ, κορυφώνουν την ένταση του αναγνώστη, ο οποίος αγωνιά μαζί με τους ήρωες για να μάθει λεπτομέρειες για τη σύσταση της εταιρείας σε κάθε εβδομαδιαία συνάντηση των μελών και μάλιστα μέσα από την προοπτική δυο ηλικιακά όμοιων με αυτόν παιδιών.

Γλώσσα

Και στα δύο μυθιστορήματα της Τζώρτζογλου κυριαρχούν το στοιχείο της περιπέτειας και η ύπαρξη ενός μυστικού που κρύβει ο ήρωας. Η γλώσσα που χρησιμοποιεί η συγγραφέας είναι κατάλληλη και μάλιστα σε ένα επίπεδο κατανοητό κι ίσως ανώτερο από αυτό που χρησιμοποιούν οι μαθητές του Δημοτικού, προσφέροντας εκτός από την ιστορική ενημέρωση τη συναισθηματική φόρτιση και γλωσσική καλλιέργεια. Ιδιαίτερα στο *Συναπόσπορο* χρησιμοποιεί το ιδίωμα των κατοίκων του Μεσολογγίου⁶³ (σ.σ. 47, 49, 61, 77, 79, 101, 105, 107, 125), λέξεις άγνωστες για το σημερινό παιδί, οι οποίες όμως επεξηγούνται. Πολλές από αυτές κατάγονται από τα τουρκικά, χρησιμοποιούνται ακόμα και σήμερα, όμως από μεγαλύτερους σε ηλικία. Η συγγραφέας φαίνεται ότι διαθέτει και γνώσεις της ψυχολογίας του παιδιού, αφού παρεμβάλλει μέσα στο μυθιστορηματικό λόγο αυθόρμητες και διασκεδαστικές για τα παιδιά σκηνές (η σκηνή με τα καμώματα του γελωτοποιού σ.σ. 26, 31, 35, τα πρακτικά γιατροσόφια της γιαγιάς και η αντιμετώπισή τους από το Θοδωρή, σ. 61, η αντίδραση των ντόπιων απέναντι στα στοιχειά σ. 77).

5.6.3. Ο μικρός μπουρλοτιέρης της Γαλάτειας Γρηγοριάδου – Σουρέλη

Γενικά

Η Γαλάτεια Γρηγοριάδου-Σουρέλη παρουσιάστηκε στην παιδική λογοτεχνία το 1954 κι έχει γράψει μεγάλο αριθμό βιβλίων για παιδιά, από τα οποία πολλά έχουν βραβευτεί. Για το συνολικό της έργο το 1980 η Ακαδημία Αθηνών της απονέμει βραβείο Λογοτεχνίας για παιδιά. Έχει ασχοληθεί με κοινωνικά θέματα, έχει διακριθεί όμως για το ιστορικό μυθιστόρημα. Το 1964 παίρνει το βραβείο της Γυναικείας Λογοτεχνικής

⁶³ Στο Γ κεφάλαιο, που μελετώνται τα παρακειμενικά στοιχεία των μυθιστορημάτων γίνεται εκτενέστερη αναφορά, σ.124.

Συντροφιάς για το ιστορικό μυθιστόρημα *Ο μικρός μπουρλοτιέρης*. Από το γεγονός ότι στόχος της Γ.Λ.Σ ήταν η αναζήτηση της ελληνικότητας⁶⁴ μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι στο έργο υπάρχει συγκεκριμένο ιδεολογικό υπόστρωμα.

Περιεχόμενο

Ο Λευτέρης, του οποίου η επιλογή του ονόματος δεν έγινε τυχαία, αφού υποδηλώνει την πίστη του και τη θέλησή του για ν' αγωνιστεί για την ελευθερία του τόπου του, γιος ενός βιγλάτορα της Ύδρας, σαλπάρει κρυφά με το «Θεμιστοκλή», το καράβι του καπετάν Τομπάζη και μαζί με τον παιδικό του φίλο, Θανάση, γνωρίζουν τις πρώτες επιτυχίες του αγώνα, αλλά και τις πικρίες από τις διαμάχες τόσο των αρχόντων και των καπεταναίων όσο και των ναυτών. Οι δυο φίλοι ορκίζονται να υπηρετήσουν την πατρίδα σε πόλεμο και σε ειρήνη και να μη δώσουν τροφή σε αυτή τη διχόνοια. Στη συνέχεια χωρίζουν· ο Λευτέρης μπαίνει μούτσος στον «Άρη» με καπετάνιο το Μιαούλη, όπου εξελίσσεται σε ικανός μπουρλοτιέρης. Μέσα από τους κινδύνους του αγώνα ο Λευτέρης μαθαίνει να πολεμά όχι μόνο τους εχθρούς, αλλά και τις αδυναμίες του εαυτού του. Ο Θανάσης σε μία ναυμαχία χάνει τη ζωή του, ο Λευτέρης μένει ανάπηρος θυσιάζοντας το πόδι του στον αγώνα και αφού σπουδάζει με λεφτά του μοναστηριού, μετά την απελευθέρωση, γίνεται δάσκαλος.

Πλοκή

Ο πραγματικός χρόνος της ιστορίας καταλαμβάνει ένα διάστημα πέντε περίπου ετών από την έναρξη της επανάστασης (1821) έως και την πτώση του Μεσολογγίου (1826). Η αφήγηση επικεντρώνεται μόνο στα σημαντικά ιστορικά γεγονότα που διαδραματίστηκαν στο Αιγαίο. Στο τέλος του μυθιστορήματος μεταφέρει την αφήγηση στο πολιορκημένο Μεσολόγγι, όπου οι πληροφορίες που δίνονται στον αναγνώστη είναι συνταρακτικές μέσα από ζωντανούς διαλόγους και παραστατικές περιγραφές. Ο αφηγητής ακολουθεί την εσωτερική εστίαση κυρίως πάνω στον ήρωά του και τα διαδραματιζόμενα περιγράφονται μα και ερμηνεύονται μέσα από τη συνείδηση και την ιδεολογία του. Ακριβώς επειδή ο αναγνώστης παρακολουθεί τις εξελίξεις της ελληνικής επανάστασης μέσα από το λόγο του Λευτέρη, ανυπομονεί να φτάσει στο τέλος, αγωνιά για την τύχη του ήρωα, ιδιαίτερα στις δύσκολες αποστολές του, συμπάσχει μαζί του.

Το κεντρικό θεματικό μοτίβο στο μυθιστόρημα είναι οι ναυτικές επιχειρήσεις των Ελλήνων και η συμβολή τους στην επιτυχία της ελληνικής επανάστασης. Ένα πλήθος υποθεμάτων περιβάλλουν το κεντρικό θέμα, το οποίο φωτίζουν και ερμηνεύουν. Η συγγραφέας δεν αρκείται απλά στην παράθεση και την εξιστόρηση των ιστορικών γεγονότων με στόχο της τον εμπλουτισμό των ιστορικών γνώσεων των αναγνωστών. Θεωρεί την ιστορία ως μία από τις αξίες του πνευματικού πολιτισμού αναγκαία για τη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους. Συμβάλλει ώστε οι αναγνώστες της να αντιμετωπίσουν την ιστορία με κριτική σκέψη, να είναι σε θέση να διαβλέπουν κάτω από τα γεγονότα που φαίνονται τις βαθιές επιθυμίες, τα ενδότερα κίνητρα και τα ανθρώπινα συναισθήματα.

⁶⁴ Η Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά ως όρο στην προκήρυξή της ακόμα και σήμερα θέτει τον εξής: Τα έργα πρέπει να είναι λογοτεχνικά, προσεγμένα στη γλώσσα, να εμπνέουν αισιοδοξία και πίστη για τη ζωή και να κινούνται μέσα στην ελληνική πραγματικότητα.

Έτσι μέσα στο μυθιστόρημά της δίνει μια ξεκάθαρη εικόνα του εκπληκτικού όπλου των Ελλήνων στη θάλασσα, των πυρπολικών. Ξεκινά περιγράφοντας τα υλικά που χρησιμοποιούνται για την κατασκευή του, τη διαδικασία χρήσης του, εξηγεί τους λόγους για τους οποίους στάθηκε τόσο πολύτιμο σε ένα στόλο με λιγότερο εξοπλισμένα και μικρότερα σε όγκο καράβια. Μέσα από τις εξαιρετικές περιγραφές και τη ζωντάνια των εικόνων εξοικειώνει τους νεαρούς αναγνώστες με το ακαταμάχητο όπλο και κινητοποιεί τις αισθήσεις τους. Δε στέκεται όμως μόνο σε αυτά. Δίνει μεγάλη σημασία στην απεικόνιση του εσωτερικού αγώνα των ανθρώπων. Μυεί τους αναγνώστες στα μυστικά της ανθρώπινης φύσης. Ψυχογραφεί τους παράτολμους μπουρλοτιέρηδες, αναλύει τα συναισθήματά τους, αναφέρει τις μύχιες σκέψεις τους, εξαίρει τον ηρωισμό τους μα και ερμηνεύει τις στιγμιαίες αδυναμίες τους.

Κυρίαρχο θέμα στο μυθιστόρημά της είναι οι διαφωνίες και οι έριδες μεταξύ των προεστών και των καπεταναίων μα και των ναυτών μεταξύ τους. Η συγγραφέας μέσα από αυτές τις αναφορές ερμηνεύει τις αδυναμίες που κλονίζουν την επανάσταση και τη διχόνοια που θα ακολουθήσει στο μέλλον. Το θέμα της οικονομικής προσφοράς διχάζει τους καπεταναίους, που κάποιοι βλέπουν ανέφικτη τη συνέχιση του αγώνα. Όμως ο λόγος του ναύαρχου Μιαούλη, ο οποίος μεταγγίζεται στο νεαρό ήρωα του μυθιστορήματος, κυριαρχεί και καταφέρνει να εμπνεύσει την ομοψυχία και την ενότητα με συνέπεια να πραγματοποιούνται οι μεγάλες ελληνικές νίκες στο χώρο του Αιγαίου.

Προβληματίζει τους αναγνώστες της μέσα από τις σοφές ρύσεις του Μιαούλη για τον εσωτερικό αγώνα του ανθρώπου για τη διατήρηση της αξιοπρέπειας και της πνευματικής του ελευθερίας που πρέπει να δίνεται συνέχεια από ένα άτομο που επαγρυπνεί και ενδιαφέρεται για την προσωπική του καλλιέργεια. Ο ήρωάς του, ο Λευτέρης που το σημαϊνόμενο του ονόματός του δηλώνει πως είναι λεύτερος μακριά από ανηθικότητες και συμφεροντολογικές διαθέσεις, είναι το πρότυπο του νέου ανθρώπου που διαθέτει εσωτερική ελευθερία και μάχεται για την ελευθερία της πατρίδας χωρίς να περιμένει αντάλλαγμα. Μετά την απελευθέρωση με την επιλογή του επαγγέλματος που θα ακολουθήσει, θα αγωνιστεί να καταργήσει την πνευματική σκλαβιά, δηλαδή την αμορφωσιά, συνεισφέροντας στη συνολική ανάταση του ελληνισμού. Έχει πλήρως ταυτιστεί με τις απόψεις του Μιαούλη:

-Αυτό εδώ, του είπε, είναι χάρτης.-Κι αυτά τα σημάδια;-Είναι σταγόνες από κεριά και δείχνουν την πορεία του καραβιού· γιατί εγώ είμαι κούτσουρο, Λευτέρη, δεν ξέρω γράμματα να σημαδέψω...Γέμισε παράπνοο η μορφή του. Σηκώθηκε ο Μιαούλης και κοίταξε έξω το γαλάζιο νερό. Η θάλασσα είναι το φωμί της Ελλάδας, είπε. Κάποια μέρα, τότε στον αποκλεισμό, άκουσα κάτι Εγγλέζους ναύτες να τραγουδάνε ένα τραγούδι. Μου άρεσε ο σκοπός και ζήτησα να μάθω τα λόγια. Μου τα 'πε ένας δραγουμάνος: «Όποιος δουλεύει τους κάμπους της θάλασσας θερίζει πάντα χωρίς να σπείρει ποτέ». Να τα χωράφια που λείπουν από την πατρίδα μας. Μα δεν πρέπει οι καπεταναίοι να στάζουν κερί στο χάρτη τους... (σ.202)

Γλώσσα

Το κείμενο εκπέμπει μια δυναμική που καθηλώνει τον αναγνώστη. Ένα στοιχείο που βοηθά σε αυτό είναι και η γλώσσα του. Ζωντανεύει η αφήγηση με τους ναυτικούς όρους και τον τραχύ τρόπο συμπεριφοράς των ναυτικών, χωρίς όμως να κουράζει με

άγνωστες λέξεις κάνοντας τον αναγνώστη να σταματά κάθε τόσο την ανάγνωση για να τις ερμηνεύσει από τις υποσημειώσεις. Η γλώσσα είναι κατανοητή για τον αναγνώστη του Δημοτικού σε ένα επίπεδο ανώτερο από αυτό που χρησιμοποιεί προωθώντας τη γλωσσική του καλλιέργεια. Οι ζωντανές εικόνες, τα μεστά κι αποφασιστικά λόγια των ναυτικών, οι επικίνδυνες πράξεις και οι γρήγοροι διάλογοι κατακλύζουν το κείμενο αφυπνίζοντας το συναίσθημα και κορυφώνοντας την αγωνία:

-Παναγιά μου πρόφτασε!...Ο Λευτέρης απελπίστηκε. Τρεις ώρες αγωνίζεται ο καπετάν Μιαούλης με τα καράβια κι αυτοί τον τηράνε. Δεν μπορούνε να κάνουν τίποτα, αφού δε φυσάει. Σαλιώνει το δάχτυλό του ο Λευτέρης και το σηκώνει ψηλά πάνω από το κεφάλι του. Νιώθει μια δροσιά να το στεγνώνει.

-Πιάνει να φυσάει, καπετάνιε! Φωνάζει όλο χαρά. Βγαίνουν σιγά σιγά και τα καράβια από το Γέροντα. Επιτέλους βρήκαν αγέρα... Η αγωνία τους κάνει όλους να χλομιάσουν. Τώρα τα μάγουλα παίρνουν λίγο χρώμα: βλέπουν τα πλοία τους να ξεδιπλώνουν τα πανιά τους· τα μπαϊράκια φουσκώνουν κι αυτά. Τα στήθια φουσκώνουν με ανακούφιση. Από την πίσω μεριά άλλη χαρούμενη φωνή φτάνει:

-Έρχονται τα καράβια ξεκομμένα! Το πανί του μπουρλότου αρχίζει να ζωντανεύει, να τεζάρει και τρέχουν όλοι στις θέσεις τους.

-Εμπρός, παιδιά, απάνω στους άπιστους! Τη δουλειά μας την ξέρουμε! Ψυχώνει τους ναύτες ο καπετάνιος. (σ. 167)

Παρ' όλ' αυτά από το κείμενο, το οποίο απευθύνεται σε νέους ανθρώπους, δε λείπουν κι οι γλαφυρές περιγραφές με τη χρήση πολλών επιθέτων, αυτές που ημερεύουν και γαληνεύουν την ψυχή, μεταδίδουν την αισιόδοξη πλευρά της ζωής που δεν μπορεί να λείπει ακόμα κι από την πιο τρομερή και σκοτεινή όψη του πολέμου. Οι σκηνές αυτές προοικονομούν την επιτυχή έκβαση του αγώνα των Ελλήνων:

Οι τελευταίες ημέρες του Απρίλη μύριζαν πια καλοκαίρι. Οι νύχτες γίνονταν ζεστές και ο αστροσπαρμένος ουρανός έφτιαχνε πάνω στην ήσυχη θάλασσα αστρολούλουδα. Ασήμι χυμένο απλόχωρα, ο μίσχος των φανταστικών λουλουδιών αργοσάλευε στην καταγάλαζη θάλασσα. Η φεγγαρόστρατα, το φαρδύ μονοπάτι που έφτιαχνε το φεγγάρι πάνω στη γαλανή έκταση, έπιανε από μακριά ως το Ναύπλιο, που πανηγύριζε για τη νίκη. (σ.202)

5.6.4. Η Χαραυγή της λευτεριάς. Οι μπαρουτόμυλοι της Δημητσάνας της Γαλάτειας Σαράντη

Γενικά

Για το ιστορικό της μυθιστόρημα *Στη χαραυγή της λευτεριάς* βραβεύτηκε το 1970 με το βραβείο Παιδικού Μυθιστορήματος του Ι. Δ. Κολλάρου. Το 1997 αναγορεύτηκε μέλος της Ακαδημίας Αθηνών και έγινε η πρώτη ελληνίδα ακαδημαϊκός.

Περιεχόμενο

Βρισκόμαστε στην εποχή λίγο πριν από την Επανάσταση του 1821. Ο Κωνσταντής, ένα δωδεκάχρονο παιδί, ζει με τη μητέρα του σε μία καλύβα κοντά στο τσιφλίκι του Κιαμήλ μπέη και στη σκήτη του καλόγερου Άνθιμου, στον Αϊ Λια. Με το γιο του μπέη, τον Αλή, συνεχώς έρχεται σε αντιπαράθεση και κάνει όρκο κάποια μέρα να τον σκοτώσει. Τότε η μητέρα του τον συμβουλεύει να επισκεφτεί τον καλόγερο. Στο δρόμο συναντά ένα καλογεράκι, το Βασίλη, που του μιλάει για τη Σχολή της Δημητσάνας και τους μπαρουτόμυλους της περιοχής. Ο Κωνσταντής αντιλαμβάνεται το μέγεθος της άγνοιάς του και όταν ο καλόγερος του αποκαλύπτει την καταγωγή του πατέρα του, που ήταν ξακουστός κλέφτης, βρίσκει τ' άρματά του και αποφασίζει να γίνει αντάξιός του και να αγωνιστεί για την πατρίδα του. Έτσι, όταν μαθαίνει για τον ξαφνικό έλεγχο των Τούρκων, ειδοποιεί και σώζει τους κατοίκους της Δημητσάνας.

Στο μεταξύ, η επανάσταση ξεσπά, ο Κωνσταντής θα πολεμήσει για τη λευτεριά της πατρίδας του, ενώ παράλληλα θα σπουδάσει με τη βοήθεια των προεστών στη σχολή της Δημητσάνας.

Πλοκή

Το κεντρικό θέμα του μυθιστορήματος εξελίσσεται γύρω από την ευρύτερη περιοχή της Δημητσάνας στην Πελοπόννησο και αναφέρεται στη σπουδαιότητά της ως κέντρο παραγωγής μπαρούτης. Η εξωτερική δράση στο μυθιστόρημα είναι περιορισμένη, καθώς δε συνδέεται με την παράθεση ιστορικών γεγονότων κατά την περίοδο της ελληνικής επανάστασης. Επικεντρώνεται σε ένα συγκεκριμένο γεγονός: Στην επικίνδυνη περιπέτεια του ήρωα που έχει σα στόχο να ειδοποιήσει έγκαιρα τους συμπατριώτες του για τον ξαφνικό έλεγχο των Τούρκων στις μπαρουταποθήκες και να αποτρέψει την τιμωρία τους και τη στέρηση της Δημητσάνας από τα προνόμια που είχε την εποχή της Τουρκοκρατίας. Η συγγραφέας δε στέκεται όμως μόνο στην καταγραφή και περιγραφή του γεγονότος, ερμηνεύει την ανάληψη της πρωτοβουλίας του ήρωα φωτίζοντας σταδιακά το παρελθόν του. Από την αρχή της αφήγησης δίνει έμφαση στην κοινωνική αποξένωση του Κωνσταντή σε αντίθεση με το μοτίβο της φιλίας ή το λανθάνον ερωτικό μοτίβο που κυριαρχεί στα περισσότερα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα. Αναδεικνύει το μέγεθος της άγνοιάς του για ό,τι συμβαίνει στη γειτονική Δημητσάνα και τον πρωτόγονο χαρακτήρα του.

Η κατοικία του δε μοιάζει καν με τα πιο φτωχικά σπίτια της περιοχής:

Όχι, η χαμοκέλα τους δεν είχε παράθυρα. Είχε όμως γερούς τοίχους. Γερούς, παχείς, όλο πέτρα, σαν τοίχους κάστρου. Όταν ήταν μικρός κι έπαιζε γύρω στα τειχιά, εκεί που είχαν σκαρώσει πρόχειρα το κοτέτσι και το στάβλο, που απάγκιαζαν η κατσικά και η προβατίνα τους και οι κότες, το σκέφτηκε για πρώτη φορά: Είναι σαν κάστρο το σπίτι μας... κι ο φεγγίτης μας... μα αυτό είναι ολοφάνερο, είναι έτσι φτιαγμένος για να κρατάει κανόνι! (σ. 12)

Η μοναδική του παρέα ήταν ένας σκύλος, ο Ασίκης:

-Ε, Ασίκη, κάνουμε τσουλήθρα από ψηλά ως κάτω το ποτάμι; (σ. 16)

Η φανερή αποξένωσή του από τους ανθρώπους τον έκανε αντικοινωνικό:

-Γιατί κρύβεσαι; Τον ρώτησε. Με φοβάσαι;

-Όχι, μόνο σε πήρα για...

Δεν τόλμησε να πει παρακάτω, και ο άλλος έσκασε στα γέλια.

-Με πήρες για ξωτικό; Χα... χα... χα. Ποιος είσαι εσύ; (σ. 31)

Η ολοκληρωτική άγνοιά του και η αμορφωσιά του:

-Ωχού! Δεν ξέρει τι είναι η Σχολή! Η Σχολή της Δημητσάνας λέω, δεν το έχεις ματακούσει; Αμ, πού ζεις, κακομοίρη μου; Να, η Σχολή είναι εκεί που μαθαίνουν γράμματα. Αυτό είναι. (σ.32)

Μα και η πρωτόγονη εξωτερική του εμφάνιση ξενίζει το συνομιλητή του:

Ο Βασίλης πάλι από τη μεριά του τον έκανε χάζι, κοίταζε την τρίχινη χαχόλικη κάπα του και τα γουρνοτσάρουχά του και το φτωχικό δισάκι του. (σ. 32)

Τα συγκεκριμένα στοιχεία της αφήγησης προκαλούν τη σταδιακή απορία του αναγνώστη, όταν τα εντοπίσει στο κείμενο, και ενεργοποιούν αισθήματα συμπάθειας για τον ήρωα.

Στην πορεία του μυθιστορήματος ο ήρωας μα και ο αναγνώστης εκπλήσσονται από τις αποκαλύψεις του ένδοξου παρελθόντος του Κωνσταντή, το οποίο δικαιολογεί την κατάσταση στέρησης, η οποία απλώνεται σε όλες τις εκδηλώσεις της ζωής του.

Γλώσσα

Το λογοτεχνικό έργο της Γαλάτειας Σαράντη χαρακτηρίζεται γενικότερα από την ψυχογραφία των ηρώων του και την αγωνιώδη αναζήτηση της ανθρώπινης φύσης. Μέσα από την καλοδουλεμένη γραφή της και την έμμεση κατάθεση του ιδεολογικού προβληματισμού της, η Σαράντη στρέφεται κυρίως στη σκιαγράφηση του συναισθηματικού κόσμου των προσώπων, όπως αυτός διαμορφώνεται και εκφράζεται στον εκάστοτε κοινωνικό περίγυρο που αναπαριστά.

Η γλώσσα του κειμένου είναι κατανοητή από τους μικρούς αναγνώστες με ελάχιστες ιδιοματικές λέξεις, οι οποίες δεν αποτελούν εμπόδιο για μια ευχερή ανάγνωση. Στο μυθιστόρημα, στην τέταρτη έκδοση που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα, υπάρχει μια εκπληκτική παραστατική εικονογράφηση του Μάριου Αγγελόπουλου, τέτοια που δε παρατηρήθηκε σε άλλο παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα. Οι εικόνες ρεαλιστικές με έντονα χρώματα δεν άφησαν αδιάφορους τους αναγνώστες, έτσι που κάποιοι αποφάσισαν να τις αποτυπώσουν σε προσωπικές τους εικαστικές δημιουργίες.

5.7. Ο εκπαιδευτικός κατά τη φάση του σχεδιασμού

Η διδακτική παρέμβαση δε θεωρείται ως μια απλοποιημένη μορφή του αντίστοιχου επιστημονικού αντικειμένου. Η θεωρία στην παρούσα εργασία λαμβάνεται ως ένα σώμα γνώσεων⁶⁵ που μπορεί να στηρίξει την εκπαιδευτικό παρέχοντας ταυτόχρονα την ασφάλεια και τη σιγουριά που πρέπει να έχει κάθε διδακτική δραστηριότητα. Νοείται ως το υπόβαθρο που θα προσφέρει τις απαραίτητες πληροφορίες και τα κριτήρια για να αναθεωρήσει ή να διαμορφώσει απόψεις, πεποιθήσεις και επιλογές ώστε να μπορεί να τις στηρίξει αποτελεσματικά και ευέλικτα. Οι γνώσεις σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο και τις οποίες οφείλει να κατέχει ο εκπαιδευτικός δεν ταυτίζονται απαραίτητα με τις γνώσεις που οφείλουν να κατακτήσουν οι μαθητές, οι οποίοι εκπαιδεύονται για να γίνουν κυρίως αναγνώστες.

⁶⁵ Τα στοιχεία και οι προσανατολισμοί της λογοτεχνικής θεωρίας ως μοχλοί ενεργοποίησης της διδασκαλίας. Για περισσότερα βλ.: Φρυδάκη, Ευ. (2003) *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα, Κριτική, σ.σ. 93-94, 104.

Η εκπαιδευτικός μελετά το γνωστικό αντικείμενο που στη συνέχεια επιχειρεί να διδάξει. Η διδακτική παρέμβαση αναφέρεται στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας και ειδικότερα σε ένα είδος μυθιστορήματος, το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα. Μέσα από επιμορφωτικά προγράμματα, κατά τη μετεκπαίδευσή της στο Διδασκαλείο *Μαρία Αμαριώτου* τη διετία 2003-2005 και μέσω της προσωπικής της ενασχόλησης ήρθε σε επαφή με ένα μέρος της θεωρίας της λογοτεχνίας και τη σχέση της με τη λογοτεχνική ανάγνωση στην εκπαίδευση.

Στην παρούσα εργασία η εκπαιδευτικός μελετά τα μυθιστορήματα με βάση στοιχεία από τη θεωρία της αφηγηματολογίας και επιχειρεί να βγάλει κάποια συμπεράσματα σχετικά με τους τρόπους εκφοράς του αφηγηματικού λόγου σύμφωνα με τρεις βασικές κατηγορίες, που έχουν προταθεί από τον Genette: της *φωνής*, του *χρόνου* και του *τρόπου*.

Επιπλέον, μελετά τα παρακειμενικά στοιχεία των κειμένων, μέσα στα οποία αναγνωρίζεται η ύπαρξη του υπονοούμενου αναγνώστη –ενός παιδιού, εντοπίζει τη μορφή του ήρωα και τις πτυχές της προσωπικότητάς του, τις κοινωνικές-πολιτισμικές αντιλήψεις που αποτυπώνονται, τα ιστορικά γεγονότα που αναπαριστούν. Τα παραπάνω στοιχεία που εντοπίζονται, στοχεύουν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης να κινητοποιήσουν το νεαρό αναγνώστη και να τον κάνουν να συμμετέχει στην παρουσίαση/ανάλυση του κειμένου, να ενεργοποιήσουν τη φαντασία του, όταν καλείται να συμπληρώσει πιθανές ενέργειες του πρωταγωνιστή, που έχουν σκόπιμα αποσιωπηθεί από το συγγραφέα, να βιώσει τις περιπέτειες των ηρώων, να γνωρίσει τα ιστορικά γεγονότα και τις ιστορικές προσωπικότητες μέσα από την ιδιαίτερη ζωντάνια του μυθιστορηματικού λόγου.

Συγκεκριμένα, ανιχνεύονται από την εκπαιδευτικό η παρουσία, οι τύποι, οι λειτουργίες και ο ρόλος του αφηγητή ώστε να αναδειχθεί η ιδεολογική του λειτουργία. Στη συνέχεια, η εκπαιδευτικός χρησιμοποιώντας σύγχρονες αφηγηματικές τυπολογίες μελετά τις σχέσεις μεταξύ του χρόνου ιστορίας και του (ψευδο)χρόνου της αφήγησης στα πέντε μυθιστορήματα σύμφωνα με την ανάλυση των χρονικών σχέσεων που έγινε από τον Gerard Genette (2007:89). Τις σχέσεις ανάμεσα στη χρονολογική τάξη διαδοχής των γεγονότων και την ψευδοχρονική τάξη της διάταξής τους στην αφήγηση, τις σχέσεις ανάμεσα στη διάρκεια των γεγονότων και στη διάρκεια που καταλαμβάνουν στο αφηγηματικό κείμενο και ως προς τη συχνότητά τους την επανάληψη των γεγονότων στην ιστορία και την αφήγηση. Συνεπώς, εξάγει κάποια συμπεράσματα για τις επιλογές του αφηγητή και την από μέρους του αντιμετώπιση της κατηγορίας του χρόνου.

Προχωρά στη μελέτη της απόστασης και της προοπτικής, τους δυο ουσιώδεις όρους της ρύθμισης της αφηγηματικής πληροφορίας που ο Genette ονομάζει *έγκλιση* ή *τρόπο*. Είναι πολύ σημαντικό να ανιχνευθεί το ποσό της αφηγηματικής πληροφορίας που μεταφέρεται στον αναγνώστη και ο τρόπος, τον οποίο επιλέγει ο αφηγητής για να τη μεταδώσει. Η αυτούσια υιοθέτηση των λόγων του ήρωα ή η παροχέτευσή τους στον αφηγηματικό λόγο μπορεί να σημαίνει άρση της αφηγηματικής αυθεντίας ή δυναμική ιδεολογική χειραγώγηση από την πλευρά του αφηγητή. Επίσης, η διάκριση και η επισήμανση της επιλογής της εστίασης που ακολουθεί ο αφηγητής διαγράφει ξεκάθαρα τις προθέσεις του και αποτελεί μοχλό της προσέλευσης της συμπάθειας του αναγνώστη.

Μελετώνται τα παρακειμενικά στοιχεία στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα, προκειμένου να διαγραφεί η προθετικότητα και το ιδεολογικό υπόστρωμα των κειμένων.

Η εκπαιδευτικός επικεντρώνεται στη μελέτη της μορφής και της παρουσίας του ήρωα, τη διαδικασία ενηλικίωσής του και τη μύησή του από την ιστορική

προσωπικότητα. Η προσφορά του ήρωα προς την πατρίδα, το θρησκευτικό αίσθημα των ανθρώπων κατά στην ελληνική επανάσταση, η παιδεία του ήρωα είναι θέματα που εισχωρούν και στην έννοια του υπονοούμενου αναγνώστη, του οποίου συνυφαίνουν την εικόνα και θεωρούνται σημαντικά για την αναγνωστική πρόσληψη από τους μαθητές. Ο εντοπισμός των νοηματικών κενών, αυτών που μπορούν να συμπληρωθούν από τη νοητική ικανότητα και τις γνώσεις των μαθητών, καθώς και αυτών που μπορούν να συμπληρωθούν από τη φαντασία και την κρίση τους, αποτελούν σημαντικό στόχο της εκπαιδευτικού.

Επίσης δεν παραλείπεται η αντιμετώπιση των λογοτεχνικών κειμένων ως σύνθετα κοινωνικο-πολιτισμικά τοπία. Τα κείμενα αναδεικνύονται ως χώροι διερεύνησης του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος, το οποίο εκφράζουν και ερμηνεύουν και προσφέρονται για τη διερεύνηση του πλαισίου της εποχής. Τα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα προσεγγίζουν μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο και συγχρόνως φωτίζουν και ερμηνεύουν το παρελθόν, αναδεικνύουν συλλογικές αντιλήψεις, ανθρώπινα συναισθήματα και κίνητρα, νοοτροπίες και αξίες ενός ολόκληρου λαού. Καθρεφτίζουν τις κοινωνικές όψεις του νεοελληνικού βίου και πολιτισμού. Χρησιμοποιούνται σαν κοινωνικά τεκμήρια και δίνουν την ευκαιρία για σχολιασμό της ελληνικής κοινωνίας την προεπαναστατική και κυρίως την επαναστατική περίοδο. Η εκπαιδευτικός εντοπίζει κοινωνικά θέματα της εποχής, όπως το ερωτικό μοτίβο και το μοτίβο της φιλίας -κυρίαρχα στοιχεία του ιστορικού μυθιστορήματος-, τις αντιλήψεις για τη θέση της γυναίκας, για την ανατροφή των παιδιών, τις προλήψεις και τα όνειρα των ανθρώπων, τη σχέση του ανθρώπου και συγκεκριμένα του αγωνιστή με το άλογο του που σαν πολύτιμος σύντροφος στέκεται με πίστη κι αφοσίωση στις σκληρές κι αντίξοες πολεμικές συνθήκες.

Τέλος, η εκπαιδευτικός, επιχειρεί μια σύνδεση ανάμεσα στην ιστορία και τη λογοτεχνία. Εντοπίζονται τα κυρίαρχα ιστορικά γεγονότα ώστε να αναδειχθεί ο διαφορετικός τρόπος αναφοράς τους και ο τρόπος σύνδεσης των μυθοπλαστικών γεγονότων με τα ιστορικά. Η συνεξέταση του ιστορικού μυθιστορήματος με την ιστορία, η οποία έχει ήδη γίνει αντικείμενο διδασκαλίας στους μαθητές, βοηθά στην βαθύτερη προσέγγιση της ιστορικής περιόδου αφενός, και από την άλλη επιτρέπει την ερμηνεία σύγχρονων καταστάσεων και γεγονότων με στόχο την κριτική τους αντιμετώπιση. Οι μαθητές-αναγνώστες γνωρίζοντας τη συμπεριφορά, τις στάσεις και τις αντιλήψεις του ήρωα, αναγνωρίζοντας τα ηθικά πρότυπα του παρελθόντος, βιώνοντας όσο γίνεται τα συναισθήματα και την αγωνία τους, είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν με κριτική διάθεση και αντίληψη συλλογικής προσπάθειας σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα.

Συνοψίζοντας, κατά την ανάλυση των παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων στη φάση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού θα γίνει αναφορά:

1. Στα δομικά στοιχεία της αφήγησης σύμφωνα με τις τρεις κατηγορίες που προτάθηκαν από το G. Genette, της φωνής (τη λειτουργία και το ρόλο του αφηγητή), του χρόνου, και του τρόπου.

2. Στον υπονοούμενο αναγνώστη, όπως αναδεικνύεται μέσα από τα παρακειμενικά στοιχεία των μυθιστορημάτων.

3. Στην μορφή του ήρωα και στην παρουσίασή του στο αναγνωστικό κοινό.

4. Στην κοινωνική ερμηνεία και αντιλήψεις της εποχής.

5. Στη σχέση των παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων με το εγχειρίδιο της Ιστορίας της Στ Δημοτικού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Γ - ΑΝΑΛΥΣΗ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΦΑΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ

1. Στοιχεία αφήγησης

Ο Γάλλος θεωρητικός Gerard Genette εκθέτει μια ολοκληρωμένη θεωρητική και μεθοδολογική πρόταση για την πράξη της αφήγησης και τους τρόπους εκφοράς του αφηγηματικού λόγου στη μελέτη του «Discourse du Récit» που περιέχεται στο βιβλίο του *Figures III* και έχει μεταφραστεί στα ελληνικά με τίτλο: *Σχήματα III Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα* (2007).

Ο Genette (2007:89-92) προτείνει μια ιεράρχηση του αφηγηματικού κειμένου σε τρία επίπεδα: Την *ιστορία* (histoire-diégèse/story) για το αφηγηματικό περιεχόμενο, το *αφηγηματικό κείμενο* (αφήγημα) (récit/narrative) για το σημαίνον και το *αφηγείσθαι* (narration/narrating) για την πράξη της αφηγηματικής παραγωγής. Από τα τρία επίπεδα μόνο το δεύτερο προσφέρεται για κειμενική ανάλυση, γιατί αν δεν υπάρχει ιστορία και αν την ιστορία αυτή δεν υπάρχει κάποιος να τη διηγηθεί, το κείμενο δεν υφίσταται. Η ανάλυση επομένως του αφηγηματικού κειμένου κινείται μεταξύ του *κειμένου* και της *ιστορίας* του και μεταξύ του *κειμένου* και του συντελεστή παραγωγής του (*αφηγείσθαι*).

Ως προς την τεχνική της ανάλυσης του αφηγηματικού λόγου σύμφωνα με τη θεωρία του, γίνεται σύμφωνα με κατηγορίες δανεισμένες από τη γραμματική του ρήματος που περιορίζονται σε τρεις θεμελιώδεις τάξεις προσδιορισμών: αυτές που συνδέονται με τις χρονικές σχέσεις αφηγήματος και ιστορίας και θα ενταχτούν στην κατηγορία του *χρόνου* (temps), αυτές που συνδέονται με τις τροπικότητες (μορφές βαθμίδες) της αφηγηματικής αναπαράστασης, δηλαδή τους *τρόπους/έγκλισεις* (modes) της αφήγησης και τέλος, αυτές που συνδέονται με τον τρόπο με τον οποίο εμπλέκεται στην αφήγηση η αφηγηματική πράξη (η πράξη του αφηγείσθαι), δηλαδή η αφηγηματική κατάσταση με τους δυο πρωταγωνιστές της: τον αφηγητή και τον αποδέκτη του. Η τρίτη κατηγορία ονομάζεται *φωνή* (voix). Ο χρόνος και η έγκλιση λειτουργούν στο επίπεδο των σχέσεων μεταξύ ιστορίας και αφηγήματος, ενώ η φωνή προσδιορίζει ταυτόχρονα τις σχέσεις μεταξύ αφηγηματικής πράξης και αφηγήματος, μεταξύ αφηγηματικής πράξης και ιστορίας.

Η πληρότητα της τυπολογίας του Genette παρέχει ένα χρήσιμο αναλυτικό εργαλείο προσφέροντας το κλειδί για την αναγνώριση της αφηγηματικής δομής των παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων και τους κώδικες ανάγνωσής τους. (Κατωμένος, 2007:135-176).

Τα παρακάτω σημεία που παρατίθενται και αναδύονται στη φάση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, θα γίνει προσπάθεια να αναδειχθούν και να συζητηθούν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

1.1. Φωνή

Η κατηγορία της *φωνής*, που εισάγει ο Genette, αφορά την στιγμή και την πράξη της αφήγησης καθώς και τα είδη του αφηγητή και του δέκτη του. Παλαιότερα η φωνή συγγέονταν με την οπτική γωνία, η στιγμή της αφήγησης ταυτιζόταν με τη στιγμή συγγραφής, ο αφηγητής με το συγγραφέα και ο δέκτης της αφήγησης με τον αναγνώστη. Κάτι τέτοιο ασφαλώς θα δικαιολογούνταν σε αυτοβιογραφικά κείμενα, αλλά όχι σε άλλες αφηγήσεις. Ξεχωρίζοντας ο Genette τη φωνή από την έγκλιση,

διευκρινίζει κάποιες πλευρές της αφήγησης που είτε είχαν αγνοηθεί, είτε είχαν ενσωματωθεί σε άλλες. (Τζιόβας, 1987:63).

1.1.1. Χρόνος της αφήγησης

Στην κατηγορία της φωνής ανήκουν οι χρονικές σχέσεις ανάμεσα στη στιγμή που συντελείται η αφήγηση και στον ιστορικό χρόνο, εφόσον τα γεγονότα έχουν συμβεί στο παρελθόν, ή τη στιγμή που συμβαίνουν.

Έτσι διακρίνονται τέσσερις τύποι αφήγησης: η *υστερόχρονη*, η αφήγηση σε παρελθοντικό χρόνο που είναι η πιο συνηθισμένη, η *προτερόχρονη*, που εκλαμβάνεται ως χρησιμολογική αφήγηση, γενικά σε χρόνο μέλλοντα, χωρίς να αποκλείεται κι ο ενεστώτας, η *ταυτόχρονη*, που είναι η αφήγηση στον ενεστώτα στο σύγχρονο της δράσης, όπως π.χ. στα ημερολόγια και η *παρεμβαλλόμενη ή (εμβόλιμη κατά τον Τζιόβα)*, η οποία πρόκειται για αφήγηση που συντελείται ανάμεσα στα τμήματα της δράσης και μερικές φορές επηρεάζει την πρόοδό της. Στη συγκεκριμένη μορφή η ιστορία και η αφήγηση μπορούν να διαπλέκονται με τέτοιο τρόπο ώστε η δεύτερη να επιδρά πάνω στην πρώτη, γεγονός που συμβαίνει συνήθως στο επιστολικό μυθιστόρημα με πολλούς επιστολογράφους (Genette, 2007:290-302).

1.1.2. Αφηγηματικά επίπεδα

Στην κατηγορία της φωνής ανήκουν και τα αφηγηματικά επίπεδα, εφόσον μέσα στο κυρίως θέμα μπορεί να υπάρχουν δευτερεύουσες αφηγήσεις από τα μυθιστορηματικά πρόσωπα (μεταδιηγήσεις).

Κάθε αφήγηση που εμπεριέχεται σε μια μεγαλύτερη είναι «υφιστάμενή» της κι έτσι προκύπτει μια ιεραρχική διαστρωμάτωση, η οποία συνίσταται σε τρία επίπεδα: Το *εξωδιηγητικό*, δηλαδή η λογοτεχνική πράξη που συντελείται σε ένα πρώτο επίπεδο και αφορά αφηγήσεις που δεν ανήκουν οργανικά στα γεγονότα που εξιστορούνται, αλλά ασχολούνται με τις συνθήκες διήγησής τους, όπως οι εισαγωγές ή οι πρόλογοι, το *ενδοδιηγητικό* ή απλώς *διηγητικό*, τα κυρίως γεγονότα που βρίσκονται μέσα σε αυτήν την πρώτη αφήγηση και το *μεταδιηγητικό*, όπου μια δευτερεύουσα αφήγηση ενσωματώνεται στην κυρίως αφήγηση.

1.1.2.1. Μεταδιηγητική αφήγηση

Οι μεταδιηγήσεις σε ένα αφηγηματικό κείμενο, επιτελούν μια σειρά λειτουργιών και κατά τον Genette διακρίνονται σε τρεις: Ο πρώτος τύπος είναι μια άμεση αιτιακή σχέση ανάμεσα στα γεγονότα της μεταδιήγησης και σε εκείνα της διήγησης, που προσδίδουν στην αφήγηση δεύτερου βαθμού μια ερμηνευτική/εξηγητική λειτουργία. Ο δεύτερος τύπος συνίσταται σε μια θεματική σχέση μεταξύ διήγησης και μεταδιήγησης, σχέση αντίθεσης ή αναλογίας. Ο τρίτος τύπος δεν περιλαμβάνει καμία σχέση ανάμεσα στα δυο επίπεδα της ιστορίας. Η αφηγηματική πράξη εκπληρώνει ένα ρόλο, ανεξάρτητα από το ρόλο της μεταδιήγησης, όπως γ.π. ρόλο ψυχαγωγίας/ διασκέδασης ή επιβράδυνσης (Genette, 2007:302-309).

Οι μεταδιηγήσεις που υφαίνουν τον αφηγηματικό ιστό στο μυθιστόρημα στη *Χαραυγή της λευτεριάς* αποκαλύπτουν την προθετικότητα της αφήγησης. Τα δεδομένα τους προσδίδουν στο κείμενο μια ερμηνευτική/εξηγητική λειτουργία. Κατά τον ίδιο

τρόπο λειτουργεί και η μεταδιηγητική αφήγηση στο *Συναπόσπορο* (σ.σ. 69-73), όπου παρεμβάλλεται από έναν ανώνυμο ενδοδιηγητικό πρόσωπο για να δώσει επιπλέον πληροφορίες για την επιβλητική σκηνή της πομπής, όπου μεταφέρουν το σώμα του Μάρκου Μπότσαρη.

1.1.2.2. Μετάληψη

Η μετάβαση από το ένα αφηγηματικό επίπεδο στο άλλο διασφαλίζεται μόνο από την πράξη της αφήγησης. Κάθε άλλης μορφής μετάβαση είναι, αν όχι αδύνατη, τουλάχιστον αποτελεί μια μορφή παραβίασης. Όταν παραβιάζεται η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στα επίπεδα αφήγησης και ο αφηγητής ή ο εξωδιηγητικός δέκτης της αφήγησης διεισδύει στο αφηγηματικό σύμπαν και μετέχει στη δράση ή αντίστροφα ένα ενδοδιηγητικό πρόσωπο περνά με τρόπο όχι ρεαλιστικό από το ένα επίπεδο στο άλλο, αυτό αποδίδεται με τον όρο *αφηγηματική μετάληψη*. Το φαινόμενο της μετάληψης προξενεί ένα αποτέλεσμα παραδοξολογίας, είτε κωμικής, είτε φανταστικής, αλλά πάνω από όλα υπονομεύει την αληθοφάνεια. (Genette, 2007:309).

1.1.3. Τύποι αφηγητή

Ενδιαφέρουσα είναι η ταξινόμηση των αφηγητών που επιχειρεί ο Γάλλος αφηγηματολόγος διακρίνοντας δυο τύπου αφηγητές, με βάση αν συμμετέχουν ή όχι στην αφήγηση. Ο ένας είναι ο αφηγητής που είναι απών από την ιστορία που αφηγείται και τον ονομάζει *ετεροδιηγητικό* και ο δεύτερος τύπος ο *ομοδιηγητικός* που είναι παρόν πρόσωπο στην αφηγούμενη ιστορία.

Μια άλλη κατάταξη μπορεί να γίνει με βάση το επίπεδο μυθιστορικότητας στο οποίο ανήκουν οι αφηγητές. Ο Genette διακρίνει: τους *εξωδιηγητικούς* (extradiegetic) και τους *ενδοδιηγητικούς* (intradiegetic). Οι εξωδιηγητικοί είναι οι αφηγητές μιας ιστορίας και η πράξη τους είναι εξωτερική ως προς το κείμενο, ενώ τα γεγονότα που διηγούνται ανήκουν στο ενδοδιηγητικό επίπεδο. Ο ενδοδιηγητικός αφηγητής είναι ο αφηγητής που μετέχει στην ιστορία και διηγείται κάποια άλλα γεγονότα, που συνιστούν μεταδιήγηση.

Αν προσδιοριστεί ο αφηγητής με βάση ταυτόχρονα το αφηγηματικό του επίπεδο (εξω- ή ενδοδιηγητικό) και τη σχέση του με την ιστορία (έτερο- ή ομοδιηγητικό) προκύπτουν τέσσερις βασικοί τύποι αφηγητή: 1) εξωδιηγητικός-ετεροδιηγητικός (αφηγητής πρώτου βαθμού που διηγείται μια ιστορία από την οποία απουσιάζει), 2) εξωδιηγητικός-ομοδιηγητικός, αφηγητής πρώτου βαθμού που αφηγείται τη δική του ιστορία, 3) ενδοδιηγητικός-ετεροδιηγητικός, αφηγητής δεύτερου βαθμού ιστοριών στις οποίες δεν εμφανίζεται ως δρών, όμως συμμετέχει ως μυθιστορηματικό πρόσωπο στην κυρίως ιστορία, 4) ενδοδιηγητικός-ομοδιηγητικός, αφηγητής δεύτερου βαθμού που διηγείται τη δική του ιστορία, όπως ο Οδυσσεύς εξιστορεί τα δεινά του στο παλάτι των Φαιάκων (Genette, 2007:324).

Η τυπολογία του Genette είναι ένα πολύ χρήσιμο βοήθημα για την ανάλυση της αφηγηματικής τεχνικής, προσφέροντας μια συστηματική και συνολική θεωρία για την αφήγηση και μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο για απλοϊκές διηγήσεις, όσο και για σύνθετες, επιτηδευμένες αφηγήσεις (Τζιόβας, 1987:66).

1.1.4. Ο αποδέκτης της αφήγησης

Κάθε αφήγηση, προφορική ή γραπτή, που αναφέρει αληθινά γεγονότα ή φανταστικά, που είτε διηγείται μια ιστορία ή μια απλή σειρά πράξεων μέσα στο χρόνο, κάθε αφήγηση, προϋποθέτει τουλάχιστον έναν αφηγητή, αλλά και ένα τουλάχιστον αποδέκτη της αφήγησης, κάποιον στον οποίο απευθύνεται ο αφηγητής.

Πολλοί κριτικοί εξέτασαν το ρόλο και τη σπουδαιότητα του αφηγητή μέσα στην αφήγηση, λίγοι ωστόσο είναι εκείνοι που ασχολήθηκαν με τον αποδέκτη της αφήγησης. Το μεγαλύτερο μέρος των κριτικών συγγέουν τον αποδέκτη της αφήγησης με τον αναγνώστη. Η έλλειψη του ενδιαφέροντος εξηγείται από το γεγονός, ότι ο αφηγητής μιας ιστορίας συντελεί πολύ περισσότερο απ' ό,τι ο αποδέκτης της αφήγησης στην οργάνωση του κειμένου. Όπως και να έχουν τα πράγματα, αυτός που αφηγείται και αυτός στον οποίο αφηγείται, εξαρτώνται ο ένας από τον άλλο. Ο κάθε συγγραφέας μέσω των επιλογών του επιχειρεί να διαμορφώσει έναν συγκεκριμένο τύπο αποδέκτη, τον οποίο προικίζει με αρετές, ικανότητες, προτιμήσεις, αξίες. (Prince, 1991: στο *Θεωρία της αφήγησης*: 185-186).

Όπως ο αφηγητής, έτσι και ο αποδέκτης είναι ένας από τους παράγοντες της αφηγηματικής κατάστασης και αναγκαστικά τοποθετείται στο ίδιο διηγητικό επίπεδο. Σε έναν ενδοδιηγητικό αφηγητή αντιστοιχεί ένας ενδοδιηγητικός αποδέκτης, αντίθετα ο εξωδιηγητικός αφηγητής δεν μπορεί να στοχεύει παρά σε έναν εξωδιηγητικό αποδέκτη, που συγγέεται με τον υπονοούμενο αναγνώστη και με τον οποίο μπορεί να ταυτιστεί κάθε πραγματικός αναγνώστης. Ο εξωδιηγητικός αφηγητής μπορεί να υποκρίνεται ότι δεν απευθύνεται σε κανέναν, όμως καμία αφήγηση, όπως και κανένας λόγος δε γράφεται χωρίς να εμπεριέχει την ύπαρξη ενός αποδέκτη (Genette, 2007:337-338).

1.1.5. Βαθμός παρουσίας του αφηγητή

Κάθε αφήγηση, είτε είναι γραπτή είτε προφορική, προϋποθέτει ένα υποκείμενο -τον αφηγητή (narrator) και κάποιον στον οποίο απευθύνεται ο αφηγητής, τον αποδέκτη της αφήγησης (narratee). Ο αφηγητής είναι ένα πλασματικό πρόσωπο, που διαμορφώνεται από τις ανάγκες της αφήγησης (Φαρίνου-Μαλαματάρη, 1987:24) κι αποτελεί ίσως τον πιο σημαντικό παράγοντα διαμεσολάβησης (Stanzel, 1991:70-71). Ορίζεται από τις λειτουργίες που επιτελεί και από το είδος της σχέσης του προς τους άλλους παράγοντες της αφηγηματικής διαδικασίας, όπως το αφήγημα και την ιστορία (Κατωμένος, 2007:136).

Αφού λοιπόν η παρουσία του αφηγητή θεωρείται δεδομένη, αυτό που μεταβάλλεται σε κάθε αφήγημα είναι ο βαθμός παρουσίας του αφηγητή που βρίσκεται σε αντίστροφη σχέση με το ποσόν της πληροφορίας που μεταδίδει. Η παρουσία του δηλώνεται από την πρωτοπρόσωπη αντωνυμία, τους επιρρηματικούς δείκτες του χώρου και του χρόνου, τα αντωνυμικά και τους ενεστωτικούς χρόνους. Όταν η παρουσία του αφηγητή είναι καλυμμένη, ακόμα και τότε μπορεί να ανιχνευθεί από ενδείξεις, όπως παρομοιώσεις, εκφράσεις που απευθύνονται στον αποδέκτη, δείκτες τροπικότητας κ.ά.

Στη *Μόσχω Τζαβέλλα* της Λιλίκας Νάκου, ο αφηγητής παρεμβάλλοντας εκφράσεις που απευθύνονται στο αναγνωστικό του κοινό, δηλώνει έμμεσα την παρουσία του:

Άνοιξη, όπως ξέρομε, ήταν. Άνοιξη και μοσχομύριζε η γη. (σ. 30)

Με κάμποσες ώρες πορεία φτάσανε τέλος, κοντά στον Θύαμι ποταμό, όπως λέει η ιστορία, και εκεί σταθμεύσανε. (σ. 31)

Οι φράσεις «όπως ξέρομε» και «όπως λέει η ιστορία», δηλώνουν την αφηγηματική του εισχώρηση.

Με βάση το βαθμό παρουσίας, μια πρώτη κατάταξη των αφηγητών γίνεται σε *φανeroύς* (overt) και *καλυμμένους* (covert). Οι πρώτοι αναγνωρίζονται κι εντοπίζονται εύκολα από τον αναγνώστη γιατί η παρουσία τους σχηματίζει ένα είδος «κύστης», όπου καταχωρούν την επικοινωνιακή τους στρατηγική, την ανάδειξη της πηγής πληροφόρησης ή την ακρίβεια της ανάμνησής τους και οπωσδήποτε τις ιδεολογικές προεκτάσεις του λόγου τους. Επομένως οι κύστεις αυτές συνιστούν τις υπόλοιπες λειτουργίες του αφηγείσθαι εκτός από τη βασική που δεν είναι άλλη από τη μετάδοση της πληροφορίας (Φαρίνου-Μαλαματάρη, 1987:24-25).

Η τυπολογία των αφηγητών σύμφωνα με τα παραπάνω αναφέρεται στο βαθμό παρουσίας του αφηγητή στην αφήγηση (φανεροί-καλυμμένοι), στη συμμετοχή τους ή όχι στην ιστορία (ομοδιηγητικοί-ετεροδιηγητικοί) και όσον αφορά το αφηγηματικό επίπεδο (εξωδιηγητικοί-ενδοδιηγητικοί).

1.1.6. Λειτουργίες του αφηγητή

Ο αφηγητής, πέρα από τον κύριο ρόλο του, το γεγονός της αφήγησης της ιστορίας, μπορεί να αναλάβει και άλλες λειτουργίες. Αυτές μπορούν να κατανεμηθούν ανάλογα προς ποια πλευρά της αφήγησης αναφέρονται.

1) Η πρώτη από αυτές τις πλευρές είναι σίγουρα η *ιστορία* τους (histoire) και η λειτουργία που αναφέρεται σε αυτήν είναι η *αφηγηματική λειτουργία* (fonction narrative), από την οποία δεν μπορεί να απομακρυνθεί ο αφηγητής, γιατί διαφορετικά χάνει την ιδιότητα του ως αφηγητής.

2) Η δεύτερη πλευρά είναι το *αφηγηματικό κείμενο* (texte), για το οποίο μπορεί ο αφηγητής να προβεί σε κάποιους χαρακτηρισμούς σχετικά με την εσωτερική του οργάνωση. Οι χαρακτηρισμοί αυτοί πηγάζουν από μια δεύτερη λειτουργία την *οργανωτική ή ρυθμιστική λειτουργία* (fonction de régie).

Ο αφηγητής χρησιμοποιώντας πολλές φορές το α' πληθυντικό πρόσωπο παρεμβαίνει κατά τη διάρκεια της αφήγησης, μιλά για την προέλευση της ιστορίας, σχολιάζει τις επιλογές του προσπαθώντας να εξοικειώσει τον αναγνώστη με τους ήρωες της ιστορίας (Genette, 2007:332-336). Τέτοιες τακτικές παρατηρούνται σε παιδικά μυθιστορήματα του περασμένου αιώνα, αλλά σχετίζονται επίσης με μια νέα τάση στο νεώτερο παιδικό βιβλίο, τη μεταμυθοπλασία, όπου ο αφηγητής καταστρατηγεί τη συνοχή της αφήγησης παρεμβαίνοντας ευθέως στο κείμενο, πολλές φορές μάλιστα ζητώντας και τη συνδρομή του αναγνώστη (Μητροφάνης, 2004:5-6).

Κάποιες φορές ο αφηγητής αλλάζει εστίαση απότομα προκειμένου να πληροφορήσει τον αναγνώστη του για τα διαδραματιζόμενα: Στην ιστορική αφήγηση *Μόσχω Τζαβέλλα* της Λιλίκας Νάκου ο αφηγητής άλλοτε εστιάζει στο χώρο του Σουλίου και στις προετοιμασίες του λαού για την επικείμενη επίθεση των Τουρκαλβανών και αμέσως μετά σαν να στρέφει τον κινηματογραφικό του φακό μεταφέρει την αφήγησή του στο παλάτι του Αλή πασά, τις αντιδράσεις του και τις μυστικές συνεννοήσεις του. Η συγχρονική θέαση της εξέλιξης στους δύο αυτούς χώρους πραγματοποιείται με ένα γενικό αφηγηματικό τύπο:

Αυτά γίνονταν κάτω στα Γιάννενα και κάτω στους κάμπους. Αυτά μέσα στο παλάτι του Αλή Πασά, που φρενιασμένος όλο στο νου τους έφερνε, πώς μια για πάντα να εξολοθρεύσει τους ατρόμητους αυτούς Γραικούς, που τόση σκοτούρα του δίνανε! (σ. 59).

Κάποτε ο ίδιος ο αφηγητής εμφανίζεται στη σκηνή απροκάλυπτα και σχεδόν δίνει σκηνοθετικές οδηγίες, ενώ δεν παραλείπει να παρεμβάλει το σχόλιό του: Τώρα ας

δούμε τι κάνανε οι Σουλιώτες και οι γυναίκες, ψηλά ταμπουρωμένες πάνω τα υψώματα της Κιάφας. Ας δούμε και την όμορφη τη Μόσχω, που το παιδί της της το 'χανε αρπάξει και που η γης δεν τη χωρούσε από την περίσσια στενοχώρια (σ. 59).

Η χρησιμοποιεί μια υπερβολή για να μεταφέρει την αφήγηση από το ένα σκηνικό στο άλλο: Και οι άλλες γυναίκες, το σύνθημα αυτό, το ξαναλέγανε όλες μαζί σαν παραλήρημα. Και μες στη λαύρα του μεσημεριού, και μες στην ερημιά, άγρια αντιλαλούσανε οι φωνές τους. Και οι ράχες και τα κορφοβούνια, καθώς το 'φερνε η ηχώ, ακούγονταν από τα πέρα, έως κάτω στη Μπογορίτσα, όπου έμενε ο Αλή Πασάς. Ξαφνιάστηκε κι αυτός και αφουγκράστηκε και είπε:

«Τι αχός ακούγεται από κραυγές γυναικείες;» (σ. 70)

Με αυτόν τον τρόπο επιτελείται η οργανωτική ή ρυθμιστική λειτουργία του αφηγητή. Επιτυγχάνεται η ενημέρωση του αναγνώστη στους δυο ετερόκλητους χώρους και δηλώνεται η αντιπαράθεσή τους, αλλά συγχρόνως με την εναλλαγή αυτή κορυφώνεται η αγωνία του αναγνώστη.

3) Η τρίτη πλευρά είναι η *αφηγηματική κατάσταση* (situation narrative) που αποτελείται από το δέκτη της αφήγησης και τον ίδιο τον αφηγητή, όπου ο δεύτερος προσπαθεί να κρατήσει την επαφή του με τον πρώτο. Από την τάση αυτή του αφηγητή να είναι στραμμένος προς το κοινό του κατά την αφήγηση, προκύπτει μια τρίτη λειτουργία που θα μπορούσε να ονομαστεί *επικοινωνιακή λειτουργία* (function de communication). Ο αφηγητής απευθύνεται στον αναγνώστη του και μεριμνά ώστε να διατηρηθεί ένας διάλογος μαζί του. Στην κατηγορία αυτή η Φαρίνου-Μαλαματάρη (1987:25) θεωρεί ότι πρέπει να ενταχτούν και οι περιπτώσεις εκείνες, στις οποίες ο συγγραφέας παρεμβαίνει στο κείμενο και σε υποσημειώσεις ή παρενθέσεις σχολιάζει την εξέλιξη της αφήγησης καταστρέφοντας την ψευδαίσθηση της πραγματικότητας που έχει δημιουργήσει επιδεικνύοντας τα δομικά πρότυπα του κειμένου.

4) Ο προσανατολισμός του αφηγητή στον εαυτό του προσδιορίζει μια σχέση ηθική απέναντι στην ιστορία που αφηγείται και από αυτή προκύπτει η τέταρτη λειτουργία, η *μαρτυρική ή πιστοποιητική* (function testimonial ou d'attestation). Ο αφηγητής υποδεικνύει την πηγή⁶⁶ απ' όπου αντλεί την πληροφορία ή δηλώνει το βαθμό ακρίβειας των δικών του αναμνήσεων και συναισθημάτων που αναγείρονται από το συγκεκριμένο επεισόδιο. Η υπόδειξη της πηγής μπορεί να αναφέρεται στα παρακειμενικά στοιχεία του μυθιστορήματος ή ακόμη και μέσα στο κείμενο. Για παράδειγμα, στη Μόσχω Τζαβέλλα: Ο Έτον, ο ιστορικός, καθώς γράφει ο ίδιος, ήταν παρών όταν ο Βελής εφώναξε το παιδί του Λάμπρου και της Μόσχως Τζαβέλλα. (σ.57) Επίσης η σύνδεση του γεγονότος της φυγής του Αλή με την έμπνευση του ποιητή Α. Βαλαωρίτη (σ. 71), αλλά και στον επίλογο η πιστοποίηση της αληθινής μάχης, όπως τη διηγήθηκε ο αφηγητής: Τη Μόσχω τη Τζαβέλλαίνα την τραγουδήσανε αρματωλοί κι αντάρτες, και ξένοι πολλοί εγράψανε βιβλία γι' αυτήν στη Φραγκιά. Εγράψανε γι' αυτήν Γάλλοι κι Εγγλέζοι ιστορικοί. Όλοι τους με μια πένα υπογράψανε πως τη νίκη στη μάχη της 20^{ης} Ιουλίου του 1792 σ' αυτήν τηνε χρωστάμε (σ. 79).

5) η *ιδεολογική λειτουργία* (function idéologique), η σημαντικότερη κατά τον Genette, όπου οι παρεμβάσεις του αφηγητή, άμεσες ή έμμεσες μπορούν να λάβουν τη μορφή διδακτικού σχολίου ή να συμπυκνώσουν μια γενική γνώση σε αποφθέγματα.

Καμιά από αυτές τις λειτουργίες δε συναντάται αποκομμένη, αλλά αλληλοσυνδέεται με τις άλλες, καμιά εκτός της πρώτης δεν είναι απαραίτητη, και ταυτόχρονα καμιά δεν μπορεί ν' αποφευχθεί τελείως. Είναι η μόνη που δεν ανήκει

⁶⁶ Η συγκεκριμένη αφηγηματική λειτουργία σχολιάζεται στο κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Παρακειμενικά στοιχεία*. Πρόλογοι, επίλογοι, παραπομπές, υποσημειώσεις, σ. 124.

αποκλειστικά στον αφηγητή, καθώς είναι δυνατόν να διοχετεύεται στα πρόσωπα της ιστορίας. (Genette, 2007:332-336, Φαρίνου-Μαλαματάρη, 1987:26, Angelet-Herman, 2000:203, Καψωμένος, 2007:137).

Έτσι, ο λόγος του πρωταγωνιστή, μα και ενός απλού γερο-ναύτη στο *Μικρό Μπουρλοτιέρη* έχει ένα διδακτικό στόχο προς το νεαρό αναγνώστη, την αισιοδοξία και την έκκληση για ομοψυχία:

[Λευτέρης] -Αδειάσανε οι στέρνες, το ξέρετε δα! Τι να σου κάνουν οι καπεταναίοι; Τόσα λεφτά ξοδεμένα, τόσο αίμα χυμένο, τον Τούρκο τον έχουμε πάνω από το κεφάλι μας και τώρα βρήκαμε να μαλώνουμε, να μη μονοιάζουμε!

[Γερο-ναύτης] -Όλα θα φτιάξουν, παιδιά, προσπάθησε να δώσει κουράγιο ο γερο-Σταμάτης. Σαν βρισκόμαστε σε κίνδυνο, όλοι μονοιάζουμε.

-Μα οι ήρωες δεν πρέπει...

-Άνθρωποι είναι και οι ήρωες, Λευτέρη, μην το ξεχνάς αυτό. Και έχουν στιγμές άσχημες. Μα μονάχα στιγμές· τις ξεπερνάνε γρήγορα για χάρη του αγώνα... (σ.134).

Ο αφηγητής διοχετεύει το λόγο του μέσα από τα πρόσωπα της ιστορίας τόσο για να υποβάλλει και να υποδείξει, όσο και για να αποφύγει να εκδηλώσει την προσωπική του άποψη για ένα γεγονός. Συνήθως, αυτή η αφηγηματική στρατηγική υιοθετείται, όταν ο αφηγητής δεν επιθυμεί να κατηγορηθεί για μεροληψία, ειδικά όταν τίγονται ευαίσθητα θέματα της ελληνικής ιστορίας (Μητροφάνης, 2001:153). Στο *Μικρό μπουρλοτιέρη* η διχόνοια των ναυτών μεταφέρεται μέσα από τα λόγια του φίλου του πρωταγωνιστή, του Θανάση: -Είναι από τα πράματα που δε λέγονται, Λευτέρη το τι έγινε με τα μπουρλότα...[...] Τότες άλλα έκαναν πως δεν καταλαβαίνουν και άλλα πως δεν μπορούσαν, λέει, να ξανοιχτούν. (σ.142)

Η αφηγήτρια θέλει να αναφέρει τις έριδες και τη δειλία, όμως φροντίζει να μην τα μεταφέρει στον αναγνώστη με τα δικά της λόγια.

1.1.7. Συμπεράσματα για τη λειτουργία του αφηγητή

Ο αφηγητής στα πέντε παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα που εξετάζει ο εκπαιδευτικός είναι με βάση τη σχέση του με την ιστορία και ταυτόχρονα με το αφηγηματικό του επίπεδο *εξωδιηγητικός-ετεροδιηγητικός*, ένας αφηγητής που διηγείται μια ιστορία, στην οποία δε συμμετέχει και ανάλογα με την παρουσία του στο μυθιστόρημα *καλυμμένος*. Καταφεύγει συνήθως σε αφηγηματικά σχόλια μέσα στον αφηγηματοποιημένο λόγο του, αλλά πολλές φορές βάζει τον ήρωά του να εκφέρει τη γνώμη του, με την οποία έρχεται σε πλήρη συμφωνία. Ο σχολιασμός του, αν είναι υπερβολικός αποδυναμώνει την αφήγηση, χάνει την πειστικότητά του και χρωματίζει ιδεολογικά το κείμενο (Μπαλάσκας, 2001:60) Ασκεί τη σημαντικότερη κατά τον Genette λειτουργία του την *ιδεολογική*, με αφετηρία την εξήγηση της δράσης των προσώπων, η οποία στο τέλος συμπυκνώνεται σε αποφθέγματα.

Κατά την παρουσίαση του κεντρικού χαρακτήρα στο *Μυστικό των Φιλικών*: Αυτός όμως, ξύπνιος και προκομμένος, ήθελε να τελειώσει μια ώρα αρχύτερα τις σπουδές του, για να μπορέσει να δουλέψει και να ξεπληρώσει στο μακρινό θείο του την καλοσύνη. Γι' αυτό σαν ξεμπέρδευε με τις ελαφριές δουλειές που τον έβαζαν να κάνει, έπεφτε με τα μούτρα στο διάβασμα...σαν απόψε καληώρα (σ. 19).

Στο τέλος μιας σύνοψης, μιας περιληπτικής αφηγηματικής έκθεσης πληροφοριών, επεμβαίνει με έμμεσες αξιολογικές κρίσεις: Οι μήνες περνούσαν στην Οδησό, όπως και στη σκλαβωμένη Ελλάδα. [...] Πότε στην Πόλη ή στη Σμύρνη, κι άλλοτε πάλι στη Μόσχα και στην Πετρούπολη. Είχαν να φροντίσουν για τις υποθέσεις της Ελλάδας, της υποδουλωμένης Πατρίδας, που από τις προσπάθειες των παιδιών της περίμενε τη Λευτεριά. (σ. 48)

Στο τέλος των περιγραφών προσώπων ή σκηνών που επιχειρεί, εκθέτει τα σχόλιά του: Το κοριτσάκι με τα στρογγυλά μάγουλα και τα σγουρά μαλλιάκια, είχε μεγαλώσει κι είχε γίνει μια νόστιμη και σοβαρή κοπελίτσα. Τα μάτια της, όμορφα και σκιασμένα από μακριές βλεφαρίδες, μισόκλειναν κάπου κάπου, λες και ήθελαν να κρύψουν από τον κόσμο το βαρύ μυστικό τους. Τα παιδιά, όσο μεγάλωναν, τόσο καταλάβαιναν πόσο φοβερό ήταν αυτό που τυχαία είχαν μάθει και πόσες ζωές κρέμονταν από τα χέρια τους. Ακόμα κι η Λευτεριά, η πολυπόθητη Λευτεριά της μακρινής Πατρίδας που κι οι δυο τους δε γνώριζαν, μπορούσε να εξαρτηθεί από το μυστικό τους. (σ. 70)

Αξίζει να επισημανθεί η χρήση του κεφαλαίου γράμματος στα ουσιαστικά Πατρίδα και Λευτεριά, ένδειξη της αξίας του σημαίνοντος των λέξεων αυτών καθώς κι η χρήση των επιθέτων: Οι καμπάνες χτυπούσαν αδιάκοπα και χαρμόсуνα, λες κι ήθελαν να διαλαλήσουν ως την άκρη του κόσμου, πως οι αιώνες της σκλαβιάς τελείωσαν και πως μια καινούρια μέρα, ματωμένη κι ηρωική, έπαιρνε να χαράζει για τους σκλαβωμένους. (σ. 140)

Ιδιαίτερη εντύπωση προξενούν τα σχόλια του αφηγητή, όταν αναφέρεται σε στιγμές μαχών και συγκρούσεων που έχουν καταγραφεί ως ηρωικές στην Ιστορία, όπως γ.π στη μάχη του Δραγατσάνιου και στο ηρωικό τέλος του Ιερού λόχου: Τα παλικάρια όμως έπεφταν το ένα μετά το άλλο. Τα κάτασπρα φτερά τους κυλιόνταν στη λάσπη. [...] Από τους πεντακόσιους του λόχου, εκατόν πενήντα περίπου πολεμούσαν ακόμα...Οι άλλοι, ξαπλωμένοι στο χώμα, είχαν δώσει το αίμα τους για το γαλάζιο όνειρο της Λευτεριάς! (σ.σ. 166/ 167)

Ο αφηγητής μέσα από τα λόγια του ήρωά του, κάνει φανερή στον αναγνώστη τη σύμφωνη γνώμη του, ιδιαίτερα όταν τα σχόλιά του και οι κρίσεις του αφορούν προσωπικότητες δικαιωμένες στην ιστορική σκηνή, όπως του ιδρυτή της Φιλικής εταιρείας Αθανάσιου Τσακάλωφ (σ.74), όταν αναφέρεται στον συνιδρυτή του Νικόλαο Σκουφά και στο τέλος της ζωής του (σ.80), όταν πρόκειται για μια προσωπικότητα όπως του Παπαφλέσσα (σ.82).

Επίσης στο *Συναπόσπορο*, όταν ο αφηγητής επαινεί το Μάρκο Μπότσαρη για το σκίσιμο του διπλώματος της αρχιστρατηγίας: Ένα δίπλωμα πολεμικής αξίας που του στείλε η Κυβέρνηση, ο Μπότσαρης τόσκισε! Κι όχι από περιφρόνηση. Από μίσος στα μεγαλεία! (σ. 70).

Στο *Μικρό Μπουρλοτιέρη* αμέσως μετά τα λόγια του Μιαούλη, ο αφηγητής συμφωνώντας με την ιστορική προσωπικότητα, συμπληρώνει: Είναι γεμάτη πίκρα η καρδιά του καπετάνιου από τις τελευταίες φαγωμάρες. (σ. 98). Ο ισχυρός λόγος του Μιαούλη κυριαρχεί.

Στη Μόσχω Τζαβέλλα με τα παρεμβαλλόμενα σχόλιά του τίθεται ξεκάθαρα υπέρ ή κατά των ηρώων: Κι ύστερα, σαν λύκαινες, με βουητό μεγάλο, και με τα όπλα στο χέρι ροβολήσανε κατά κάτω, από τις ράχες της Κιάφας (σ. 64).

1.2. Σχέση του χρόνου της αφήγησης και του χρόνου της ιστορίας

Κάποιες φορές διαβάζοντας ένα μυθιστόρημα υπάρχει η αίσθηση ότι η ανάγνωση αναγκάζεται να σταματήσει κάπου και συνεχίζουν τα γεγονότα σε άλλο σκηνικό ή σε άλλο χρόνο, όπως για παράδειγμα στο παρελθόν προκειμένου να δοθούν οι απαραίτητες διευκρινίσεις και να συνεχιστεί η αφήγηση.

Σε κάθε μυθιστόρημα σύμφωνα με τον Genette (2007:93) υπάρχουν δύο χρόνοι: ο χρόνος της αφηγημένης ιστορίας (χρόνος του σημαινόμενου) και ο χρόνος της αφήγησης (χρόνος του σημαίνοντος). Χρόνος της ιστορίας είναι η φυσική διαδοχή των γεγονότων, όπως δηλαδή έλαβαν χώρα στη συγκεκριμένη εποχή, ενώ ο χρόνος της αφήγησης είναι ο τρόπος που εκτυλίσσονται τα γεγονότα αυτά στο μυθιστόρημα. Ο χρόνος της ιστορίας επομένως γίνεται αντιληπτός ως ο πραγματικός χρόνος της ιστορίας, ενώ ο χρόνος της αφήγησης παρουσιάζεται ως ο χρόνος που απαιτείται για να διαβαστεί το κείμενο. Κατά συνέπεια, ο Genette (2007:94) θεωρεί το χρόνο της αφήγησης ως ένα ψευδοχρόνο που όμως μετρά για αληθινός.

Το ερώτημα που γεννιέται είναι ποια είναι η σχέση ανάμεσα στη φυσική τάξη των γεγονότων της ιστορίας και με ποια σειρά αυτά διατάσσονται στον αφηγηματικό λόγο.

Από τη σχέση αυτή προκύπτουν αρκετά θεωρητικά ερωτήματα: όπως γ.π. πότε αρχίζει η ιστορία, πώς μας παρέχει η αφήγηση πληροφοριακό υλικό για τα γεγονότα που οδήγησαν στην τωρινή κατάσταση, ποιες είναι οι σχέσεις ανάμεσα στη φυσική τάξη των γενομένων και στον τρόπο που παρουσιάζονται στην αφήγηση ή ποια είναι η σχέση ανάμεσα στη διάρκεια της παρουσιάσής τους και την πραγματική τους διάρκεια, πώς απεικονίζονται μέσα στην αφήγηση επαναλαμβανόμενα γεγονότα, ποια γεγονότα αποκρύπτονται ή μεταφέρονται μέσω του αφηγηματικού λόγου περιληπτικά και γιατί; (Chatman, 1991: στο *Θεωρία της αφήγησης*: 47-48).

Η μελέτη των μυθιστορημάτων στηρίζεται στην ανάλυση των χρονικών σχέσεων που έγινε από τον Gerard Genette. Μελετώνται οι σχέσεις μεταξύ του χρόνου ιστορίας και του (ψευδο)χρόνου της αφήγησης σύμφωνα με αυτούς που θεωρεί ο ίδιος ως τους τρεις ουσιωδέστερους προσδιορισμούς τους: τις σχέσεις ανάμεσα στη χρονολογική τάξη (ordre) διαδοχής των γεγονότων και στην ψευδοχρονική τάξη της διάταξής τους στην αφήγηση, τις σχέσεις ανάμεσα στη μεταβλητή *διάρκεια* (durée) των γεγονότων και στην ψευδοδιάρκειά τους (το μήκος του κειμένου δηλαδή), και, τέλος, τις σχέσεις ως προς τη *συχνότητα* (fréquence), σχέσεις δηλαδή ανάμεσα στις δυνατότητες επανάληψης της ιστορίας και της αφήγησης. (Genette, 2007:95).

1.2.1. Τάξη

Ο αφηγητής μπορεί να αναδιαρθρώσει τα γενόμενα της ιστορίας με όποιον τρόπο θέλει, αρκεί αυτά να έχουν μια διακριτή διαδοχή, ώστε ο αναγνώστης να μπορεί να παρακολουθήσει την ενότητα της πλοκής. Η αρχή in media res, όπου η έναρξη της αφήγησης είναι μεταγενέστερη από τη χρονική αφετηρία της ιστορίας, είναι μια τυπική αρχή του επικού είδους και έχει υιοθετηθεί από τη μυθιστορηματική αφήγηση μέχρι και σήμερα. Ο Genette (2007:96-100) διακρίνει διάφορες μορφές δυσαρμονίας ανάμεσα στην τάξη της ιστορίας και σ' αυτή της αφήγησης και τις ονομάζει αναχρονίες. Οι αναχρονίες διαιρούνται σε προλήψεις και αναλήψεις. Ως *πρόληψη* (prolepse) προσδιορίζεται «κάθε αφηγηματικός ελιγμός που συνίσταται στην εκ των προτέρων εξιστόρηση ή αναφορά ενός μεταγενέστερου συμβάντος και ως *ανάληψη* (analepse) κάθε εκ των υστέρων ανάκληση ενός συμβάντος προγενέστερου του σημείου», στο οποίο βρίσκεται η αφήγηση.

Οι αναχρονίες συναντώνται και στην τέχνη του κινηματογράφου (flash forward) η πρόληψη και (flash back) η ανάληψη. Ο Genette (2007:109) κάνει διάκριση ανάμεσα στην εμβέλεια ή απόσταση (portée) της αναχρονίας και στο εύρος ή την έκτασή της. (amplitude). Μια αναχρονία μπορεί να μεταφέρεται στο παρελθόν ή στο μέλλον, λιγότερο ή περισσότερο μακριά από την τρέχουσα στιγμή, δηλαδή από τη στιγμή της ιστορίας όπου η αφήγηση διακόπτεται. Η χρονική αυτή απόσταση ονομάζεται «εμβέλεια» ή «απόσταση» της αναχρονίας. Μπορεί επίσης να καλύψει μια λιγότερο ή περισσότερο μακρά διάρκεια της ιστορίας και αυτό ονομάζεται «εύρος» ή «έκταση» της αναχρονίας.

Η πρόληψη ή προαναγγελία είναι λιγότερο συχνή από το αντίστροφο σχήμα, τουλάχιστον στη δυτική αφηγηματική παράδοση, αναγνωρίζεται εκ των υστέρων και πρέπει να διαχωριστεί από την προσημάνση που είναι πιο συχνή στο χώρο του κινηματογράφου (για παράδειγμα η εστίαση σε κάποιο αντικείμενο που θα αποκτήσει σημασία σε μετέπειτα σκηνή), ωστόσο όμως υφίσταται και στο μυθιστορηματικό λόγο και πραγματοποιείται μέσω της αναφοράς κάποιων σημείων μέσα στο λόγο του αφηγητή ή των ηρώων, όπου θα προιδέασουν για το μελλοντικό γεγονός. Αυτά θα αποκτήσουν σημασία αργότερα όταν θα προκύψουν και άλλες σχετικές πληροφορίες μέσα από την εξέλιξη της αφήγησης. Η προσημάνση κατά τον Genette (2007:140) «δεν είναι παρά μόνο ένας μη-σημαίνων σπόρος, ανεπαίσθητος, που η σπερματική του αξία θα αναγνωριστεί αργότερα μόνο και αναδρομικά». Επίσης, ο Γάλλος θεωρητικός επισημαίνει την ενδεχόμενη αφηγηματική ικανότητα του αναγνώστη, που γεννιέται μέσα από τη συνήθεια και επιτρέπει την όλο και ταχύτερη αποκρυπτογράφηση του αφηγηματικού κώδικα και τον εντοπισμό των «σπόρων» από την πρώτη τους κιάλας εμφάνιση.

Στο *Μυστικό των Φιλικών*, η αφήγηση εξελίσσεται γραμμικά. Ξεκινά λίγο μετά την ίδρυση της Φιλικής Εταιρείας, παρακολουθεί την εξέλιξή της μέσα από την προοπτική του ήρωά της, και συγχρόνως παρουσιάζει τα ιστορικά γεγονότα που έλαβαν χώρα στην ευρύτερη περιοχή, τη συγκρότηση του Ιερού λόχου, τις συμπλοκές με τον τούρκικο στρατό στις παραδουνάβιες χώρες και τη μάχη του Δραγατσανίου. Το κλίμα αγωνίας και μυστηρίου ωστόσο που είναι διάχυτο σε όλη την αφήγηση, είναι το αποτέλεσμα της ύπαρξης των συχνών προσημάνσεων. Η πρώτη παρατηρείται πριν η ηρωίδα αποκαλύψει στον Παντελή μα και στον αναγνώστη τον τρόπο της μυστικής της παρακολούθησης: Ο Παντελής έτρεξε να τους ξεπροβοδίσει μα καθώς έφευγε του φάνηκε πως στον απέναντι φεγγίτη σάλεψε μια σκιά. «Η ιδέα μου θα' ναι!» σκέφτηκε, μα σάστισε κιάλας. (2σ. 17)

Πράγματι μετά την αποκάλυψη, το γεγονός επισημαίνεται και υπενθυμίζεται στον αναγνώστη που ακόμα κι αν δεν το είχε αντιληφθεί, τώρα το αντιλαμβάνεται. Ωστε αυτή ήταν η σκιά του φεγγίτη! Κι αυτός, που νόμιζε πως λάθεψε! (σ. 21)

Παρόμοια λειτουργούν και οι προσημάνσεις που δρουν υπαινικτικά για το νεαρό αναγνώστη. Τον βοηθούν ώστε να συνειδητοποιήσει μόνος του τη σπουδαιότητα του να κρατηθεί μυστική η ύπαρξη της Φιλικής Εταιρείας και να αντιληφθεί τις δυσκολίες και τις τρομερές πιέσεις που υπέστησαν τα μέλη της.

Η απότομη συμπεριφορά του Τσακάλωφ κυρίως όταν ο Παντελής τον ρωτά για θέματα της Εταιρείας (σ. 18), η αυστηρή όψη του δασκάλου του όταν του ζήτησε να του λύσει μια απορία (51), η ανεξήγητη αγωνία του θείου του και η ανακούφισή του όταν επέστρεψε από την αποστολή του γράμματος (45), η απορημένη έκφραση του Τσακάλωφ μετά τις δήθεν «αδιάφορες» ερωτήσεις του Παντελή (61), το απότομο ύφος του όταν οι ερωτήσεις πλήθαιναν (91).

Οι συνεχείς προσημάνσεις υπαινίσσονται το θάνατο ενός προδότη, μέλους της Φιλικής Εταιρείας. Η Νίτσα Τζώρτζογλου, η συγγραφέας του *Μυστικού των Φιλικών* σε ένα άρθρο της στο περιοδικό *Διαδρομές*,⁶⁷ που μιλά για την ιστορική αλήθεια στο παιδικό βιβλίο, αναπτύσσει το επιχείρημά της ότι τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν όλη την αλήθεια, όσο σκληρή κι αν είναι. Όταν η εξέλιξη του βιβλίου αγγίζει στιγμές φρίκης, αυτές δεν πρέπει να αποσιωπούνται, αρκεί να εξηγηθούν επαρκώς τα κίνητρα κάθε πράξης. Προκειμένου λοιπόν να αγγίξει ένα τόσο ευαίσθητο θέμα, η συγγραφέας μέσα από την αφηγηματική της δυνατότητα, προετοιμάζει με τις προσημάνσεις το νεαρό αναγνώστη για την αποτρόπαια πράξη της εν ψυχρώ δολοφονίας των υπόπτων για προδοσία. Αρχικά δηλώνοντας τις πρώτες υποψίες των παιδιών για την προσωπικότητα του Γαλάτη: Ο Παντελής ξίνισε τα μούτρα του. Πρώτη φορά άκουγε άνθρωπο να καυχιέται με τέτοιο τρόπο. (σ. 55) και (σ.σ. 56/57)

Η αναφορά στην έπαρσή του και στις χρηματικές απαιτήσεις (77), η ύποπτη αλλαγή σχεδίων του Γαλάτη και η στάση των Φιλικών, όταν την αντιλήφθηκαν (91), η επίσκεψη στο ναό του Ποσειδώνα και η επιμονή του Τσακάλωφ να μην τους συνοδέψει ο Παντελής (90-91), το ριζιμο του σάκου του Γαλάτη στη θάλασσα (94), όπου επιβεβαιώνει πια τις υποψίες του ήρωα και του αναγνώστη και τους ετοιμάζει για το κεφάλαιο με τίτλο: *Εξομολογήσεις* που και μόνο ο τίτλος του λειτουργεί υπαινικτικά⁶⁸. Πράγματι τα λόγια του Τσακάλωφ: Πάτησε και ξαναπάτησε τον όρκο...έπρεπε να τελειώνουμε...(σ. 101) στοιχειοθετούν μια πλήρη εξήγηση για την πράξη της δολοφονίας, συνιστούν μια «δικαιολογία, μια πολιτική σκοπιμότητα, που όσο κι αν σήμερα μας φαίνεται βάρβαρη κι ανισόρροπη, στον καιρό της είχε τη δική της λογική, τη δική της αναπότρεπτη ανάγκη» (Τζώρτζογλου, 1990:101).

Την τεχνική της προσήμανσης για όσα ακολουθήσουν χρησιμοποιεί η Ν. Τζώρτζογλου και στο *Σιναπόσπορο*. Η μετέπειτα ανατίναξη της μπαρουταποθήκης του Μεσολογγίου προεξαγγέλλεται μέσα από τη σκέψη του ήρωα: Κάτω, κατά τη μεριά της πόλης, το χωματένιο ανάχωμα και πλάι του η χαμοκέλα, φάνταζαν σαν ένα τόσο δαπραματάκι, μα αρκετό, σαν έπαιρνε φωτιά να κάνει τον πέτρινο τοίχο σκόνη! (σ.89).

Επίσης η πτώση του κάστρου προσημαίνεται πολλές φορές (σ.σ. 123, 124, 129, 170, 171) και εντείνει την τραγικότητα στον αναγνώστη, ο οποίος βέβαια γνωρίζει την εξέλιξη ως ιστορικό γεγονός.

Η Γ. Σαράντη στη *Χαραυγή της λευτεριάς* πλέκει κι αυτή την αφηγηματική της οργάνωση γύρω από ένα μυστικό, όπως η Ν. Τζώρτζογλου στο *Μυστικό των Φιλικών* και το *Σιναπόσπορο*, το οποίο όμως στο συγκεκριμένο μυθιστόρημα δεν γνωρίζει ούτε ο ήρωας. Οι συνεχείς προσημάνσεις δημιουργούν το κλίμα του μυστηρίου και γίνονται αντιληπτές από το νεαρό αναγνώστη: Ο γιος του ξακουστού κλέφτη... (σ. 38), είπε να με πας στην κρύπτη και να μου μιλήσεις... (42), πού καταντήσαμε Χριστέ μου! Λησμονήσαμε τη δόξα μας και τα παιδιά μας δεν ξέρουνε ποιοι είναι... (42), αλλά και τα λόγια της μάνας, που μάλωνε το γιο της, όταν υποψιαζόταν το παρελθόν του (12).

⁶⁷ Βλ: Τζώρτζογλου, Ν. (1990) «Η ιστορική αλήθεια στο παιδικό βιβλίο», στο: *Διαδρομές*, Αφιέρωμα. Το ιστορικό μυθιστόρημα στην παιδική λογοτεχνία, 18:100-101.

⁶⁸ Οι τίτλοι των κεφαλαίων στα τρία από τα πέντε παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα που εξετάζουμε λειτουργούν ως συνεργοί της εστίασης και δρουν στην αντίληψη του αναγνώστη ως υπαινιγμοί για τα γεγονότα που θα παρατεθούν με σκοπό τη δημιουργία αναγνωστικού κινήτρου και την πρόκληση αγωνίας για την τύχη των ηρώων. Παρέχουν μία ένδειξη για το περιεχόμενο του κεφαλαίου. (αναφορική ή προσδιοριστική λειτουργία) (Hallyn, 2000:241). Κάτι τέτοιο δε συμβαίνει στην ιστορική αφήγηση *Μόσχα Τζαβέλλα* της Λιλίκας Νάκου και στο *Μικρό μπουρλοτιέρη* της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη.

Η πρόληψη διακρίνεται σε *εξωτερική*, αν η έκτασή της παραμένει εξωτερική σε σχέση με το τελικό σημείο της ιστορίας⁶⁹ και *εσωτερική* αν βρίσκεται μέσα στα όρια της πρώτης αφήγησης. Η πρόληψη επίσης, διακρίνεται σε *ετεροδιηγητική* αν αναφέρεται σε μια γραμμή δράσης διαφορετική από αυτήν της πρώτης αφήγησης, δηλαδή σε μια παράπλευρη ιστορία, που σε κάποια στιγμή σχετίζεται με την κύρια δράση, *ομοδιηγητική* αν αναφέρεται στην ίδια γραμμή δράσης με την πρώτη αφήγηση, *συμπληρωματική* αν έρχεται εκ των προτέρων να καλύψει ένα μεταγενέστερο κενό και *επαναληπτική*, αυτή που εκ των προτέρων πάντοτε, αναπαράγει, σε όσο μικρό βαθμό κι αν το κάνει, ένα μελλοντικό αφηγηματικό τμήμα. Η «πρωτοπρόσωπη» αφήγηση είναι περισσότερο πρόσφορη από οποιαδήποτε άλλη στην προαναγγελία (anticipation), επειδή ο αναδρομικός χαρακτήρας της αφήγησης επιτρέπει στον αφηγητή να αναφέρεται στο μέλλον, αφού το μέλλον αυτό είναι μέρος του ρόλου του. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο εύκολα σε μία αφήγηση με «τритоπρόσωπο» ή καλύτερα εξωδιηγητικό-ετεροδιηγητικό αφηγητή κι ιδιαίτερα στην αφήγηση ιστορικών μυθιστορημάτων, όπου η έκβαση των ιστορικών συμβάντων είναι σε όλους τους αναγνώστες γνωστή.

Έτσι στο *Μυστικό των Φιλικών* παρατηρείται μία *εξωτερική πρόληψη* μέσα στον αφηγηματοποιημένο λόγο, ο οποίος όμως ακούγεται από το στόμα του ήρωα και του αφηγητή συγχρόνως. Αναφέρεται στην έναρξη της ελληνικής επανάστασης, της οποίας η αφετηρία είναι ένας μήνας μετά την «τρέχουσα» στιγμή της αφήγησης και το τέλος της εφτά χρόνια αργότερα πολύ μετά το τέλος της υπόθεσης του μυθιστορήματος και, όπου θα φέρει στην Ελλάδα το αναμενόμενο αποτέλεσμα, δηλαδή την ελευθερία της (σ.σ. 139-140).

Στο *Σιναπόσπορο* η γνωριμία του ήρωα με έναν αγωνιστή, το Γούναρη θα σταθεί ευεργετική. Η πρόταση: Τι καλά που έκανα και μίλησα στον Γιάννη! Χωρίς αυτόν δε θα τα' βγαζα πέρα (σ.43), προειδοποιεί τον αναγνώστη για το μελλοντικό γεγονός της βοήθειας που θα του δοθεί ώστε να καταφέρει να εκπληρώσει την αποστολή του.

Οι αναλήψεις από την άλλη, δεν πρέπει να συγχέονται με τα παραδοσιακά περάσματα, τις περιλήψεις.

Η ανάληψη με κριτήριο το αφετηριακό και το τελικό σημείο της ιστορίας και της αφήγησης διακρίνεται σε *εξωτερική*, αν η έκτασή της καλύπτει ένα μέρος της αφήγησης που χρονικά τοποθετείται πριν από την έναρξη της ιστορίας, *εσωτερική* αν βρίσκεται μέσα στα όρια της πρώτης αφήγησης και *μεικτή* αν ξεκινά πριν από το εναρκτικό σημείο της ιστορίας και τελειώνει σε χρόνο μεταγενέστερο από την αρχή της ιστορίας. Οι εξωτερικές αναλήψεις και μόνο από το γεγονός πως είναι εξωτερικές δεν κινδυνεύουν να εμπλακούν με την πρώτη αφήγηση, την οποία μόνο συμπληρώνουν διαφωτίζοντας τον αναγνώστη γύρω από ένα θέμα. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με τις εσωτερικές αναλήψεις των οποίων το χρονικό πεδίο εμπεριέχεται στο χρόνο της πρώτης αφήγησης. Έτσι τις εξωτερικές αναλήψεις τις ονομάζει *ετεροδιηγητικές* γιατί αναφέρονται σε ένα διηγητικό περιεχόμενο διαφορετικό από εκείνο της πρώτης αφήγησης, δηλαδή σε μια παράπλευρη ιστορία, που σε κάποια στιγμή ή με κάποιον τρόπο συσχετίζεται με την κύρια γραμμή δράσης, ενώ τις εσωτερικές ονομάζει *ομοδιηγητικές* αναλήψεις, που αναφέρονται στην ίδια γραμμή δράσης με την πρώτη αφήγηση. Τις δεύτερες τις διακρίνει σε *συμπληρωματικές* αναλήψεις ή *παραπομπές*, αυτές που περιλαμβάνουν τα αναδρομικά μέρη που έρχονται να συμπληρώσουν εκ των υστέρων ένα προγενέστερο κενό του κειμένου και σε *επαναληπτικές* αναλήψεις ή

⁶⁹ Το όριο του χρονικού επιπέδου της πρώτης αφήγησης θεωρείται η τελευταία μη προληπτική σκηνή (Genette, 2007:131).

υπομνήσεις, όταν αναφέρονται όχι σε ένα και μόνο τμήμα του χρόνου που κύλησε, αλλά σε πολλά τμήματα.

Στο *Μυστικό των Φιλικών* μια συμπληρωματική ανάληψη περιλαμβάνει το αναδρομικό μέρος της ανησυχίας που επικρατούσε στο σπίτι του Τσακάλωφ, όταν ο ήρωας βρισκόταν στην εκτέλεση της πρώτης αποστολής του κι έρχεται για να συμπληρώσει ένα προγενέστερο κενό της αφήγησης, μια απλή έλλειψη (σ.σ. 44-46).

Επεισόδια και γεγονότα που έχουν συμβεί πριν την έναρξη της ιστορίας (*εξωτερική ανάληψη*) παρατίθενται και δρουν ερμηνευτικά, όπως στη *Χαραυγή της λευτεριάς* της Γ. Σαράντη, η σύγκρουση του Κωνσταντή με τον Αλή, το Τουρκάκι, δυο χρόνια πριν την έναρξη της ιστορίας (σ. 20) κι οι συνεχείς επισκέψεις του ήρωα με τη μητέρα του στο μοναστήρι του Αϊ-Λιά, που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν και γίνονται η αρχή για το ξετύλιγμα της υπόθεσης.

Στην κατηγορία των *επαναληπτικών αναλήψεων* ή *υπομνήσεων* μπορεί να καταταχτεί η ανάμνηση της αναδρομικής δράσης του ήρωα στο *Μυστικό των Φιλικών* από την αρχή της σύστασης της Φιλικής Εταιρείας έως τη στιγμή της αφήγησης (σ. 125).

Στην περίπτωση των διαλογικών μερών θεωρητικά υπάρχει *ισοχρονία*, (αν βέβαια μπορεί να εξισωθεί ο χρόνος της ιστορίας που μετρίεται σε λεπτά, ώρες, μέρες και χρόνια με το μήκος του κειμένου που μετρίεται σε γραμμές και σελίδες) δηλαδή ο χρόνος της ιστορίας ισούται με το χρόνο της αφήγησης. (Genette: 2007:110-149, Καψωμένος, 2007:143-145).

1.2.2. Διάρκεια

Η αντιπαράθεση της διάρκειας μιας αφήγησης με εκείνη της ιστορίας είναι ένα εγχείρημα περισσότερο ριψοκίνδυνο, για τον απλό λόγο ότι κανείς δεν μπορεί να μετρήσει τη διάρκεια μιας αφήγησης. Αυτό που ονομάζουμε *διάρκεια* δεν είναι παρά ο χρόνος που χρειάζεται στον αναγνώστη για να διαβάσει το αφήγημα, είναι όμως φανερό ότι κανείς δεν μπορεί να ορίσει μια «φυσιολογική» ταχύτητα γι αυτόν. (Genette, 2007:151-152).

Παρακάτω φαίνονται οι θεμελιώδεις μορφές της αφηγηματικής ροής, που μπορούν να ονομαστούν αφηγηματικές ταχύτητες (*mouvements narratifs*). Με αφετηρία την εξίσωση: Χρόνος Ιστορίας (XI) = Χρόνος Αφήγησης (XA), που θεωρητικά επιτυγχάνεται στα διαλογικά μέρη, (*σκηνές*), ορίζεται η *ισοχρονία*⁷⁰. Με βάση τη διαφορά ανάμεσα στο χρόνο της ιστορίας και στον ψευδο-χρόνο ή συμβατικό χρόνο της αφήγησης καθορίζονται: Οι ρυθμοί επιτάχυνσης και οι ρυθμοί επιβράδυνσης. Οι ρυθμοί επιτάχυνσης έχουν δυο εκδοχές: τη *σύνοψη* ή *περίληψη* και την *έλλειψη*. Δυο εκδοχές έχουν και οι ρυθμοί επιβράδυνσης, την *παύση* και την *επιμήκυνση*. Όπως είναι φανερό, η περίληψη και η έλλειψη υποβιβάζουν τα αντίστοιχα σημεία της ιστορίας, ενώ αντίθετα η παύση και η επιμήκυνση τα υπογραμμίζουν και τα καθιστούν επίκεντρο της σημασιοδοτικής λειτουργίας. (Καψωμένος, 2007:145-146).

α) *σύνοψη* ή *περίληψη* (*sommaire*): ο χρόνος του αφηγηματικού λόγου είναι συντομότερος από το χρόνο της ιστορίας. Σε αυτή την περίπτωση ο αφηγητής συνοψίζει μια ομάδα γεγονότων χωρίς να αναφέρει λεπτομέρειες δράσης ή λόγων ή επιδιώκει να παρουσιάσει συμπυκνωμένα το χρόνο της ιστορίας προσπερνώντας ένα

⁷⁰ Η *ισοχρονία* αυτή είναι εντελώς υποθετική, μια που σε μια αφήγηση δεν είναι ποτέ δυνατόν ίσος αριθμός σελίδων να ανταποκρίνεται σε ίδια διάρκεια γεγονότων. Επομένως δεν υπάρχει αφήγηση χωρίς ανισοχρονίες. Η ταχύτητα αυτή ακριβώς του αφηγήματος είναι αυτή που του προσδίδει ένα συγκεκριμένο ρυθμό (Φαρίνου-Μαλαματάρη, 1987:72).

μεγάλο χρονικό διάστημα. Το χρόνο αυτό, που μπορεί να είναι χρόνος πολλών ημερών, μηνών ή χρόνων, τον εξιστορεί σε μερικές σελίδες ή παραγράφους (Genette, 2007:162-165). Ιδιαίτερα στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα, όπου ο χρόνος της ιστορίας καλύπτει συνήθως ένα μεγάλο διάστημα και ο αριθμός των σελίδων δεν μπορεί να είναι ιδιαίτερα αυξημένος, η χρήση της τεχνικής της σύνοψης είναι πολύ συνηθισμένη.

Στο *Μυστικό των Φιλικών* με την έναρξή του σχεδόν, ο αφηγητής έχει γνωστοποιήσει στους αναγνώστες του τον τρόπο παρακολούθησης των Φιλικών από τους δύο ήρωες, επομένως εστιάζει μόνο κατά τις στιγμές αυτές. Το χρόνο που βρίσκεται ανάμεσα στις παρακολουθήσεις τον παρουσιάζει περιληπτικά. (σ. 27) Έπειτα από δύο μήνες επαναλαμβανόμενης μυστικής παρακολούθησης, ο αφηγητής συνοψίζει όσα γεγονότα έχουν μάθει οι μικροί ήρωες και προβαίνει σε μια περιληπτική αναφορά τους: Τα παιδιά, όλον αυτό τον καιρό, παρακολουθώντας τις βεγγέρες στη μεγάλη τραπεζαρία του Τσακάλωφ, είχαν μάθει ένα σωρό πράγματα για την Εταιρεία που προσπαθούσαν να οργανώσουν οι τρεις φίλοι[...] Ωστόσο έμαθαν πως ο Τσακάλωφ, ο Σκουφάς κι ο Ξάνθος έφτιαξαν ένα ολόκληρο κρυπτογραφημένο λεξικό[...] Αυτό το καινούργιο αλφάβητο το βάφτισαν αλφάβητο των Ιερέων, τα παιδιά όμως δεν ήξεραν ακόμα για ποιο λόγο. (σ.σ. 36-37)

Σύνοψη ενός ολόκληρου χρόνου επιτυγχάνεται μέσα σε δύο παραγράφους, στην οποία ο αφηγητής παραθέτει κι άλλα στοιχεία για τη δράση της Φιλικής εταιρείας, που έχουν συλλεχθεί από το μοτίβο της επαναλαμβανόμενης παρακολούθησης: Οι μήνες περνούσαν στην Οδησσό, όπως και στη σκλαβωμένη Ελλάδα. Καλοκαίριασε και ξανά χειμώνιασε κι οι συναντήσεις των φίλων συνεχίστηκαν (σ.48) εμβολίζοντας κάπου κάπου τον αφηγηματικό λόγο με ερμηνευτικά σχόλια και κρίσεις (σ.σ.49/67). Περιγράφονται η δράση και οι σκέψεις του ήρωα σε διάστημα δυο βδομάδων (σ. 68), η πορεία της οικονομικής καταστροφής του Τσακάλωφ μέσα σε ένα περιστασιακό διάλογο 12 σειρών (σ.73) και του Σκουφά μέσα από τις σκέψεις του ήρωα (σ. 77), το νέο της άρνησης του Καποδίστρια για την ανάληψη της αρχηγίας της Φιλικής Εταιρείας και η ανάθεσή της στον Υψηλάντη πάλι μέσω περιστασιακού διαλόγου με συνέπεια το κείμενο να κερδίζει σε ρυθμό και σε ζωντάνια (σ.σ. 108-110). Η ιστορία συνεχίζεται και μεγάλα χρονικά διαστήματα ο αφηγητής τα προσπερνά περιληπτικά (σ. 119). Το ίδιο συμβαίνει και στο *Σιναπόσπορο*. Διαστήματα λίγων ημερών (σ.75), αλλά και μεγάλα, πάνω από χρόνο (σ.95) αναφέρονται περιληπτικά από τον αφηγητή. Η περίληψη αποτελεί το συνηθέστερο τρόπο μετάβασης ανάμεσα σε δυο σκηνές και επομένως είναι ο κατεξοχήν συνδετικός κρίκος στην αλυσίδα της μυθιστοριακής αφήγησης, που ο ρυθμός της ορίζεται από την εναλλαγή της περίληψης και της σκηνής.

β) *έλλειψη*: ο χρόνος του αφηγηματικού λόγου είναι μηδενικός, δηλαδή ο αφηγηματικός λόγος σταματά, αν και ο χρόνος εξακολουθεί να κυλά στην ιστορία. Πρόκειται δηλαδή για έλλειψη με την κυριολεκτική έννοια του όρου. Από την οπτική του χρόνου τίθεται το ζήτημα αν το διάστημα που έχει αποσιωπηθεί ορίζεται ή όχι. Στην πρώτη περίπτωση γίνεται λόγος για *καθορισμένες* ελλείψεις και στη δεύτερη για *μη καθορισμένες* ελλείψεις (Genette, 2007:172-176): Για παράδειγμα, στο *Μυστικό των Φιλικών* μετά από το κεφάλαιο με τίτλο: *Εξομολογήσεις*, όπου γίνεται η αποκάλυψη του Παντελή στον Τσακάλωφ για την παρακολούθηση της Φιλικής Εταιρείας και βρισκόμαστε στο Γενάρη του 1819 (σ. 88), στο επόμενο κεφάλαιο με τίτλο: *Υπάλληλος στου Σέκερη*, ο ήρωας αναφέρει ότι είναι δεκαοκτώ χρονών, όταν πηγαίνει να δουλέψει στο εμπορικό του Σέκερη (σ. 104) άρα η χρονολογία είναι τέλος 1819 ή τουλάχιστον αρχές του 1820. Παρατηρείται επομένως μια μη καθορισμένη έλλειψη και ο αναγνώστης δεν γνωρίζει τα γεγονότα που μεσολάβησαν σε αυτό το διάστημα.

Αντίθετα, παρακάτω μεσολαβεί κάποιος χρόνος, όπου η αφήγηση φτάνει από τις αρχές του 1820 που είχε σταματήσει, στα τέλη του Απρίλη του ίδιου έτους, άρα έχουν περάσει περίπου τέσσερις μήνες. Η καθορισμένη έλλειψη ορίζει ένα διάστημα κάποιων μηνών: Ο καιρός περνούσε. Κατά τα τέλη πια του Απρίλη του 1820, ένα γράμμα, που το 'φερε μυστικός ταχυδρόμος, έριξε σε μεγάλη συλλογή τον Παναγιώτη Σέκερη. (σ. 108)

Από την άποψη της φόρμας, ο Genette (2007:172-176) τις διακρίνει σε: *ρητές* ελλείψεις, όπως αυτή που παρατέθηκε προηγουμένως, η οποία προέρχεται από ένδειξη του χρονικού διαστήματος που αποσιωπά και την εξομοιώνει με μια συντομοτάτη περίληψη του τύπου: «Ο καιρός περνούσε» και σε *υπονοούμενες* ελλείψεις, τις οποίες ο αναγνώστης μπορεί να τις συμπεράνει από το χρονολογικό κενό ή από την αφηγηματική ασυνέχεια.

Φράσεις, όπως: Ο καιρός πέρανε στο Μεσολόγγι ή πέρασ' ένας χρόνος, πέρασε κι άλλος μισός, έφτασε η άνοιξη (σ.95) στο *Σιναπόσπορο* της Ν. Τζώρτζογλου, δηλώνουν τη θέληση του αφηγητή να προσπεράσει χρονικά διαστήματα για να φτάσει σε περισσότερο κρίσιμα ιστορικά γεγονότα και παράλληλα να μην κουράσει τον αναγνώστη.

Η Γ. Γρηγοριάδου-Σουρέλη στο *Μικρό Μπουρλοτιέρα*, από το πρώτο μέχρι το δεύτερο κεφάλαιο προσπερνά όλη την παιδική ηλικία του ήρωα (σ.11), στο ενδέκατο κεφάλαιο από το Σεπτέμβρη φτάνει στο επόμενο στην καινούρια χρονιά χωρίς να αναφέρεται σε λεπτομέρειες.

Τέλος, ο πιο υπαινικτικός τύπος έλλειψης είναι η καθαρά *υποθετική* έλλειψη, που είναι αδύνατον να εντοπιστεί, και που την αποκαλύπτει εκ των υστέρων μια ανάληψη. Όταν στο *Μυστικό των Φιλικών*, ο ήρωας στέλνεται από τον Τσακάλωφ στην πρώτη του αποστολή, την παράδοση του γράμματος στον Ξάνθο, η αφήγηση εστιάζει πάνω στον ήρωα κι επομένως αναφέρεται στα περιστατικά που του συνέβησαν κατά τη διάρκειά της. (σ. 37-44). Αμέσως μετά κι όταν ο Παντελής έχει φτάσει έξω από το σπίτι, πριν μπει μέσα, ο αφηγητής αναλαμβάνει να διηγηθεί τι έχει συμβεί στην τραπεζαρία του σπιτιού του Τσακάλωφ όλο αυτό το διάστημα. Η έλλειψη παρατηρείται από τον αναγνώστη, όταν αρχίζει η ανάληψη του χρονικού διαστήματος που ο Παντελής απουσιάζει (σ.σ. 44-45).

Στην κατηγορία αυτή θα μπορούσαμε να κατατάξουμε επίσης την εξαφάνιση του Τσακάλωφ, όπου από το τέλος του δέκατου κεφαλαίου με τίτλο: *Εξομολογήσεις*, επανεμφανίζεται στο δέκατο έκτο κεφάλαιο με τίτλο: *Ο Ιερός Λόχος*, μετά από μία χρονική περίοδο δύο χρόνων και ο ήρωας μαζί με τον αναγνώστη μαθαίνουν τα νέα του: Ο Παντελής κοιτάζε το θείο του. Δυο χρόνια είχαν περάσει από τότε που χωρίστηκαν τόσο ταραγμένοι στις Σπέτσες, κι είχαν αφήσει τα σημάδια τους στον Τσακάλωφ. Αδυνατισμένος από την πρόσφατη αρρώστα, είχε δυο πικρές ρυτίδες χαραγμένες γύρω στο στόμα, και λίγες άσπρες τρίχες γυάλιζαν μέσα στα μαύρα, σγουρά του μαλλιά (σ. 146).

Επίσης στο *Σιναπόσπορο*, όταν ο ήρωας εγκαταλείπει το караβάνι με τους Μεσολογγίτες, που απομακρύνεται από την πόλη, η αφήγηση στρέφεται προς τη δράση του (σ. 23) κι η τύχη των κατοίκων και της γιαγιάς του, που τελικά επιστρέφουν στο Μεσολόγγι αναφέρεται περιληπτικά σε επόμενο σημείο (σ. 60).

Η έλλειψη αναγνωρίζεται μόνο όταν φτάνει ο αναγνώστης στο κεφάλαιο αυτό και αποκαλύπτεται μέσα από την ανάληψη του χρονικού διαστήματος των δύο αυτών χρόνων. Το φαινόμενο της έλλειψης επιστρατεύεται στα παιδικά κυρίως βιβλία ως εφέ του μυστηρίου και της άγνοιας.

γ) *σκηνή*: ο χρόνος του αφηγηματικού λόγου και ο χρόνος της ιστορίας είναι ίσοι. Τα δυο συστατικά της στοιχεία είναι ο διάλογος και οι άμεσες σωματικές πράξεις με

σχετικά σύντομη διάρκεια, που για την πραγματοποίησή τους απαιτείται χρόνος σχεδόν ίσος με το χρόνο που χρειάζεται για την εξιστόρησή τους. Αν σκεφτεί κανείς το γεγονός ότι οι ελλείψεις με το ποσό αποσιώπησης που καλύπτουν και οι περιλήψεις με τα συμπυκνωμένα μέρη τους αντιπροσωπεύουν ένα μικρό μέρος της αφήγησης, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι το μεγαλύτερο μέρος του κειμένου προσδιορίζεται ως σκηνή (Genette, 2007:176-179).

Πράγματι στα παιδικά ιστορικά μυθιστόρημα που εξετάζει η εκπαιδευτικός, το μεγαλύτερο μέρος της αφήγησης καλύπτουν τα διαλογικά μέρη. Στην περίπτωση αυτή υπάρχει σχετική εξίσωση του χρόνου αφήγησης με το χρόνο της ιστορίας. Πλήθος διαλόγων συναντώνται και καθιστούν ευχάριστη και ενδιαφέρουσα την αφηγηματική ροή.

δ) *παύση*, όπου ο χρόνος της ιστορίας είναι μηδενικός, δηλαδή σταματά, ενώ η εξιστόρηση συνεχίζεται, λόγου χάρι στις περιγραφές. (Genette, 2007:165-172).

Πολλές φορές στην αφήγηση ενσωματώνονται διάφορες περιγραφές, οι οποίες κατέχουν άλλοτε μεγάλη έκταση κι άλλοτε περιορισμένη, είναι όμως καθοριστικές για την προώθηση της πλοκής. Στα παραπάνω παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα που χρησιμοποιούνται στη διδακτική παρέμβαση, η περιγραφή βρίσκεται σχετικά περιορισμένη, όμως η χρήση της δε στοχεύει μόνο στη ζωντάνια του αφηγηματικού λόγου, αλλά συμβάλλει στη δημιουργία της πιστής αναπαράστασης της ατμόσφαιρας του τόπου και του χρόνου. Σύμφωνα με τη φύση αυτού που περιγράφεται και τον τρόπο με τον οποίο κάποιος ή κάτι περιγράφεται, μπορούμε να διακρίνουμε τρία είδη περιγραφής: α) περιγραφή-θέαμα β) περιγραφή-λόγος γ) περιγραφή-πράξη, η οποία είναι το μόνο είδος της περιγραφής που δε σταματά το χρόνο της ιστορίας (Φαρίνου-Μαλαματάρη, 1987:111-114). Η περιγραφή-θέαμα, στην οποία ανήκουν και οι περισσότερες περιγραφές στα ιστορικά μυθιστορήματα που εξετάζονται, αναφέρεται σε ό,τι βλέπει κανείς: τη φύση, ένα αντικείμενο, ένα πρόσωπο.

Στο *Μυστικό των Φιλικών*, η περιγραφή μιας νύχτας με φεγγάρι (σ. 93) δε γίνεται μόνο για λόγους αισθητικούς. Το λαμπερό φεγγάρι δεν μπορεί να κρύψει τις πράξεις των ανθρώπων κι ο Παντελής θα γίνει μάρτυρας μιας δολοφονίας. Πράγματι: Το φως του φεγγαριού έπεφτε κατευθείαν στη μάσκα του καϊκιού. Ένα χέρι απλώθηκε. Ένα χέρι που κρατούσε βαρύ σκούρο πράγμα. Το ασημένιο μονόγραμμα γυάλισε στο φεγγαρόφωτο, ένα πλαφ! ακούστηκε, κι ο ταξιδιωτικός σάκος του Γαλάτη βούλιαξε στα μαύρα νερά. (σ. 94)

Η περιγραφή της φύσης έχει έναν αξιολογικό χαρακτήρα. Περιγράφεται ο Ελλαδικός χώρος, όχι απλά για να αναδειχθούν οι ομορφιές του, αλλά σε αντιδιαστολή με τη φύση σε άλλες χώρες. Μέσα από την περιγραφή αυτή, διαχέεται μια εθνική υπερηφάνεια που γίνεται αντιληπτή σε έναν υπονιασμένο αναγνώστη. Οι ομορφιές της Ελλάδας υπαινίσσονται τη βαθιά νοσταλγία των ξενιτεμένων της και το διακαή πόθο τους για επιστροφή: Το γλυκό κλίμα της Ελλάδας σε αντίθεση με την Οδησό (σ. 36), το γαλήνιο και φιλόξενο τοπίο του Αιγαίου με τα αγριεμένα νερά της Μαύρης θάλασσας. (σ. 88).

Ξεχωριστή θέση κατέχουν οι περιγραφές αντικειμένων: Στο *Μυστικό των Φιλικών*, η περιγραφή του φεγγίτη (σ.σ. 16-17) στο σπίτι του Τσακάλωφ από το πρώτο κιόλας κεφάλαιο παίζει ρόλο προσήμανσης για την καθοριστική σημασία του στην παρακολούθηση των κινήσεων των Φιλικών από τους ήρωες του μυθιστορήματος.

Η περιγραφή της στολής του Ιερολοχίτη είναι ιδιαίτερα λεπτομερής και ταυτόχρονα δίνεται η ερμηνεία για την επιλογή της. (σ.σ.147-148).

Η περιγραφή της Πόλης (σ.71) δίνει τη δυνατότητα στον αφηγητή να εκθέσει ένα αφηγηματικό σχόλιο μέσα από τη φωνή του κύριου πρωταγωνιστή της, τονίζει την

ελληνική καταγωγή της Αγια-Σοφιάς, το βίαιο εξισλαμισμό της, συνδέει δε, τη διεκδίκηση της λευτεριάς των Ελλήνων και την ανάσταση του Γένους με την παράδοσή της στο χριστιανικό πληθυσμό.

Στη *Χαραυγή της λευτεριάς* περιγράφεται η πόλη της Δημητσάνας από τον κεντρικό ήρωα (σ.σ. 96, 105) για να τονιστεί η ξακουστή Σχολή της, στο *Μικρό Μπουρλοτιέρα* ο εσωτερικός διάκοσμος των αρχοντικών (σ. 20) και η εικόνα των παραταγμένων στο λιμάνι καραβιών (σ.113).

Η περιγραφή προσώπων δεν είναι ιδιαίτερα συχνή. Όμως η μορφή του Υψηλάντη στο *Μυστικό των Φιλικών* αποτυπώνεται περιγραφικά και «δικαιολογείται» για μια τόσο σημαντική ιστορική προσωπικότητα (σ.σ.136-137) καθώς γνωστοποιείται κι η αναπηρία του λόρδου Μπάιρον στο *Σιναπόσπορο* (σ. 86).

Το επόμενο είδος περιγραφής είναι η περιγραφή-πράξη, όπως το θέαμα των εργαζόμενων ανθρώπων που βλέπει ο Παντελής στο *Μυστικό των Φιλικών* καθώς φτάνει στο λιμάνι της Πόλης (σ.σ. 86-87), η περιγραφή της ηρωικής δράσης των Ιερολοχιτών. Η σωματική τους ρώμη κι η αυτοθυσία τους εξαιρούνται κάνοντας φανερή την ιδεολογική τοποθέτηση του αφηγητή υπέρ της ανδρείας των Ελλήνων και του δίκαιου και τίμιου εθνικού αγώνα τους (σ.σ. 166/167). Παύει να παίζει ρόλο διακοσμητικό μέσα στην αφήγηση, αλλά αποκτά δυναμική, εγείρει το συναίσθημα του αναγνώστη και τον φορτίζει με αισθήματα συμπάθειας προς τους αγωνιστές.

Η δράση των πυρπολικών στο *Μπουρλοτιέρα* (σ.σ. 46-51, 107-108, 146, 171-172) και των ναυμαχιών (80, 109, 128, 164) περιγράφεται με παραστατικό τρόπο και έχει ερμηνευτική διάσταση, ιδιαίτερα για το νεαρό αναγνώστη, που δεν μπορεί να συλλάβει στη φαντασία του τις σκηνές. Στην κατηγορία αυτή ανήκει και η κηδεία του Μάρκου Μπότσαρη στο *Σιναπόσπορο* που γίνεται η αφορμή για μεταδιηγητική αναφορά στη δράση του (σ.69). Μέσα από τις περιγραφές ο αφηγητής προβαίνει σε ερμηνευτικά σχόλια και κρίσεις, οι οποίες δηλώνουν την προθετικότητα της αφήγησης: **Κι αλήθεια, ήταν Ιστορία αυτό που έγραψε ο Μπότσαρης με το αίμα του τις τελευταίες ώρες της ηρωικής του ζωής!** (σ. 69).

ε) *επιμήκυνση*: ο χρόνος του αφηγηματικού λόγου είναι μεγαλύτερος από το χρόνο της ιστορίας. Μυθιστορηματικές σκηνές επιμηκύνονται από εξω-αφηγηματικά στοιχεία ή διακόπτονται από παύσεις περιγραφικές. Η εξιστόρηση πράξεων ή γεγονότων γίνεται λεπτομερής, επειδή οι αφηγητές τα διηγούνται με πιο αργό ρυθμό απ' όσο τα επιτέλεσαν ή τα υπέστησαν. Στον κινηματογράφο η επιμήκυνση πετυχαίνεται με την αργή κίνηση, ενώ στο κείμενο η τεχνική της επιμήκυνσης επιλέγεται λίγο πριν από την εμπλοκή κάποιου σημαντικού γεγονότος, κορυφώνοντας την αγωνία του αναγνώστη καθυστερώντας την έκβαση της αφήγησης. (Chatman, 1991: στο *Θεωρία της αφήγησης*: 53-65, Genette, 2007:160-179)

Ενώ ο αναγνώστης αγωνιά για την επιτυχή έκβαση της αποστολής του Παντελή και την παράδοση του μηνύματος στον Υψηλάντη, ο αφηγητής καθυστερεί την έκβαση της αφήγησης. Κορυφώνει την αγωνία του σε αυτό το σημείο της πλοκής αναφέροντας τις σκέψεις του ήρωα καθώς προχωρά. Αναλογίζεται το μακρύ δρόμο της Φιλικής Εταιρείας όλα τα χρόνια από την ίδρυσή της το 1815 μέχρι τη χρονική στιγμή της αφήγησης το 1820. Ο χρόνος επιμηκύνεται με τις λεπτομέρειες του αφηγητή και την περιγραφή των μέσων μεταφοράς που χρησιμοποιεί ο ήρωας, των τόπων όπου διερχόταν και την παρουσίαση των σκέψεών του (σ.σ. 124-131). Στην κορύφωση της αγωνίας του φτάνει ο αναγνώστης με την αναφορά του κινδύνου της αρκούδας που αντιμετωπίζει ο ήρωας. Παράλληλα η επιμήκυνση αυτή θέλει να τονίσει τη δυσκολία της επιχείρησης.

Στο *Συναπόσπορο* οι σκέψεις του Θωδωρή στο κρεβάτι κατά τη διάρκεια της ανάρρωσής του σχετικά με προηγούμενα γεγονότα που τελικά θα τον οδηγήσουν στην ανακάλυψη του κρυμμένου μπαρουτιού από έναν προδότη συνιστούν επιμήκυνση της αφήγησης (σ.σ. 64-65), αλλά και η έκθεση πληροφοριών για τη δράση του Φιλέλληνα λόρδου Μπάιρον την ώρα που τον παρακολουθούσε (σ. 86).

1.2.3. Συχνότητα

Η αφηγηματική συχνότητα ορίζεται από τη σχέση της εμφάνισης ενός γεγονότος στην ιστορία και της έκθεσής του στην αφήγηση. Σχετίζεται δηλαδή με τις επαναληπτικές σχέσεις μεταξύ ιστορίας και αφήγησης (Καψωμένος, 2007:146). Παρόλο που πολύ λίγο μελετήθηκε από τους θεωρητικούς του μυθιστορήματος, ωστόσο πρόκειται για τις πιο ουσιώδεις όψεις του αφηγηματικού χρόνου.

Ένα συμβάν δεν έχει μόνο τη δυνατότητα να παράγεται, αλλά και να επαναλαμβάνεται. Κατά ανάλογο τρόπο, ένα αφηγηματικό εκφώνημα δεν παράγεται μόνο, αλλά μπορεί να αναπαραχθεί ή να επαναληφθεί μία ή περισσότερες φορές μέσα στο κείμενο. Ανάμεσα σε αυτές τις δυνατότητες επανάληψης των αφηγηματικών γεγονότων, δηλαδή της ιστορίας, και των αφηγηματικών εκφωνημάτων, δηλαδή της αφήγησης, δημιουργείται ένα πλέγμα σχέσεων, από το οποίο μπορούν να σχηματιστούν τέσσερις δυνατές μορφές. Δύο δυνατότητες από τις δύο πλευρές: του γεγονότος και του εκφωνήματος. Αν επαναλαμβάνεται ένα γεγονός ή όχι, αν επαναλαμβάνεται ένα αφηγηματικό εκφώνημα ή όχι. Καταλήγοντας, κάθε αφήγηση μπορεί να διηγηθεί μία φορά αυτό που συνέβη μία φορά, *ν* φορές ό,τι συνέβη *ν* φορές, *ν* φορές ό,τι συνέβη μία φορά και μία φορά ό,τι συνέβη *ν* φορές. Έτσι έχουμε τους παρακάτω τέσσερις τύπους αφηγηματικής συχνότητας:

α) Η *ενική* (singulatif/singulative) ή *μοναδική* αφήγηση: η μοναδική αφήγηση αυτού που συνέβη μία μοναδική φορά κι είναι τόσο συχνή γιατί ακριβώς θεωρείται τόσο φυσική.

β) Η *πολλαπλή-ενική* (multisingulative) ή *πολυμοναδική* αφήγηση (ο όρος έχει καθιερωθεί στην ελληνική σημειωτική ορολογία): η αφήγηση *ν* φορές αυτού που συνέβη *ν* φορές. Αυτός ο τύπος αφηγηματικής συχνότητας, σε αντίθεση με τον προηγούμενο, δε συναντάται αρκετά συχνά, γιατί όταν το ίδιο γεγονός επαναλαμβάνεται σε μια ιστορία, είναι φυσικό ο αφηγητής να υιοθετεί μία συνθετική μορφή για να το αποδώσει, αποφεύγοντας την κουραστική επανάληψη και κάνοντας οικονομία χρόνου.

Για παράδειγμα, στο μυθιστόρημα το *Μυστικό των Φιλικών* η πολυμοναδική αφήγηση χρησιμοποιείται για ένα γεγονός που επαναλαμβάνεται μια συγκεκριμένη μέρα της εβδομάδας. Ένα μεγάλο μέρος της αφήγησης το καλύπτει η δράση των ηρώων, όπου κρυφακούν τις μυστικές συγκεντρώσεις των ιδρυτών της Φιλικής Εταιρείας. Ιδιαίτερα, η δράση και συμπεριφορά του Παντελή, του κύριου χαρακτήρα, επαναλαμβάνεται, σχεδόν με παρόμοιο τρόπο σε δύο τουλάχιστον συναντήσεις των μελών της Φιλικής. Ο αφηγητής θα μπορούσε να περιγράψει τη συμπεριφορά του συνθετικά και για τις δυο συναντήσεις, όπως το έχει κάνει για τις υπόλοιπες, και να μεταφέρει μόνο τα επιπλέον στοιχεία από αυτά που κρυφάκουσε. Επιλέγει όμως να επαναλάβει το τυπικό της δράσης του, που αποτελεί το καθήκον του Παντελή και περιλαμβάνει: το σερβίρισμα των ξένων, το ξεπροβόδισμα των μουσαφίρηδων, τη μυρουδιά των καμένων χαρτιών με τα μυστικά γράμματα και σύμβολα (σ.σ. 15-17) και (σ.σ. 29-30).

Η χρήση της πολυμοναδικής αφήγησης υποδηλώνει ότι ο αφηγητής θέλει κάτι να τονίσει με αυτή την εικονιστική αναμετάδοση των επαναλήψεων. Η συγκεκριμένη πράξη μέσα στο μυθιστόρημα δεν προσλαμβάνεται απλά ως ροή μέσα στο χρόνο, αλλά ως κυκλικότητα που καθορίζεται από την επανεμφάνιση της ίδιας πράξης (Φαρίνου-Μαλαματάρη, 1987:84). Πράγματι οι συναντήσεις των ιδρυτών της Φιλικής Εταιρείας γίνονται κάθε Πέμπτη στο σπίτι του Τσακάλωφ. Το τυπικό που ακολουθείται είναι πάντοτε το ίδιο και οι μικροί ήρωες τους κατασκοπεύουν με σκοπό να αποκαλύψουν το λόγο για τον οποίο πραγματοποιούνται.

Σαφέστατα ο αφηγητής με τον τρόπο αυτό έχει σκοπό να παρατείνει την αγωνία του αναγνώστη και να αφηγηθεί ένα μυστήριο, για του οποίου τη λύση προσφέρει προοδευτικά στοιχεία στον αναγνώστη του. Με τον τρόπο αυτό δίνει αναγνωστικό κίνητρο και αυξάνει την περιέργειά του.

γ) Η *επαναληπτική* (répétitif/repetitive) αφήγηση: η αφήγηση ν φορές αυτού που συνέβη μία φορά. Τα επαναλαμβανόμενα εκφωνήματα στην περίπτωση αυτή, δεν αντιστοιχούν σε επαναλαμβανόμενα γεγονότα και θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η μορφή αυτή είναι καθαρά υποθετική χωρίς πραγματική υπόσταση. Νοείται ως αφήγηση του ίδιου γεγονότος που συνέβη μία φορά, αλλά με υφολογικές διαφορές, μα κυρίως με αλλαγή της προοπτικής από όπου εκφέρεται. Μπορεί το ίδιο γεγονός να εκφέρεται από δύο ξεχωριστούς ήρωες του μυθιστορήματος, δίνοντας ο καθένας τη δική του εννοιολογική ερμηνεία, μπορεί όμως αρχικά να παρουσιάζεται το γεγονός με εξωτερική προοπτική δημιουργώντας στον αναγνώστη αγωνία και τάση για δημιουργία υποθετικών σεναρίων και στη συνέχεια να δίνεται το ίδιο γεγονός από την εσωτερική προοπτική ενός προσώπου, ώστε να επαληθευτεί το σενάριο του αναγνώστη ή να απορρίπτεται. Στην πραγματικότητα, η αφήγηση στη δεύτερη περίπτωση συμπληρώνει τα κενά που έχουν δημιουργηθεί στον αναγνώστη.

Στο μυθιστόρημα το *Μυστικό των Φιλικών*, παρατηρείται η επαναληπτική αφήγηση, η οποία παρατηρείται στην αναδρομική σκέψη του ήρωα κατά τη διάρκεια του ταξιδιού του στη Μολδοβλαχία για να συναντήσει τον Υψηλάντη. Ξαναφέρει στη μνήμη του την πρώτη του αποστολή, που είχε μεταφέρει το γράμμα στον Ξάνθο, καθώς και τις επόμενες: Στρογγυλοκαθισμένος στο μεγάλο τρικάρτο, ανάμεσα στα κασόνια με το εμπόρευμα που πήρε μαζί του για να καλύψει το σκοπό του ταξιδιού, λογάριαζε τι είχε κάνει μέχρι τότε για την Εταιρεία. Η σκέψη τον απογοήτευσε! Ταχυδρόμος! Μόνο ταχυδρόμος ήταν! Αρχίζοντας από το πρώτο εκείνο γράμμα που πήγε μέσα στο χιόνι να παραδώσει στον Ξάνθο, και φτάνοντας σε τούτο δω για τον Αρχηγό. (σ.σ. 124-125)

Η πρώτη του αποστολή και συγκεκριμένα η παράδοση του γράμματος στον Ξάνθο είχε αποδοθεί αναλυτικά μέσα από την εσωτερική εστίαση του ήρωα. Τώρα αποδίδεται πάλι μέσα από τη σκέψη του Παντελή, όμως ο ίδιος επιχειρεί μια αναδρομή, όπου την παραθέτει μαζί με τις υπόλοιπες για να τις υπενθυμίσει στον εαυτό του και στον αναγνώστη με στόχο μια συνολική παρουσίαση της δράσης της Φιλικής Εταιρείας και μια αποτίμηση των δραστηριοτήτων των μελών της.

Στο *Μικρό Μπουρλοτιέρη* η επαναληπτική αφήγηση χρησιμοποιείται από τον αφηγητή για τραγικά και συγκλονιστικά γεγονότα, όπως το νέο για το θάνατο του Πατριάρχη (σ. 36), η πτώση του Γαλαξιδιού (σ.σ. 61-64) και η καταστροφή της Χίου (94, 96). Η επαναληπτική αφήγηση δηλώνει την τραγικότητα του νέου. Για παράδειγμα, ενδοδιηγητικοί ανώνυμοι μάρτυρες πληροφορούν για το ιστορικό γεγονός με συντομότερες προτάσεις, όπως: -Το Γαλαξίδι έπεσε! Κρίμα το Γαλαξίδι (σ. 61). Αμέσως στις επόμενες σελίδες μια μεταδιήγηση ενός ενδοδιηγητικού ήρωα, ενός ξένου

Γαλαξιδιώτη, δίνει λεπτομέρειες και ακριβείς πληροφορίες, ακόμα και ερμηνείες για την καταστροφή.

δ) Η *θαμιστική* (itératif/iterative) αφήγηση: η αφήγηση σε μία και μόνη φορά αυτού που συνέβη *n* φορές. Η αφήγηση, όταν στην ιστορία εμφανίζονται φαινόμενα επανάληψης, δεν είναι πάντα αναγκασμένη, όταν δεν υφίσταται λόγος, να τα αναπαραγάγει στο λόγο της και να μην προχωρεί σε μία αφαιρετική και κατόπιν συνθετική διαδικασία. Αυτός ο τρόπος αφήγησης ονομάζεται θαμιστική αφήγηση. Είναι μια μορφή παραδοσιακή, μα μπορούμε να τη συναντήσουμε από το ομηρικό έπος και σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας του κλασικού και σύγχρονου μυθιστορήματος. (Genette, 2007:183-184, Φαρίνου-Μαλαματάρη, 1987:82-96).

Για τις τρεις πρώτες κατηγορίες δε χρειάζεται να ειπωθούν πολλά. Ο ενικός τύπος είναι βασικός και, ίσως υποχρεωτικός, τουλάχιστον στις παραδοσιακές αφηγήσεις. Η δεύτερη και η τρίτη χρησιμοποιούνται σχετικά σπάνια, για την επίτευξη, όπως ήδη αναφέρθηκε, συγκεκριμένου σκοπού. Η τέταρτη περίπτωση εκφράζεται με χρονικές φράσεις, όπως «κατά τη διάρκεια», «όλες τις μέρες», ή με ουσιαστικά που αναφέρονται σε χρονικές περιόδους: «εκείνο τον καιρό» «όλο το καλοκαίρι», «κάθε Πάσχα» (Chatman, 1991: στο *Θεωρία της αφήγησης*: 66) και απομακρύνει την αφήγηση από την αίσθηση της γραμμικότητας της ιστορίας (Φαρίνου-Μαλαματάρη, 1987:96).

Επειδή στο *Μυστικό των Φιλικών* οι συναντήσεις των Φιλικών και οι παρακολούθησεις του κεντρικού ήρωα και της Μαρούσκας πραγματοποιούνται σε βάθος χρόνου, είναι φυσικό ότι δεν είναι δυνατόν η αφήγηση να τις αναφέρει όλες. Για τις επόμενες ο αφηγητής έχει επιλέξει να τις αναφέρει συνθετικά και μέσα σε περίληψη να παρουσιάζει τα νέα στοιχεία. Επιλέγει επομένως τη θαμιστική αφήγηση με στόχο να συνοψίσει σε μια παράγραφο τις πληροφορίες που συσσωρεύτηκαν: Ο Παντελής κι η Μαρούσκα στο μεταξύ, συνέχιζαν όσο μπορούσαν την παρακολούθηση από τους φεγγίτες. Τώρα πια τα ήξεραν όλα για τη Φιλική Εταιρεία. [...] Έτσι έμαθαν πως σκοπός της Εταιρείας ήταν να οργανώσει την επανάσταση για την απελευθέρωση του Γένους. Θα έκαναν έρανο για να μαζέψουν τα απαραίτητα χρήματα, απ' όλους τους πλούσιους Έλληνες που κατοικούσαν στο εξωτερικό – κι ήταν πολλοί – και θα προσπαθούσαν να τους κάνουν Σύννεφα, δηλαδή μέλη. (σ.σ. 48-49)

Η επιλογή αυτού του τύπου αφήγησης είναι αρκετά συχνή για επαναλαμβανόμενες ενέργειες, συνήθως καθημερινές που αναφέρονται για να δηλώσουν κάποια χαρακτηριστικά των ηρώων. Στο ίδιο μυθιστόρημα δηλώνεται η τρυφερότητα κι η υπερβολική προσοχή της μάνας προς την κόρη: Η κυρία Τσακάλωφ το είχε συνήθεια, σαν όλες τις μάνες του κόσμου, να ρίχνει τα βράδια μια ματιά στη μοναχοκόρη της, να τη σταυρώνει και να τη φιλά, μα καμιά φορά, ακόμα και μες στη νύχτα, πήγαινε στην κάμαρά της να δει μήπως το κοριτσάκι είχε ξεσκεπαστεί. (σ. 52)

Η πρόταση δεν αναφέρεται τυχαία μα αιτιολογεί τη δυσκολία του ήρωα να παρίσταται στο δωμάτιο της Μαρούσκας, απ' όπου θα μπορεί να κρυφακούσει καλύτερα τις συνομιλίες των Φιλικών.

Επίσης από το πρώτο κεφάλαιο ο χαρακτήρας του ήρωα γίνεται γνωστός στον αναγνώστη μέσω της θαμιστικής αφήγησης που ακολουθεί ο αφηγητής, για να περιγράψει τις καθημερινές ασχολίες του στο αρχοντικό των Τσακάλωφ, αλλά και τη δίψα του για τα γράμματα: Το παιδί μπορούσε να μελετά τα μαθήματά του χωρίς να ζαλίζεται από το κουτσομπολιό της φλύαρης μαγειρίσσας (σ. 16) και (σ. 19).

Τονίζεται αρχικά η εξυπνάδα του και η φιλομάθειά του, μα και η συναίσθηση της ευγνωμοσύνης απέναντι στο θείο του. Σκόπευε να του ανταποδώσει τη μεγάλη χάρη που του χρωστούσε για την ανατροφή του και μάλιστα όσο το δυνατόν πιο γρήγορα. Γεγονότα επαναλαμβανόμενα παρουσιάζονται μέσω της θαμιστικής αφήγησης, όπως η διαδικασία αναγνώρισης των Φιλικών με τα σημεία που χρησιμοποιούσαν (σ. 69), οι συνεχείς αποστολές που αναλάμβανε ο Παντελής όλο τον καιρό που δούλεψε ως υπάλληλος στου Σέκερη (σ. 105), η απογοήτευση των Φιλικών μετά από την άρνηση του Καποδίστρια να αναλάβει την αρχηγία της οργάνωσης (σ. 109), το συνεχές κυνηγητό των χριστιανών από τους Τούρκους στην Πόλη (σ. 111), οι ενέργειες των Φιλικών για τη διάδοση της Εταιρείας (σ. 119).

Στο *Μικρό Μπουρλοτιέρη*, η αναφορά στη δουλειά και τις υποχρεώσεις του βιγλάτορα γίνεται συνθετικά σε μία παράγραφο (σ. 10) και με απόδοση των ρηματικών τύπων σε χρόνο συνεχείας -παρατατικό-, η συνεχής ενασχόληση του Λευτέρη με τα γράμματα την περίοδο της ανάρρωσής του στο νησί (σ. 65), ο διαρκής θαυμασμός του Σιναπόσπορου προς το λόρδο Μπάιρον στο ομώνυμο βιβλίο της Τζώρτζογλου κι η παρακολούθηση της δράσης του (σ.86) πετυχαίνουν να δώσουν με συντομία στοιχεία της προσωπικότητας των χαρακτήρων και δρουν ερμηνευτικά για το νεαρό αναγνώστη. Για παράδειγμα, να κατανοήσει το επάγγελμα του βιγλάτορα, που σήμερα έχει εξαφανιστεί, καθώς ο εντοπισμός των εχθρικών δυνάμεων γίνεται με σύγχρονα τεχνικά μέσα.

1.2.4. Συμπεράσματα για τις χρονικές σχέσεις

Στη λαϊκή ιστορική αφήγηση *Μόσχω Τζαβέλλα* της Λιλίκας Νάκου, στα δύο παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα της Τζώρτζογλου, στο *Μυστικό των Φιλικών* και στο *Σιναπόσπορο*, καθώς και στο *Μικρό Μπουρλοτιέρη* της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη, η αφήγηση εξελίσσεται γραμμικά. Εξάιρεση αποτελεί η *Χαραυγή της λευτεριάς* της Γαλάτειας Σαράντη. Στο μυθιστόρημα αυτό, η αφήγηση ξεκινά *in media res* και διακόπτεται όταν υπάρχει η ανάγκη να δοθεί μια εξήγηση με την αναφορά του παρελθόντος. Ο αφηγητής χρησιμοποιεί την τεχνική της μεταδιήγησης⁷¹ για να αναφερθεί σε προγενέστερα γεγονότα έτσι ώστε μόνο στο τέλος του μυθιστορήματος ο ήρωας και ο αναγνώστης αποκτούν μια συνολική και ξεκάθαρη εικόνα. Οι μεταδιηγήσεις του αφηγητή ανατρέπουν τη γραμμική εξέλιξη της υπόθεσης και τη φυσική διαδοχή των γεγονότων αποβλέποντας στη λογική σύνδεση και αλληλουχία τους. Η πρώτη μεταδιήγηση της μητέρας του (σ.σ. 70-83), η αποκάλυψη της κρύπτης, εκτείνεται χρονικά στο παρελθόν πενήντα χρόνια πριν με την αναφορά στο ατυχές προεπαναστατικό κίνημα των Ορλωφικών και ο Κωνσταντής μαθαίνει την ένδοξη καταγωγή της οικογένειάς του, την ιστορία του πατέρα του, τη δράση του σαν κλέφτης, τη γνωριμία με τη μητέρα του και το θάνατό του. Η μεταδιήγηση αποκτά ερμηνευτικό ρόλο για την κοινωνική του αποξένωση και σηματοδοτεί συγχρόνως το μετασχηματισμό των απόψεων του Κωνσταντή. Λειτουργεί ως μοχλός της πνευματικής συνειδησιακής ωρίμανσης του ήρωα που θα οδηγήσει στην ανάληψη της δράσης και στην πραγματοποίηση του κυρίως γεγονότος της αφήγησης που είναι η προειδοποίηση των προεστών και η διατήρηση της υπάρχουσας κατάστασης λειτουργίας των μπαρουτούμυλων.

⁷¹ Για τη μεταδιήγηση, βλ. κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Μεταδιηγητική αφήγηση*, σ. 86 της παρούσας εργασίας.

Οι μεταδιηγήσεις δεν είναι ιδιαίτερα πολλές (είναι μονάχα δύο), μα αποκτούν καθοριστική σημασία, γιατί οι πληροφορίες που παίρνει από αυτές ο ήρωας στέκονται η αφορμή για το μετασχηματισμό της προσωπικότητάς του. Η γνώση της ιστορίας των προγόνων του σε συνδυασμό με την παιδεία είναι το εφελτήριο που τον ωθεί προς την πνευματική ωρίμανση. Η ιστορία του πατέρα του, που είναι το αντικείμενο της πρώτης μεταδιήγησης της μητέρας του, του υποδεικνύει την ιδέα της ελευθερίας και την αντίσταση σε κάθε τι που την αφαιρεί: «Μάνα, πρέπει να φύγω, πρέπει να μάθω γράμματα, πρέπει να γίνω άνθρωπος! [...] «Έμαθα ποιος είμαι, και κατάλαβα τι πρέπει να κάμω. Ξέρω ποιο είναι το χρέος μου»(σ.σ.87/93). Επομένως, ο σκοπός της μεταδιήγησης δεν είναι μόνο ερμηνευτικός για τον ήρωα και τον αναγνώστη, αλλά αιτιολογεί και καθορίζει τη στάση του σύγχρονου αδέσμευτου ανθρώπου.

Μια δεύτερη μεταδιήγηση, αυτή τη φορά από έναν προεστό, το Θύμιο Μπόκα, συμπληρώνει την πρώτη. Αν η πρώτη μεταδιήγηση πληροφορεί για το ένδοξο παρελθόν της οικογένειας του Κωνσταντή, η δεύτερη (σ.σ. 148-149) γνωστοποιεί το ένδοξο παρελθόν των μακρινών προγόνων του που έζησαν τρεις χιλιάδες χρόνια πριν. Η συνέχεια της ελληνικότητας αναδεικνύεται και συγχρόνως υποδεικνύεται. Η μεταδιηγητική αφήγηση του προεστού που εκτείνεται σε ένα σημείο πολύ πριν την έναρξη της πρώτης μεταδιήγησης έρχεται να ισχυροποιήσει την ειλημμένη απόφαση του ήρωα για τη συνέχιση της συμβολής του στην επιτυχία της επανάστασης.

Στα υπόλοιπα ιστορικά μυθιστορήματα, κάποιες αναλήψεις εμβολίζονται στην αφήγηση με σκοπό να τη συμπληρώσουν και να παραθέσουν ιστορικές πληροφορίες για τον υπονοούμενο κυρίως αναγνώστη, το παιδί.

Οι συχνές προσημάνσεις, ιδιαίτερα στα μυθιστορήματα της Τζώρτζογλου ενισχύουν το στοιχείο της περιπέτειας και της αγωνίας και εμφανίζονται κλιμακωτά ώστε να «υποψιάσουν» τον αναγνώστη και να θεωρήσει ρεαλιστική και φυσιολογική της εξέλιξη της ιστορίας.

Επειδή ο πραγματικός χρόνος της ιστορίας στα μυθιστορήματα της Τζώρτζογλου και της Γρηγοριάδου-Σουρέλη καταλαμβάνει ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, ο αφηγητής προβαίνει σε συνόψεις χρόνου και ελλείψεις για να μπορέσει από τη μια να εκθέσει ή να υπενθυμίσει τις ιστορικές πληροφορίες που θεωρεί απαραίτητες και πάνω στις οποίες στηρίζει και «χτίζει» την ιστορία του και από την άλλη να μην κουράσει τον αναγνώστη και οδηγηθεί να τερματίσει την ανάγνωση. Η εισαγωγή ημερομηνιών και οι επεξηγηματικές υποσημειώσεις δεν είναι τόσες ώστε να διακόπτουν την αφηγηματική ροή και να αποδυναμώνουν το σασπένς της περιπετειώδους αφήγησης.

Το μεγαλύτερο μέρος στα μυθιστορήματα καλύπτεται από διαλογικά μέρη, ιδίως στο *Μικρό Μπουρλοτιέρι*, που ζωντανεύουν τη δράση του ελληνικού ναυτικού φορτίζοντας συναισθηματικά και εμπλέκοντας το νεαρό αναγνώστη, γνωρίζοντάς του τα ήθη και τα έθιμα της εποχής, φέρνοντάς τον σε επαφή με τις ιστορικές προσωπικότητες εδραιώνοντας ή απορρίπτοντας την ήδη σχηματισμένη εικόνα που έχει στο μυαλό του γι' αυτές.

Οι περιγραφές, που συνίστανται σε παύσεις του χρόνου της ιστορίας, πλουτίζουν το κείμενο, άλλοτε μέσα από το λόγο του αφηγητή κι άλλοτε από τις απόψεις των χαρακτήρων. Αποτελούν πρόσφορα πεδία ώστε να παρεισφρέουν σχόλια και κρίσεις με ιδεολογικό φορτίο που απευθύνονται στον ηθικό προσανατολισμό του νεαρού αναγνώστη επηρεάζοντας και διαμορφώνοντας την προσωπικότητά του.

Στα παραπάνω μυθιστορήματα συναντάται κυρίως ο τύπος της *ενικής* ή *μοναδικής* *αφήγησης*, ο *επαναληπτικός* τύπος χρησιμοποιείται για να διεγείρει το συναίσθημα των αναγνωστών απέναντι σε κρίσιμα ιστορικά γεγονότα και κατ' επέκταση για την προσέλευση της συμπάθειάς τους πάνω στους ήρωες και η *θαμιστική* *αφήγηση* προκειμένου ο αφηγητής να τονίσει μία σχέση, να ισχυροποιήσει μια άποψη, να

καταστήσει σαφή τη σκιαγράφιση του χαρακτήρα των ηρώων ή για να ερμηνεύσει κάτι που ο αποδέκτης της αφήγησης, το παιδί του 20^{ου} και 21^{ου} αι. δεν γνωρίζει.

1.3. Έγκλιση/Τρόπος

Ως τρόπους ο Genette ορίζει τις διάφορες φόρμες του ρήματος και βαθμούς αφηγηματικής αναπαράστασης. Στην κατηγορία της αφηγηματικής έγκλισης (ή του αφηγηματικού τρόπου) η αφηγηματική «παράσταση», ή αφηγηματική πληροφορία έχει τις βαθμίδες της· μπορεί να παράσχει στον αναγνώστη περισσότερες ή λιγότερες λεπτομέρειες, με περισσότερο ή λιγότερο άμεσο τρόπο, δίνοντας έτσι την εντύπωση ότι βρίσκεται σε μεγαλύτερη ή μικρότερη απόσταση από αυτό που διηγείται. Μπορεί ακόμα να επιλέξει τη ρύθμιση της πληροφορίας που δίνει, ανάλογα με τις ικανότητες κατανόησης ενός στοιχείου της ιστορίας (προσώπου ή ομάδας προσώπων), του οποίου θα υιοθετήσει ή θα κάνει πως υιοθετεί την «οπτική γωνία» μοιάζοντας έτσι να λαμβάνει την προοπτική. Η «απόσταση» και η «προοπτική», είναι οι δυο ουσιώδεις όροι της ρύθμισης της αφηγηματικής πληροφορίας που ονομάζεται *έγκλιση* ή *τρόπος* (Genette, 2007:231-232).

1.3.1. Απόσταση

Με αυτό το πρόβλημα ασχολήθηκε για πρώτη φορά ο Πλάτωνας στο τρίτο βιβλίο της *Πολιτείας*, όπου διακρίνει τρεις τρόπους μετάδοσης μιας ιστορίας: «□πλ□ διηγήσει», «διά μιμήσεως» ή «δι' □μφοτέρων». Με τον πρώτο όρο ο μεγάλος φιλόσοφος εννοεί την αφήγηση, κατά την οποία ο ίδιος ο ποιητής μιλά και δεν αφήνει περιθώρια για να αλλάξει γνώμη ο αναγνώστης. Με τον όρο «μίμησις» εννοεί την εξομοίωση του λεκτικού τρόπου αναπαράστασης της αφήγησης με καθένα από τα πρόσωπα που έχει εξαγγείλει ως ομιλητές. Ο Genette σχολιάζοντας την πλατωνική διάκριση, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι και η πιο λεπτομερής παρουσίαση των συμβάντων προϋποθέτει την παρέμβαση του αφηγητή, ο οποίος αναπαριστά την πραγματικότητα. Συγχρόνως «μίμησις λέξεων» είναι η επανεγγραφή της πραγματικότητας και δεν μπορεί να μιλά κανείς για αναπαράσταση. Για το λόγο αυτό ο Genette αντικαθιστά τους όρους μίμηση/διήγηση με τις φράσεις αφήγηση λέξεων και αφήγηση γεγονότων αντίστοιχα.

Αυτό το κεφάλαιο θα έχει ως θέμα του την «αφήγηση λέξεων». Ο όρος αυτός δεν είναι τόσο ξεκάθαρος γιατί η λεκτική δραστηριότητα των χαρακτήρων επεκτείνεται από τη μίμηση ως τη διήγηση. Επομένως θα γίνει αναφορά στις τρεις βασικές υποδιαίρεσεις του προσωπικού λόγου, συσχετίζοντάς τις με την αφηγηματική απόσταση, που ο Genette (2007:241) θεωρεί πως το άκρο προς τη διήγηση κατέχει ο *αφηγηματοποιημένος λόγος*, το άκρο προς τη μίμηση ο *αναφερόμενος λόγος*, ενώ το ενδιάμεσο ο *μετατιθέμενος λόγος*.

1.3.1.1. Αφηγηματοποιημένος λόγος

Ο *αφηγηματοποιημένος* ή *αφηγημένος* λόγος (*disours narrativisé ou raconté*) είναι ο λόγος που αντιμετωπίζεται σαν ένα γεγονός μεταξύ άλλων και συνοψίζεται ως τέτοιος από τον ίδιο τον αφηγητή (Genette, 2007:240). Αυτή η αφηγηματική τεχνική δηλώνει ένα μικρό βαθμό εκπροσώπησης του λόγου των ηρώων στην αφήγηση, υπογραμμίζει την απόσταση του αφηγητή από το μήνυμα, και χρησιμοποιείται για δευτερεύοντα

γεγονότα, τα οποία καταλαμβάνουν μικρό μέρος στην αφήγηση (Φαρίνου-Μαλαματάρη, 1987:171).

Στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα που προσεγγίζονται διδακτικά στη σχολική τάξη, ο αφηγητής αναλαμβάνει σε πολλές περιπτώσεις το λόγο όταν για παράδειγμα στο *Μυστικό των Φιλικών*, πρόκειται να παρουσιάσει τον κεντρικό του ήρωα (σ. 19), να μιλήσει για την ακεραιότητά του, την ηθική του, το χαρακτήρα του⁷², όταν έχει σκοπό να αφηγηθεί την έως τώρα δράση των ηρώων και να παρουσιάσει συνολικά τα στοιχεία που έχουν συλλέξει μετά από μεμονωμένη παρακολούθηση (σ. 37, 48-50), όπου αναλαμβάνει ο ένας στον άλλο την έκθεση των πληροφοριών (σ. 70), όταν αφηγείται την ανάληψη των αποστολών του ήρωα (σ.σ. 40-42/125-131) ή περιγράφει σύντομα την ψυχολογική κατάσταση των ηρώων, τα συναισθήματά τους και αναφέρει τις κρυφές τους σκέψεις κι επιθυμίες (σ. 52) (σ.σ. 55/ 56/ 58/ 60/ 63/ 68/ 72/ 73/ 76/ 77/ 86-87/ 91/ 93-94/ 97/ 101/ 125/ 130/ 145).

Εκφέρει σύντομες κρίσεις για ιστορικές προσωπικότητες κατά την εξιστόρηση συγκεκριμένων περιστατικών: Για το Νικόλαο Σκουφά: (σ. 80), Το Γρηγόριο Δικαίο: (σ.σ. 82-85) για τους πρωτεργάτες της Φιλικής Εταιρείας: (σ.σ. 140-141).

Εκθέτει αφηγηματικές πληροφορίες (σχεδόν πάντα ιστορικού περιεχομένου) και ιδιαίτερα όταν στόχος του είναι να καλύψει μεγάλα χρονικά διαστήματα: Όπως πληροφορίες για τη στρατολόγηση Φιλικών στη Μόσχα, στην Πετρούπολη και οι κινήσεις τους στην Πόλη (σ. 67), αναφορά ιστορικών γεγονότων που δρουν ερμηνευτικά για την κατανόηση της συνέχειας από το νεαρό αναγνώστη, και την επισήμανση των δυσκολιών όσον αφορά στην έναρξη της επανάστασης με αρχηγό τον Υψηλάντη (σ.121). Ο αφηγητής τέλος, κρίνει ότι κάποιες αφηγηματικές πληροφορίες είναι απαραίτητο να παρατεθούν για τη συνοχή της πλοκής, όπως οι κινήσεις των στρατιωτικών σωμάτων στις παραδουνάβιες ηγεμονίες και η ευλογία της έναρξης της επανάστασης, όπως είχε αρχικά σχεδιαστεί στο Ιάσιο, από το μητροπολίτη Βενιαμίν (σ.σ. 139-140), η ύπαρξη ανοργάνωτων στρατιωτικών σωμάτων και η σύλληψη της δημιουργίας του Ιερού Λόχου από τον Υψηλάντη (σ.σ. 142-144), η πορεία του Υψηλάντη, ο αφορισμός του από τον Πατριάρχη και οι δυσκολίες που αντιμετώπισε (σ.σ. 152-153), οι πρώτες συγκρούσεις του Ιερού Λόχου και των άλλων στρατευμάτων στο Γαλάτσι και η ήττα στο Δραγατσάνι τον Ιούνιο του 1821 (σ.σ. 158-167).

Στο *Σιναπόσπορο* ο αφηγητής με το λόγο του δίνει ιστορικές πληροφορίες για την οχύρωση της πόλης από το Μαυροκορδάτο (σ. 17), παραθέτει τα νέα από το τουρκικό στρατόπεδο (σ.61), συμπυκνώνει ιστορικά γεγονότα (σ.83), περιγράφει το κάστρο (σ.σ.90-91), εκθέτει τις κινήσεις του Τούρκων αρχηγών (σ.σ.96-97, 164-169) και τις επιθέσεις τους απολαμβάνοντας την παντογνωσία του.

Στο *Μικρό Μπουρλοτιέρη* ο αφηγηματοποιημένος λόγος καλύπτει ένα πολύ μικρό μέρος, συνήθως στις περιγραφές, στη δράση των μπουρλοτιέρηδων, στις κινήσεις τους και τα συναισθήματά τους (σ.σ.45-51/102-104/198-199), όπου η αφήγηση συχνά διακόπτεται και παρεμβάλλονται μικρά διαλογικά μέρη. Επίσης ερμηνεύει τις κινήσεις του εχθρού (σ.189), γνωστοποιεί τις έριδες των καπεταναίων και των προεστών

⁷² Από το πρώτο κιάλας κεφάλαιο ο συγγραφέας έχει συστήσει τον ήρωά του με σήματα και πρότυπα συμπεριφοράς που θα τον βοηθήσουν να υπερβεί κάθε δυσκολία και εμπόδιο στις αποστολές: τίποτα δεν είναι ικανό να τον κάνει να παραιτηθεί από την πορεία και τις αποφάσεις του. Πρόκειται, δηλαδή, για ένα χαρισματικό, άσπιλο και ανέγγιχτο από πάθη πρόσωπο, έτοιμο ανά πάσα στιγμή να προσφέρει και να θυσιάσει για την πατρίδα του (Μητροφάνης, 2001:331).

(σ.133), προβαίνει σε σύντομες αναφορές σε ιστορικά γεγονότα, όπως για παράδειγμα, την κατάσταση που επικρατούσε στο Μεσολόγγι (σ.σ.209/211/215-216/219/222-223).

Στη *Χαραυγή της λευτεριάς* της Γαλάτειας Σαράντη ο αφηγητής αναλαμβάνει να παρουσιάσει τους ήρωές του (σ.σ.12, 14, 32), τις πράξεις τους (13, 15-17, 22, 30,137) και τις σκέψεις τους (43, 46, 48, 51, 61, 65, 83, 86, 100, 102, 125, 133, 135, 141, 144), περιγράφει αντικείμενα (12, 71) και ενέργειες (93-96, 99, 109-112, 117, 119, 127-131), ενώ τον αφηγηματοποιημένο λόγο διακόπτουν συνεχώς σύντομοι διάλογοι.

Συμπερασματικά, μπορεί να αναφερθεί ότι ο αφηγηματοποιημένος λόγος καταλαμβάνει ένα αρκετά μεγάλο μέρος στην αφήγηση, όμως σίγουρα μικρότερο από τα καθαρά διαλογικά μέρη, ενώ πρέπει να σημειωθεί ότι δεν είναι ένας λόγος εξουσιαστικός αποκλειστικά μεταφερμένος από έναν παντογνώστη αφηγητή, αλλά ένας λόγος που είναι κυρίως εστιασμένος στην προοπτική του ήρωα. Ταυτόχρονα φανερώνει την αγωνία του αφηγητή να φωτίσει τις πλευρές της προσωπικότητας του κεντρικού ήρωά του με στόχο να τον καταστήσει αγαπητό στον αναγνώστη, να τον συστήσει ως ένα συνομήλικό φίλο που έχει εμπλακεί σε μια μυστική περιπέτεια και χρειάζεται μέγιστη στήριξη και αμέριστη συμπαράσταση.

1.3.1.2. Αναφερόμενος λόγος

Ο *αναφερόμενος λόγος* (*discours rapport*), ένας λόγος ευθύς ή διαλογικός που παρεμβάλλεται στο λόγο του αφηγητή, ένας λόγος «πλασματικά μεταφερμένος», όπως υποτίθεται ότι αρθρώθηκε από το πρόσωπο (Genette, 2007:240). Η κυριότερη μορφή αναφερόμενου λόγου είναι ο *διάλογος*. Οι λειτουργίες του εξαντλούνται σε δυο κυρίως στόχους: στην αναπαράσταση των γεγονότων και στην προβολή της ιδεολογίας των χαρακτήρων, γεγονός που καθίσταται ως χειραγωγός της αναγνωστικής πρόσληψης. (Μητροφάνης, 2004:23-25).

Κάθε διάλογος ορίζεται από τη συνύπαρξη τριών στοιχείων: α) την παρουσία δύο τουλάχιστον συνομιλητών που διαλέγονται έχοντας ο καθένας τη δική του νοοτροπία και γνώση εναλλάσσοντας συνεχώς τους ρόλους τους β) το σύνολο των πραγμάτων που βρίσκονται στο περιβάλλον των δύο ομιλητών και γ) το θέμα του διαλόγου που είναι κοινό για τους δυο ομιλητές. Και τα τρία στοιχεία είναι απαραίτητα, αλλά συνήθως κάποιο κυριαρχεί. Αν κυριαρχεί το πρώτο, ο διάλογος ονομάζεται *προσωπικός*, αν το δεύτερο, πρόκειται για *περιστασιακό* διάλογο και αν κυριαρχεί το τρίτο, το θέμα συζήτησης δηλαδή, ο διάλογος ονομάζεται *διάλογος-συζήτηση* (Φαρίνου-Μαλαματάρη, 1987:176-177)

α) Προσωπικός διάλογος

Στην περίπτωση του προσωπικού διαλόγου κυριαρχεί η έντονη προβολή του εγώ και του εσύ. Οι ρόλοι των συνομιλητών εναλλάσσονται και έρχονται στην επιφάνεια συγκινησιακά και βουλευτικά στοιχεία που συνήθως εκφράζονται με προστακτική ή ευκτική. Τα πρόσωπα μπορεί να φιλονικούν ή να διεκδικούν κάτι. Τέτοιοι διάλογοι ανήκουν κυρίως σε παιδιά (Φαρίνου-Μαλαματάρη, 1987:180), όπως για παράδειγμα στο *Μυστικό των Φιλικών* η αντίθεση του Παντελή με τα παιδιά που συναντά κατά την παράδοση του γράμματος στον Ξάνθο, που τον καλούν να παίξει και να παρατήσει την αποστολή του (σ. 40).

Οι προσωπικοί διάλογοι εξεικονίζουν τον απότομο τρόπο με τον οποίο τα πρόσωπα τονίζουν τις διαφορές τους με σκοπό να επιβάλλουν την προσωπική τους άποψη χωρίς να προτίθενται να συζητήσουν το θέμα που ανακύπτει (ό.π: 181). Ο έντονος διάλογος για τα σημεία με τα οποία θα αλληλογραφούσε ένα νέο μέλος της Φιλικής, ο Γαλάτης, όπου φαίνεται ότι ήθελε να προβάλλει το άτομό του παραγκωνίζοντας τους πρωτεργάτες της:

- Και τώρα; Ρωτούσε ανυπόμονος. Θα μου δώσετε τα σημεία;
- Ναι! Είπε ο Ξάνθος. Θα είσαι το ΑΘ. Μ' αυτό θα αλληλογραφείς.
- Γιατί; Η φωνή του Γαλάτη ήταν ξερή κι απότομη. Γιατί τόσο μακριά από την Αρχή;
- Τ' άλλα γράμματα τα έχουν οι παλιότεροι, εξήγησε ο Τσακάλωφ.
- Δηλαδή ποιοι;
- Οι τρεις φίλοι κοιτάχτηκαν. Σαν πολλά δε ρωτούσε; Ο Ξάνθος όμως, με υπομονή, για να μη δυσαρεστήσει τον άνθρωπο που θα τους έφερνε τον Καποδίστρια, αποκρίθηκε ότι τα πρώτα γράμματα τα έχουν οι ιδρυτές, και κατόπιν ο Κομιζόπουλος, ο Άνθιμος Γαζής, ο Σέκερης...
- Και συ; Ξαναρώτησε ο Γαλάτης.
- Εγώ... εγώ είμαι το ΑΔ.
- Ωραία! Θα μου το δώσεις εμένα, και συ θα πας παρακάτω! (σ. 56)

Ο διάλογος μεταξύ του Καψάλη και του Μπότσαρη στο *Σιναπόσπορο*, όπου ο πρώτος εμμένει στην απόφασή του να παραμείνει στο Μεσολόγγι και να ανατινάξει το τελευταίο μπαρούτι (σ.σ.172-173) και η συνομιλία του Μιαούλη με τον καπετάν Τομπάζη στο *Μικρό Μπουρλοτιέρι*, όπου ο καθένας έχει την άποψή του σχετικά με το αν έπρεπε να επιτεθούν ανοιχτά στον τούρκικο στόλο ή όχι, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να καταλήξουν σε κοινή απόφαση (σ.73).

Τέλος, στην κατηγορία του προσωπικού διαλόγου θα μπορούσε να ενταχθεί η έντονη συζήτηση του Παντελή με τον Έλληνα αρχιπλοίαρχο του τούρκικου στόλου κατά την παράδοση του μηνύματος. Ο διάλογος τονίζει το προσωπικό στοιχείο των ηρώων (το μορφωμένο παιδί και ο τραχύς αμόρφωτος ναυτικός με την ανάλογη συμπεριφορά και τον αντίστοιχο λεξιλογικό κώδικα) μεταφέρει στον αναγνώστη την ετερόκλητη εννοιολογική τους προοπτική φτάνοντας μέχρι το όριο του κωμικού κάνοντας ευχάριστη, ζωντανή κι ενδιαφέρουσα τη συνομιλία.

- Εσύ πάλι, τι θες; Ρώτησε άγρια ο καπετάνιος με τη βροντερή φωνή του, τη μαθημένη να δίνει διαταγές.
- Καπετάνιε... να με συμπαθάς... έχω ένα άρρωστο ξαδερφάκι στο τσούρμιο.
- Και τι 'μαι εγώ μωρέ! γιατρός; [...]
- Να χαρείς καπετάνιε μου! Και μ' ένα μουρμουρητό που μόλις ακουγόταν... σου φέρνω γραφή από τον Ερέσκη.
- Ο Γκιούστος πετάχτηκε όρθιος.
- Άει στο γκρεμό, φύτρα του διαόλου! Ούτ' ένα ναργιλέ δε μ' αφήνετε να καπνίσω με το ραχάτι μου... Η φωνή του ήταν άγρια, μα κάτι στο βλέμμα του είπε στον Παντελή να παίξει το παιχνίδι ως το τέλος.
- Έλα καπετάνιε μου... να χαρείς τα μάτια σου... συνέχισε την κλάψα.
- Όξω! Όξω από 'δω μόμολο! [...]
- Πώς τον λένε, μπρε, τον ξάδερφο; Βρόντησε, κάνοντας την ίδια ώρα το σημάδι της Φιλικής. [...]

-Δώσε! Έκανε ο Γκιούστος με σιγανή προσταγή, και κείνος με μια απότομη κίνηση, έλυσε τη ζώνη του, που εξαφανίστηκε μονομιάς μέσα στις άφθονες σούρες της νησιώτικης βράκας του Υδραίου.

-Μην ξαναπεράσεις από δω γιατί θα σου τσακίσω τα ποδιάρια! Του φώναζε άγρια καθώς τον έβλεπε να ξεμακραίνει (σ. 117)

Ο σκοπός της συνομιλίας τους φάνηκε στο εξωτερικό περιβάλλον πως δεν επιτεύχθηκε, ο αναγνώστης όμως κατάλαβε πως η επιφανειακή φιλονικία τους ήταν για κάλυψη.

β) Περιστασιακός διάλογος

Είναι ο διάλογος, όπου η συζήτηση των προσώπων είτε αφορμάται από τις νύξεις του ομιλητή, είτε το περιβάλλον τους δίνει το έναυσμα να αρχίσει. Στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα που εξετάζει η εκπαιδευτικός, οι περιστασιακοί διάλογοι καλύπτουν το μεγαλύτερο μέρος των διαλογικών μερών. Είναι απόλυτα φυσιολογικό, γιατί απώτερος σκοπός του συγγραφέα είναι να γνωστοποιήσει στο νεαρό αναγνώστη κάποια ιστορικά γεγονότα, να προσφέρει επεξηγήσεις, αλλά και να τον ευαισθητοποιήσει σχετικά με τις αντιδράσεις και τις απόψεις των ανθρώπων που έδρασαν την εποχή που αναπαριστάται.

Για παράδειγμα, στο *Μυστικό των Φιλικών* η πληροφορία που δίνει ο Τσακάλωφ στον Παντελή για την προέλευση του ονόματος του Σκουφά δίνεται μετά την αναφορά του δεύτερου πάνω στο όνομα αυτό:

-Μ' αυτός ο Σκουφάς τι είναι; Ρώτησε με χαμόγελο. Ο μπαρμπα-Θανάσης ζάρωσε τα φρύδια και τον κοίταζε υποψιασμένος.

-Και τι σε μέλει εσένα;[...]

-Να, το όνομά του είναι τόσο αστείο... μοιάζει με παρατσούκλι.

-Μα παρατσούκλι είναι! Βεβαίωσε ξαλαφρωμένος ο Τσακάλωφ. Μετά, χαμογέλασε κι αυτός και συνέχισε: Ο πατέρας του, κι αργότερα ο ίδιος, πουλούσαν σκούφους στην Άρτα, γι' αυτό τους βάφτισαν έτσι. (σ. 18)

Μια νύξη του Παντελή στο θείο του Τσακάλωφ σχετικά με το γυρισμό τους στην Οδησό πληροφορεί τον πρώτο για την οικονομική καταστροφή του πρωτεργάτη της Φιλικής Εταιρείας. (σ. 73)

Στις περισσότερες περιπτώσεις οι δυο συνομιλητές εμφανίζονται στην αφηγηματική σκηνή λειτουργώντας ως πληροφοριοδότες, εφοδιάζοντας την αφήγηση με νέα στοιχεία που ανακύπτουν από τις συνθήκες του περιβάλλοντος, για παράδειγμα η είδηση της Μαρούσκας προς τον Παντελή ότι ο πατέρας της κινδυνεύει αν ανακαλυφθεί η ανάμιξή του στην οργάνωση (σ.σ. 23-27), η κατάστρωση του σχεδίου τους για την παρακολούθηση των συναντήσεων των τριών Φιλικών (σ. 27), η ανταλλαγή των πληροφοριών που συνέλεξε ο καθένας μετά από το κρυφοκοίταγμα από το φεγγίτη (σ.σ. 31/57), τα επόμενα σχέδια του Παντελή και του Τσακάλωφ για τη συνέχιση του αγώνα τους στο ελληνικό έδαφος (σ.σ. 175-177).

Το ιστορικό περιβάλλον και τα πολιτικά γεγονότα δίνουν αφορμή για να ξεκινήσει ένας περιστασιακός διάλογος. Ο αφηγητής με το τέχνασμα αυτό δίνει ιστορικές πληροφορίες χωρίς να κουράζει με την αφήγησή του και η πλοκή κερδίζει σε χρόνο και σε ζωντάνια. Ο διάλογος μεταξύ του Τσακάλωφ και ενός ξένου Σέρβου γίνεται αφορμή για να αναφερθούν τα πολιτικά γεγονότα μετά τη δολοφονία του ηγεμόνα της Σερβίας (σ.σ. 69-70), το νέο της άρνησης του Καποδίστρια για την ανάληψη της αρχηγίας της Φιλικής Εταιρείας (σ. 109) γνωστοποιείται με παραστατικό τρόπο και συναισθηματική

φόρτιση, μεταγγίζοντας την αγωνία των ηρώων στο νεαρό αναγνώστη αν και ο τελευταίος το γνωρίζει ήδη από το μάθημα της Ιστορίας. Μετά από λίγες γραμμές ένας ακόμα περιστασιακός διάλογος φροντίζει να εξαγνίσει τον αναγνώστη από την αγωνία του και τον πληροφορεί για την αποδοχή της αρχηγίας από τον Αλέξανδρο Υψηλάντη. Ο διάλογος εκτός από μια απλή αναφορά στο ιστορικό γεγονός, προσφέρει άφθονα σχόλια για την καταγωγή, την προσωπικότητα του αρχηγού, το ήθος του, τη γενναιότητά του, αλλά και για τη σωματική του αναπηρία. (σ.110)

Στο τέλος των διαλόγων αυτών, ο αφηγητής είτε προσποιούμενος ότι μεταφέρει αυτούσιο το λόγο του ήρωά του, είτε αναλαμβάνοντας ο ίδιος το δικαίωμα αυτό, καταθέτει ένα μικρό σχόλιο για την ψυχολογική κατάσταση του ήρωα μετά από την απρόσμενη είδηση. Στέκεται δίπλα του, τον παρατηρεί και συμπάσχει: Κι αυτή τη νύχτα ο Παντελής δεν κοιμήθηκε. Από τη χαρά όμως! Το ξημέρωμα τον βρήκε με τ' όραμα της ελεύθερης Πατρίδας να τρεμοπαίζει ακόμα στα μάτια του! (σ. 110).

Στο *Συναπόσπορο* της Ν. Τζώρτζογλου η δράση του φιλέλληνα λόρδου Μπάιρον αναφέρεται μέσα από περιστασιακούς διαλόγους (σ. 84) και η τρομακτική πείνα των Μεσολογγιτών, που αναδύεται από το διάλογο του Θεοδωρή και του συντοπίτη του κατά την προσπάθεια ανεύρεσης τροφής (σ. 142), δραματοποιεί την πληροφορία ώστε να παραμείνει στη μνήμη και να ευαισθητοποιήσει τον αναγνώστη.

Στο *Μικρό Μπουρλοτιέρα* δίνονται πληροφορίες για την προσφορά του Ρήγα Φεραίου και την απόφαση για την έναρξη της επανάστασης στο διάλογο του βιγλάτορα και της γυναίκας του (σ.σ.17-19), για τη δυναμικότητα των στόλων (σ. 70,78), καθώς και για την κατάσταση που επικρατεί στο Μεσολόγγι (σ.σ.205, 209, 212-213), για την οχύρωσή του (σ.210) και για τη σύμπραξη του Ιμπραήμ με τους Τούρκους (σ.183).

Μια ακόμη μορφή περιστασιακού διαλόγου εμπίπτει στην περίπτωση που ο ομιλητής προκαλώντας την περιέργεια και το ενδιαφέρον του συνομιλητή του, τον καλεί να αναλάβει την έκθεση μιας πληροφορίας. Ο Παντελής στο *Μυστικό των Φιλικών* προκαλεί με μια ερώτηση το δάσκαλό του, ο οποίος αναλαμβάνει να του δώσει εξηγήσεις για την έννοια της λέξης κρυπτογράφημα (σ. 33) και για το όνομα Βριάρεως που δε γνώριζαν και ήθελαν να πάρουν πληροφορίες (σ. 51).

Στο *Μικρό Μπουρλοτιέρα* μια ερώτηση για τις σημαίες προκαλεί διάλογο ανάμεσα στις αρχόντισσες, όπου εξηγείται με λεπτομέρειες ο τρόπος κατασκευής τους (σ. 20) και ανάμεσα στο βιγλάτορα και το γιο του, όπου ο δεύτερος τον πληροφορεί για την ύπαρξη διαφορετικών σχεδίων σημαίων για το κάθε νησί (σ.σ.65-66). Κατά παρόμοιο τρόπο από μια ερώτηση του Λευτέρη ξεκινά ένας διάλογος για τα μπουρλότα, που προσφέρει πληροφόρηση στον ήρωα μα και τον αναγνώστη για τη χρήση τους (σ.38), τα υλικά τους και τη διαδικασία ανατίναξης (σ.σ.41-44).

Στη *Χαραυγή της λευτεριάς* της Γαλάτειας Σαράντη μέσα από περιστασιακούς διαλόγους ανάμεσα στον Κωνσταντή και το Βασίλη Τογιόπουλο, μαθητή της Σχολής, δίνονται πληροφορίες σχετικά με την ίδρυση της Σχολής της Δημητσάνας και την παραγωγή μπαρουτιού (σ.σ.56-60).

γ) Διάλογος-συζήτηση

Ο διάλογος-συζήτηση, τονίζει κυρίως το θέμα που συγκεντρώνει την προσοχή των συνομιλητών. Θεωρείται ανταλλαγή σκέψεων και γίνεται κατά κανόνα κάτω από συνθήκες που ευνοούν μια τέτοια συζήτηση (Φαρίνου-Μαλαματάρη, 1987:177). Λόγου χάρη μπορεί οι ήρωες να μιλούν για τη ζωή τους, τις επαγγελματικές τους δραστηριότητες, να προβληματίζονται για ένα θέμα.

Ο διάλογος μεταξύ του Τσακάλωφ, του Σκουφά, του Ξάνθου κι ενός νέου μέλους της Φιλικής Εταιρείας, του Γαλάτη, ο οποίος γίνεται στο σπίτι του πρώτου, φανερώνει τον προβληματισμό τους για το θέμα της ανάθεσης της αρχηγίας της οργάνωσης. Όλοι συμφωνούν ότι πρέπει να βρεθεί ένα άτομο ικανό και με κύρος προκειμένου να δώσει την απαραίτητη υπόσταση στην οργάνωση.

-Και ποια είναι η Αρχή; ρώτησε.

-Αρχηγό ακόμα δεν έχουμε, είπε δισταχτικά. Μα...

-Μα φίλοι μου, γίνεται αυτή η δουλειά χωρίς αρχηγό; Εδώ χρειάζεται τρανό όνομα που να κάνει εντύπωση και σε δικούς μας και σε ξένους. Απορώ πώς ξεκινήσατε χωρίς Αρχή;

-Για την ώρα δε λέμε τίποτα! Είπε ο Τσακάλωφ μουδιασμένος. Μα κάτι έχουμε υπόψη μας...

-Δηλαδή;

-Να! Έβαλε την κουβέντα του ο Ξάνθος, αφού με τα μάτια συμβουλευτήκε τους άλλους δυο. Λέγαμε να προτείνουμε στον Καποδίστρια, μα όπως σου εξηγήσαμε, στέκεται πολύ ψηλά... είναι δύσκολο να τον πλησιάσουμε...

-Και γι' αυτό σκάτε; Αναλαμβάνω εγώ!

-Θα δεχτεί όμως;

-Ασφαλώς και θα δεχτεί. Συγγενής μου καθώς είναι, μπορώ να του μιλήσω ελεύθερα, καμάρωσε ο Γαλάτης. (σ. 55)

Το θέμα είναι κοινό για τους ομιλητές, που ανταλλάσσουν τις απόψεις τους.

δ) Μονολογοποίηση του διαλόγου

Στην περίπτωση που από τα λόγια των συνομιλητών απουσιάζει η διαλογική ιδιότητα και δεν παρατηρείται διάθεση εναλλαγής της προοπτικής με την οποία ο καθένας αντιμετωπίζει το θέμα, τότε ο διάλογος συνορεύει όχι τόσο τυπολογικά όσο σημασιολογικά με μονόλογο, επομένως γίνεται λόγος για *μονολογοποίηση του διαλόγου* (Φαρίνου-Μαλαματάρη, 1987:187).

Στο *Μυστικό των Φιλικών*, όταν ο κεντρικός ήρωας, ο Παντελής ανακαλύπτει ότι η εξαδέλφη του Μαρούσκα κρυφάκουγε τη συνομιλία του πατέρα της και των φίλων του από το φεγγίτη της κάμαράς της, ξεκινά ένα διάλογο μαζί της και αντί να την αφήσει να του μιλήσει αναλαμβάνει να την επιπλήξει για το μέγεθος του παραπτώματός της (σ.21) Ο ένας από τους συνομιλητές και στην προκειμένη περίπτωση ο Παντελής, έχει ο ολοκληρωμένες απόψεις, κυριαρχεί στην κουβέντα και βαθμιαία εκμηδενίζει το λόγο της Μαρούσκας στο μηδέν (Φαρίνου-Μαλαματάρη, 1987:187) βρίσκοντας την ευκαιρία να φανερώσει τις ηθικές του αξίες σχετικά με το απόρρητο της συνομιλίας των διαλεγομένων. Ένας τέτοιος διάλογος τείνει προς ένα μη διακοπτόμενο λόγο και καταλήγει σε ένα μονόλογο περί ηθικής.

Το ίδιο παρατηρείται στο διάλογο του οπλαρχηγού Γιωργάκη Ολύμπιου με το Νικόλαο Υψηλάντη και δυο Φιλικούς, όταν ξεκίνησαν ένα διάλογο για το τέλος ενός προδότη. Ο διάλογος καταλήγει σε μονόλογο, επειδή ως υπέρτατος σκοπός του δεν τίθεται η αναζήτηση και η εύρεση της αλήθειας, αλλά η έκθεση της αλήθειας, όπως την κατέχει ήδη ένα από τα πρόσωπα του διαλόγου (Φαρίνου-Μαλαματάρη, 1987:187-188). Ο αφηγητής δράττεται της ευκαιρίας να τονίσει τον άγριο και σκληρό μα ταυτόχρονα δίκαιο νόμο της Φιλικής εταιρείας για τους προδότες και δεν σκοπεύει να αφήσει να εξελιχθεί διάλογος (σ. 156)

Ο διάλογος του Μιαούλη στο *Μικρό Μπουρλοτιέρη* με το μικρό μούτσο στα Ψαρά, όπου ο πρώτος έχει διαμορφωμένη άποψη για την προσωπική ελευθερία της ψυχής και δεν ανέχεται τη δουλικότητα και την υποταγή (σ. 95). Η συζήτηση του Μιαούλη με το Λευτέρη (σ.σ.175-176) για την αναγκαιότητα της ατομικής θυσίας έναντι του συλλογικού συμφέροντος και η σπουδαιότητα της μόρφωσης των παιδιών με στόχο τη βελτίωση της μελλοντικής κοινωνίας (σ.σ.201-202). Οι διάλογοι αυτοί κλείνουν συνήθως με τον τεκμηριωμένο λόγο της ιστορικής προσωπικότητας.

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν κι οι περιπτώσεις εκείνες, όπου οι διαλεγόμενοι συμφωνούν σε τέτοιο βαθμό μεταξύ τους, έτσι ώστε η πολλαπλότητα των φωνών, που είναι απαραίτητη για την ύπαρξη ενός διαλόγου, εξαφανίζεται. Ο διάλογος τρέπεται σε μονόλογο που εκφωνείται εναλλάξ (Φαρίνου-Μαλαματάρη, 1987:188) Όπως στο διάλογο-συζήτηση στο *Μυστικό των Φιλικών*, με θέμα την πολιτική των Μεγάλων Δυνάμεων και τη στάση τους απέναντι στην ελληνική επανάσταση, που γίνεται μεταξύ του Τσακάλωφ, του Παντελή και του δασκάλου του (σ. 154)

1.3.1.3. Μετατιθέμενος λόγος

Ο λόγος που παρουσιάζει περισσότερο ενδιαφέρον, επειδή πλησιάζει προς τη μίμηση χωρίς να χάνει τα στοιχεία της διήγησης, είναι ο *μετατιθέμενος λόγος* (discours transpose). Στην κατηγορία αυτή κατά τον Genette (2007:242) περιλαμβάνεται τόσο η μετάδοση των λόγων του ήρωα από τον αφηγητή «που τους συμπυκνώνει, τους ενσωματώνει στο δικό του λόγο και άρα τους ερμηνεύει με το δικό του ύφος» όσο και η παραλλαγή του με την ονομασία *ελεύθερο πλάγιο ύφος*, όπου «η οικονομία της υπόταξης επιτρέπει μια πιο μεγάλη ανάπτυξη του λόγου και άρα μια απαρχή της χειραφέτησής του».

Στη συνέχεια παρουσιάζονται μερικές περιπτώσεις, που περιλαμβάνονται σε αυτό το φάσμα, άλλοτε ο λόγος των ηρώων εμποτίζει το κείμενο του αφηγητή κι άλλοτε η γραμματική του αφηγητή διαπερνά τη σκέψη και το λόγο των ηρώων (Φαρίνου-Μαλαματάρη, 1987:206). Η υιοθέτηση της μίας ή της άλλης περίπτωσης έχει να κάνει σίγουρα με τις προθέσεις του αφηγητή όσον αφορά στην εξέλιξη της πλοκής.

Ο μετατιθέμενος λόγος περνά μέσα από το λόγο του αφηγητή, όχι όπως ακριβώς αρθρώθηκε από τον ήρωα, αλλά συμπυκνωμένος κι ερμηνευμένος. Για παράδειγμα: Η απόφαση των τριών Φιλικών να μην αναφέρουν το όνομα του αρχηγού της οργάνωσης στους μνημένους, η οποία αιτιολογείται (σ. 50), η επέμβαση του αφηγητή, όπου ερμηνεύει τη βιασύνη του Παντελή κατά την αποστολή του στον Υψηλάντη (σ.σ. 127/129) ή όταν δε θέλει να λάβει σαφή θέση για ευαίσθητα θέματα της Ιστορίας και μεταφέρει ερμηνείες άλλων. Αξίζει να επισημανθεί ο λόγος του αφηγητή που μιλά για τον αφορισμό του Υψηλάντη από τον πατριάρχη:

Ο πατριάρχης Γρηγόριος Ε΄ αφόρισε τον Υψηλάντη και το κίνημά του! Το χτύπημα ήταν μεγάλο για τον αρχηγό. Άδικα οι φίλοι του προσπαθούσαν να τον πείσουν πως αυτός ο αφορισμός ήταν εικονικός μονάχα, και δεν είχε σημασία, γιατί ο Πατριάρχης τον έκανε σίγουρα κάτω από την πίεση του σουλτάνου. Ο Υψηλάντης, χριστιανός ως τα κατάβαθα της ψυχής, κλονίστηκε τόσο από το αναπάντεχο, που κλείστηκε στην κάμαρά του και δεν ήθελε να δει κανέναν. (σ. 153)

Μέσα από την ανάγνωση του συγκεκριμένου αποσπάσματος είναι φανερό η συμπαράσταση του αφηγητή προς τον Υψηλάντη, αποφεύγει όμως εντέχνως να

σχολιάσει την πράξη του αφορισμού. Βάζει κάποιους ανώνυμους ενδοδιηγητικούς ήρωες να αποτυπώσουν τη λογική με την οποία χαρακτηρίστηκε η πράξη του Πατριαρχείου και αποφεύγει την εισαγωγή προσωπικού σχολίου.

Ενίοτε τα λόγια που χρησιμοποιεί ο αφηγητής για να τα μεταφέρει στη δική του γραμματική δηλώνουν και τη στάση του απέναντί του: Για μια στιγμή οι κουβέντες λιγότεψαν, ωστόσο, ο Γαλάτης, ξαναπαίρνοντας αέρα, άρχισε να μιλά και να τάζει λαγούς με πετραχήλια (σ. 57)

Συγκεκριμένα η χρήση της παροιμιώδους έκφρασης «τάζει λαγούς με πετραχήλια» δηλώνει εκ των προτέρων την υπερφίαλη στάση του και το άδοξο τέλος του.

Υπάρχουν κι οι περιπτώσεις, όπου φαίνεται ότι ο αφηγητής μεταφέρει αυτούσια το λόγο του ήρωα, χρησιμοποιώντας ακριβώς τα ίδια λόγια που ειπώθηκαν κατά τον ευθύ λόγο, όμως μία μόνο λέξη του αφηγητή, όπως στη συγκεκριμένη περίπτωση η έκφραση τρόπου «με υπομονή», δηλώνει στιγμιαία τη θέση του: Ο Ξάνθος όμως, με υπομονή, για να μη δυσαρεστήσει τον άνθρωπο που θα τους έφερνε τον Καποδίστρια, αποκρίθηκε ότι τα πρώτα γράμματα τα έχουν οι ιδρυτές, και κατόπιν ο Κομιζόπουλος, ο Άνθιμος Γαζής, ο Σέκερης... (σ. 56)

1.3.1.4. Ελεύθερος πλάγιος λόγος

Στην προέκταση του μετατιθέμενου λόγου βρίσκεται ο *ελεύθερος πλάγιος λόγος*. Ο ελεύθερος πλάγιος λόγος είναι λόγος διφωνικός, ανάμεσα στο λόγο του αφηγητή και στο λόγο του ήρωα (Καψωμένος, 2007:141-142).

Παρακάτω θα παρατεθούν ορισμένα αποσπάσματα ελεύθερου πλάγιου λόγου (στο εξής: ΕΠΛ) ή αποσπάσματα που περιέχουν και στοιχεία ΕΠΛ.

Στο *Μυστικό των Φιλικών* ο αφηγητής υιοθετεί πολύ συχνά την εσωτερική εστίαση πάνω στον κεντρικό του ήρωα και επομένως παρουσιάζει τις εσωτερικές διεργασίες, που πραγματοποιεί μπροστά σε σημαντικά γεγονότα και κρίσιμες στιγμές της ζωής του. Οι σκέψεις του και η προσπάθεια να συνδυάσει τα γεγονότα που πέφτουν στην αντίληψή του με αυτά που μαθαίνει από τη μυστική παρακολούθηση, αποδίδονται σε ελεύθερο πλάγιο λόγο. Παρατηρείται η χρήση εισαγωγικών, κυρίως όμως εκφράζονται οι απορίες του με τη χρήση του ερωτηματικού. Για παράδειγμα, τα αποσπάσματα, όπου αναρωτιέται για τη συνάντηση των Φιλικών και τι ετοιμάζουν (σ.σ. 16/17/19/28). Τα μικρά σε μέγεθος, αλλά συνεχόμενα αποσπάσματα προκαλούν ένταση στον αναγνώστη, ο οποίος έτσι αντιλαμβάνεται τη σοβαρότητα της κατάστασης: Άραγε θα κατάφερνε η μικρή να κρατήσει το μυστικό ως το τέλος, ή θα της ξέφευγε καμιά κουβέντα... Θα κατάφερναν τα δυο παιδιά να γλιτώσουν τους μεγάλους από τον κίνδυνο που κρεμόταν πάνω από τα κεφάλια τους, και τι ήταν αυτός ο κίνδυνος τέλος πάντων; (σ. 30)

Παρουσιάζονται επίσης οι σκέψεις της ηρωίδας και η αγωνία της για την τύχη του Παντελή (σ.σ. 45/50/179). Η χρήση των εισαγωγικών, όπου παρεμβάλλεται η αρχή του όρκου μέσα στο λόγο της αφήγησης, λειτουργεί ως γέφυρα από τον αφηγηματοποιημένο στον ΕΠΛ. Δηλώνει το μεταίχμιο όπου πραγματώνεται το «πέραςμα» από τον ένα λόγο στον άλλο και έχει ως συνέπεια την αλληλοεπικάλυψη και τη συγχώνευση των δυο φωνών: Η Μαρούσκα κατέβηκε στην κάμαρά της και γύρισε με το χρυσωμένο ρώσικο εικόνισμα, και εκεί, στη μικρή σοφίτα, στο φως του κεριού που τρεμόσβηνε, τα δυο παιδιά γονατισμένα πλάι πλάι, με το δεξί χέρι στην εικόνα και με αβέβαιη φωνή, άρχισαν να διαβάζουν: «Ενώπιον του αοράτου και αληθινού Θεού... ορκίζομαι...» Μετά, έκαψαν τα χαρτάκια τους

στη φλόγα. Τώρα ήταν αληθινοί Φιλικοί, ενωμένοι με την Εταιρεία στη ζωή και στο θάνατο. (σ.σ. 57-58)

Το τέχνασμα αυτό του αφηγητή, η μετάβαση από τη σκηνή περιγραφής στη δραματοποίηση, δημιουργεί την ψευδαίσθηση στον αναγνώστη ότι βρίσκεται κι εκείνος μέσα στη μικρή σοφίτα κι ακούει την αρχή του όρκου των Φιλικών από το στόμα των δυο ηρώων.

Στη *Χαραυγή της λευτεριάς* ο λόγος του Κωνσταντή και ο λόγος του αφηγητή συμπλέκονται: Να, τώρα, καθώς προχωράει μπορεί να πεταχτεί ένας λαγός, σαστισμένος από το χιόνι και τον άγριο χειμώνα. Μια να του δώσει με το ραβδί, να φαί βασιλικό που στέλνει ο Θεός... (σ. 15). Άλλες φορές τα λόγια αυτά μπαίνουν σε εισαγωγικά: «Καλύτερα, χίλιες φορές καλύτερα, να τον είχε δείρει. Καλύτερα κι ας τον σκότωνε, να τελείωνε πια αυτή η ζωή με τα βάσανά της και τη σκλαβιά...» (σ.22), η εσωτερική μεταστροφή του ήρωα (σ.62), όπου η θέληση για προσωπική εκδίκηση μετασχηματίζεται σε προσφορά προς το συλλογικό καλό.

Στο *Συναπόσπορο* η διχογνωμία και οι εσωτερικές διεργασίες που συμβαίνουν στην ψυχή του ομώνυμου ήρωα παρουσιάζονται μέσα σε ένα λόγο, που δεν είναι σίγουρο αν αρθρώθηκε από τον αφηγητή ή τον ήρωα, όπως για το αν έπρεπε να ακολουθήσει το караβάνι με τους Μεσολογγίτες που το εγκατέλειπαν ή όχι (σ. 23), οι απορίες του πώς έπρεπε να χειριστεί την ανακάλυψη του κρυμμένου μπαρουτιού (σ.σ.22/29/75/107/111) και αν έχει πράξει σωστά που δεν έχει μοιραστεί το μυστικό του με κανέναν.

Ο ΕΠΛ όμως χρησιμοποιείται και για την απόδοση συνθετότερων καταστάσεων, όπως για παράδειγμα η περιγραφή του εσωτερικού αγώνα κάποιου χαρακτήρα που βρίσκεται σε στιγμή έντασης μέσα στο αφήγημα. Ο λόγος του ήρωα που βρίσκεται σε ένταση εκφράζεται σε μονόλογο με συνεχόμενες ερωτήσεις που δεν μπορούν να πάρουν απάντηση παρά μόνο από τον ίδιο. Τέτοιες περιπτώσεις αφορούν βεβαίως τους κύριους ήρωες και δηλώνουν το βαθμό συμπάθειας του αφηγητή προς αυτούς. Ταυτόχρονα απομακρύνεται ο αφηγητής τόσο από το ρόλο μιας απρόσωπης φωνής που μεταδίδει τα γεγονότα, όσο και από τη θέση του ανώτερου που αποτιμά και αξιολογεί τα γεγονότα (Φαρίνου-Μαλαματάρη, 1987:227).

Ειδικότερα, η προοπτική του χαρακτήρα υιοθετείται όταν περιγράφονται οι αντιδράσεις του: ο εσωτερικός μονόλογος που δηλώνει μία πάλη μέσα του για το αν πρέπει να παραμείνει πιστός στις ηθικές του αξίες -στην παύση της κρυφής παρακολούθησης- ή στο χρέος του να προφυλάξει το θείο του και την οικογένεια που τον προστατεύει από τους διώκτες του (σ.σ. 32-33), η αγωνία του αν τον αναγκάσουν τα παιδιά της γειτονιάς να φανερώσει το μυστικό γράμμα που θα παραλάμβανε ο Ξάνθος (σ.σ. 39-44) και η οποία αναδεικνύεται κλιμακωτά μέσα σε τέσσερις περίπου σελίδες, η ανησυχία του για την παρουσία των Τούρκων κατασκόπων έξω από το σπίτι του Τσακάλωφ (σ. 60), η αγωνία του για την επικείμενη οικονομική καταστροφή της οικογένειας (σ.σ. 68-69/73-74) μα και των υπόλοιπων Φιλικών (σ. 112), το δίλημά του αν έπρεπε να προειδοποιήσει το Σκουφά για την οργή του Γαλάτη και την πρόθεσή του να προδώσει επειδή δεν του ικανοποιούσαν τα αιτήματα (σ. 81), η σκέψη του να ειδοποιήσει τον Ξάνθο για τη σύλληψη του Γρηγόριου Δικαίου (σ.σ. 83-84), η ανησυχία του για την παρουσία του Γαλάτη στο ταξίδι τους για την Ελλάδα (σ. 87), η επιθυμία να αντικρίσει την πατρίδα του (σ.σ. 88/90), ο σχηματισμός υποψίας για την περιέργη στάση του Γαλάτη και την αλλαγή σχεδίων του θείου του και του Δημητρόπουλου (σ.σ. 91-94), η ανακούφιση για την αθωότητα του θείου του (σ. 101), η ψυχική του ένταση ώστε να φέρει εις πέρας την επόμενη αποστολή του, την παράδοση του γράμματος στον Γκιούστο (σ.σ. 114-115), η σκέψη για τη δική του προσφορά στην πατρίδα (σ. 123), η αγωνία του και το άγχος του μέχρι να συναντήσει

τον Υψηλάντη και να του μεταφέρει το μήνυμα (σ.σ. 125/129-131). Στα περισσότερα από αυτά τα αποσπάσματα, ιδίως στο τέλος τους, εκφράζονται κάποιες κρίσεις: Στο κάτω κάτω δεν ήταν και μικρή δουλειά να είσαι ταχυδρόμος, αν ήταν να μεταφέρεις τόσο μεγάλα μηνύματα! Κι ύστερα όλοι οι Εταίροι ταχυδρόμοι ήταν! Όλη η υπόθεση της Πατρίδας με τα γράμματα στήθηκε και μ' αυτά πάλι πρόκοψε. (σ. 125)

Εξάγεται κάποιο συμπέρασμα: Ο Παντελής ξαφνικά πήρε την απόφασή του. Δεν μπορούσε ν' αφήσει το θείο του χωρίς βοήθεια αυτή την ώρα που τον είχε τόση ανάγκη. Ας πάει στο καλό κι η διαγωγή κι όλα! (σ. 32)

Η πραγματοποιείται μια ιδεολογική τοποθέτηση του ήρωα, με την οποία βέβαια ο αφηγητής δείχνει να βρίσκεται σε πλήρη συμφωνία. Ο λόγος είναι διφωνικός, τον εκφράζει ο αφηγητής, αλλά είναι σαν να τον εκφέρει ο ίδιος ο ήρωας. «Για την Πατρίδα!» σκέφτηκε με θαυμασμό. «Ό,τι κάνει το κάνει για την Πατρίδα, για την Ιδέα, για τη Λευτεριά!» (σ. 101)

Παρακάτω παρουσιάζεται ένα μικρό απόσπασμα της εσωτερικής διεργασίας του ήρωα έπειτα από τη μάχη του Δραγατσανίου στην οποία έλαβε μέρος μαζί με τον Τσακάλωφ.

Ο Παντελής ξύπνησε από τον εφιάλη. Ήταν μούσκεμα στον ιδρώτα. Πονούσε σ' όλο του το σώμα και πιο πολύ στον ώμο και το μάγουλο. Μα γιατί; Γιατί; Ξαφνικά θυμήθηκε. Τα χτεσινά πέρασαν μπρος από τα τρομαγμένα μάτια του κι ήταν χειρότερα από το χειρότερο βραχνά. Έφερε το χέρι στο μάγουλο κι έπιασε ξερά αίματα. Το μπράτσο του ήταν δεμένο με πανιά. Δε θυμόταν ποιος τον τύλιξε. Έξω από τη φρίκη της μάχης δε θυμόταν τίποτ' άλλο. Πήρε να ξημερώσει. Γύρισε πλάι του. Ο Τσακάλωφ κουκουλωμένος στα κουρέλια της στολής του κοιμόταν. Ο θείος του! Ο θείος του τον κουβάλησε εδώ και τον περιποιήθηκε! Είπε να τον ξυπνήσει να φύγουν, μα τον λυπήθηκε έτσι που τον είδε μαζεμένο, ένα κουβαράκι στις λάσπες. Ας περνούσε λίγη ώρα... Η βροχή είχε σταματήσει κι ένας χλομός ήλιος φάνηκε πίσω από τα βουνά. Κι όμως, έπρεπε να ξυπνήσει το μπάρμπα του αν ήθελαν να ξεμακρύνουν και να προσπαθήσουν να σωθούν. Προς τα πού να ήταν οι Τούρκοι; Θα τους στρώνανε στο κυνήγι; Ένας μακρινός θόρυβος έφτασε στ' αυτιά του και τον ξάφνιασε. Τι ήταν αυτό; Προσπάθησε ν' ανασηκωθεί. Πονούσε πολύ μα έπρεπε να δει τι συνέβαινε. Αν πλησίαζαν οι εχθροί, πήγαιναν χαμένοι... Σύρθηκε ως έξω από το σύδεντρο και στυλώθηκε στα πόδια του. Ζάλη τον κυρίεψε, μα δεν έδωσε σημασία... Ο θόρυβος πλησίαζε! Κάτι σαν πέτρες που κυλούσαν, κάτι σαν ξύλα... και ξαφνικά από την κορφή του αντικρινού λόφου, φάνηκε να κατηφορίζει ένας αραμπάς. Έτρεχε σαν δαιμονισμένος, περνούσε πάνω από θάμνους, από πέτρες, τίναζε λάσπες ένα γύρω... Ο Παντελής έμεινε να κοιτάζει (σ.σ. 172-173)

Η ψυχική ένταση του ήρωα αποδίδεται με ημιάρθρωση - η συντομία των προτάσεων και τα αποσιωπητικά στο τέλος - και ερωτηματικά. Η μνήμη του αρχικά παρουσιάζει κενά, γεγονός που δηλώνει ότι πέρασε μία τρομακτική κατάσταση που τον αναστάτωσε. Η συχνή επανάληψη του συνδέσμου «να» με τις δευτερεύουσες προτάσεις που εισάγει «είπε να τον ξυπνήσει»/ «κι όμως έπρεπε να ξυπνήσει»/ «προς τα πού να ήταν οι Τούρκοι;» δηλώνει την ψυχική του ένταση που κλιμακώνεται και τη διάθεσή του να σωθεί. Συγχρόνως η επανάληψη λέξεων και φράσεων «ένας μακρινός

θόρυβος»/ «ο θόρυβος πλησίαζε»/ «πονούσε σ' όλο του το σώμα»/ «πονούσε πολύ» «κάτι σαν πέτρες»/ «κάτι σαν ξύλα» εκφράζει την ψυχική του κατάσταση.

Αρχικά ο αφηγητής εστιάζει στην εξωτερική εμφάνιση του ήρωα, έπειτα αποδίδει τις σκέψεις του. Υπάρχουν αξιολογήσεις για τους πόνους που αισθάνεται ο Παντελής, τους πόνους σε όλο του το σώμα μα πιο πολύ στον ώμο και το μάγουλο, που ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται μέσα από τη φωνή του αφηγητή, εκφράζουν όμως σωματικές και συναισθηματικές καταστάσεις του ήρωα. Αυτό το είδος του λόγου, «υποκατάστατος ευθύς λόγος» υποδηλώνει ένα είδος συνέργειας μεταξύ αφηγητή και ήρωα (Φαρίνου-Μαλαματάρη, 1987:229).

Ο ΕΠΑ λειτουργεί ως δείκτης της συνειδησιακής ροής του ήρωα που πραγματώνεται μέσα στο μυαλό του κατά τη διάρκεια της περιπέτειάς του, εστιάζοντας στους φόβους του στη σκέψη του και στην εξεύρεση λύσης του αδιεξόδου του (όπ: 230). Συγχρόνως η απόδοση της εσωτερικής κατάστασης του Παντελή, που γίνεται αντιληπτή μέσα από τη γραμματική του αφηγητή, η διείσδυση στις απόκρυφες διεργασίες της σκέψης του και η παρουσίαση της απελπιστικής του θέσης καθιστούν τον ήρωα συμπαθή και αγαπητό.

Καταλήγοντας, το τέχνασμα της παράθεσης των εσωτερικών μονολόγων του κεντρικού κυρίως ήρωα και της ηρωίδας από τον αφηγητή σε όλη την υπόθεση του μυθιστορήματος έχει σκοπό να δημιουργήσει ένα κλίμα αγωνίας στον αναγνώστη.

1.3.2 Προοπτική-Εστίαση

Η προοπτική είναι ο δεύτερος τρόπος ρύθμισης της αφηγηματικής πληροφορίας κι απορρέει από την επιλογή ή όχι μιας περιοριστικής «οπτικής γωνίας». Ακριβώς σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως η συμβολή του Genette υπήρξε καθοριστική πάνω στο θέμα της σύγχυσης μεταξύ οπτικής γωνίας και αφηγηματικής φωνής, που επικρατούσε μέχρι την έκδοση του βιβλίου του (1972). Ο Genette καθιερώνει μια διάκριση ανάμεσα στο *ποιος λέει* την αφήγηση και *ποιος βλέπει* μέσα στην ιστορία. Το πρώτο αφορά τη συμμετοχή του αφηγητή μέσα στην ιστορία, ενώ το δεύτερο αφορά το ποσό της πληροφορίας που μεταδίδεται στον αναγνώστη. Στην περίπτωση εκείνη, που ο αφηγητής υιοθετεί την προοπτική ενός ενδοκειμενικού προσώπου και αφηγείται όσα βλέπει με τα μάτια του, όσα αισθάνεται με την ψυχή του και μεταφέρει τις κρίσεις του, τότε γίνεται λόγος για *εστίαση*. Το ποσό της πληροφορίας που μεταφέρεται στον αναγνώστη είναι ανάλογο με την προοπτική του προσώπου που υιοθετεί (Κατωμένος, 2007:139). Η αφήγηση μπορεί λοιπόν να παράσχει στον αναγνώστη περισσότερες ή λιγότερες λεπτομέρειες με περισσότερο ή λιγότερο άμεσο τρόπο και να δίνει έτσι την εντύπωση ότι βρίσκεται σε μεγαλύτερη ή μικρότερη απόσταση από αυτό που αφηγείται. Μπορεί επίσης να δώσει τις πληροφορίες όχι με ομοίμορφο τρόπο, αλλά ανάλογα με τις ικανότητες κατανόησης κάθε προσώπου ή ομάδας προσώπων, του οποίου θα υιοθετήσει ή θα παραστήσει πως υιοθετεί τη λεγόμενη οπτική γωνία δίνοντας την ιστορία του μέσα από μια συγκεκριμένη προοπτική (Genette, 2007:231-232).

Ο Genette προτιμά και εισάγει τον όρο *εστίαση* (focalization), και προτείνει τις παρακάτω διακρίσεις:

α) τη μη *εστιασμένη αφήγηση* ή *αφήγηση με μηδενική εστίαση* που αντιπροσωπεύει την κλασική αφήγηση. Ο αφηγητής φαίνεται να γνωρίζει (ή να λέει) περισσότερα από όσα οποιοδήποτε πρόσωπο (παντογνώστης αφηγητής). Στην περίπτωση αυτή δεν υπάρχουν όρια ή εμπόδια στην πληροφόρησή μας. Αν θέλαμε να το σχηματοποιήσουμε, θα γράφαμε: αφηγητής>πρόσωπα.

β) την *εξωτερική εστίαση*, όπου ο ήρωας δρα μπροστά μας δίχως να μας αφήνει να μετέχουμε στις σκέψεις του ή στα αισθήματά του. Αφηγητής<πρόσωπα.

γ) την *εσωτερική εστίαση*, όπου ένα ή περισσότερα πρόσωπα μας παρέχουν πληροφόρηση μέσα από τη δική τους περιορισμένη γωνία πρόσληψης. Αφηγητής=πρόσωπα.

Πρέπει να σημειωθεί ότι σε ένα αφηγηματικό κείμενο δύσκολα μπορεί να παρατηρηθεί ένας σταθερός τύπος εστίασης. Συνήθως επικρατούν διαφορετικές εκδοχές, τις οποίες ο Γάλλος αφηγηματολόγος αποκαλεί εναλλαγές και διακρίνει τρεις βασικούς τύπους: τη *σταθερή*, όταν η πληροφόρηση έρχεται από τα μάτια ενός ήρωα και τη *μεταβλητή*. Η τελευταία διακρίνεται σε *ασταθή εσωτερική εστίαση*, όπου τα εστιαζόμενα πρόσωπα συνεχώς αλλάζουν και σε *πολλαπλή εσωτερική εστίαση*, όταν η ιστορία περνάει μέσα από τη συνείδηση όχι ενός, αλλά πολλών προσώπων και το ίδιο γεγονός δίνεται από πολλαπλές οπτικές γωνίες.

Η εσωτερική εστίαση μπορεί να είναι δυο κατηγοριών: α) είτε να προσφέρεται στον αναγνώστη λιγότερη από την απαιτούμενη πληροφορία και αυτό ο τύπος εστίασης ονομάζεται *παράλειψη* (παραλείπω), είτε β) περισσότερη και αποκαλείται *παράληψη* (παραλαμβάνω). Η πρώτη περίπτωση αποτελεί τον κλασικό τύπο εσωτερικής εστίασης, όπου πράξεις ή σκέψεις αποκρύπτονται επιμελώς και θα πρέπει να συμπληρωθούν. Αντίθετα, στην περίπτωση της παράληψης η οποία θεωρείται η αντίστροφη αλλοίωση, υπάρχει πληθώρα των πληροφοριών και μπορεί να παίρνει τη μορφή μιας εισβολής στη συνείδηση ενός προσώπου κατά τη διάρκεια μιας αφήγησης που γενικά εκφέρεται με εξωτερική εστίαση (Genette, 2007:260-271).

1.3.3. Συμπεράσματα

Στο ιστορικό μυθιστόρημα για παιδιά και νέους κατά την περίοδο 1900-1980, ο τύπος του αφηγητή που κατά κανόνα ακολουθείται, είναι ο τριτοπρόσωπος παντογνώστης αφηγητής, ο οποίος έχει πρόσβαση σε κάθε πρόσωπο. Η παντογνωσία του επιτρέπει να έχει πρόσβαση κάθε στιγμή σε ανομολόγητες σκέψεις, κίνητρα χαρακτήρων, γεγονός που δεν επιτρέπει στον αναγνώστη να δημιουργεί τις δικές του εικασίες και συμπεράσματα, τα οποία κατά την προοδευτική ανάγνωση του μυθιστορήματος θα επιβεβαιωθούν ή θα υπονομευτούν (Μητροφάνης, 2001:148).

Η εστίαση στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα που θα παρουσιαστούν μέσα στην τάξη και που εξετάζονται σε αυτό εδώ το κεφάλαιο δεν είναι σταθερή. Πολλές φορές ο αφηγητής επιλέγει τη μη εστιασμένη ή μηδενική εστίαση διαγράφοντας ξεκάθαρα την προσωπικότητα, τις προθέσεις και τις κρυφές σκέψεις των ηρώων του, άλλοτε επιλέγει την εξωτερική εστίαση ώστε η ροή της πληροφορίας να είναι περισσότερο ελεγχόμενη και να περιβάλλει με ένα πέπλο μυστηρίου τις περιπέτειες των ηρώων, ενώ συχνά ακολουθεί την εσωτερική εστίαση πάνω σε ένα ή περισσότερα μυθιστορηματικά πρόσωπα. Το ιστορικό μυθιστόρημα, ως λογοτεχνικό είδος, δεν αποσκοπεί μόνο στην αναβίωση του παρελθόντος αλλά και σε μια δυνατή ερμηνεία του.

Ως εξωδιηγητικός αφηγητής, ο αφηγητής του ιστορικού μυθιστορήματος, θα μπορούσε με την εξωτερική εστίαση να αποδώσει το παρελθόν και με την παντογνωσία του να το ερμηνεύσει. Καμιά ερμηνεία όμως δε θα είναι πιο αποδοτική από αυτήν που θα επιχειρήσει ο ήρωάς του, ο οποίος όντας συνήθως παιδί, μέλος μιας συγκεκριμένης κοινωνίας σε μια συγκεκριμένη εποχή θα μπορούσε ενδεχομένως να «πείσει» το νεαρό αναγνώστη και να της προσδώσει αντικειμενικότητα και αληθοφάνεια.

Στο *Μυστικό των Φιλικών* της Νίτσας Τζώρτζογλου, ο αφηγητής στο μεγαλύτερο μέρος του μυθιστορήματος επιλέγει την εσωτερική εστίαση στον κύριο πρωταγωνιστή του, τον Παντελή, αλλά και στη μικρότερη ηρωίδα και μακρινή εξαδέλφη του, Μαρούσκα, που συμβιώνουν στο σπίτι του Τσακάλωφ. Ακολουθεί λοιπόν τη *μεταβλητή εσωτερική εστίαση* και συγκεκριμένα την *ασταθή εσωτερική εστίαση* όπου τα εστιαζόμενα πρόσωπα είναι οι δυο μικροί ήρωες. Με αυτόν τον τρόπο πετυχαίνει να δημιουργήσει ένα κλίμα περιπέτειας και μυστηρίου αποκαλύπτοντας σταδιακά πληροφορίες και ιστορικά γεγονότα μόνο όσα πέφτουν στην αντίληψη των ηρώων. Εξάλλου μια αφηγηματική εισχώρηση στο συγκεκριμένο σημείο το μόνο που θα έκανε θα ήταν να διαταράξει τη συνοχή της αφήγησης. Αρχικά λοιπόν παραθέτει τις πληροφορίες, όπως ακριβώς τις αντιλαμβάνονται οι πρωταγωνιστές, και σταδιακά μέχρι το έκτο κεφάλαιο ο αναγνώστης σχηματίζει από κοινού με τους ήρωες πια, μια ξεκάθαρη εικόνα για την ίδρυση και το σκοπό της Φιλικής εταιρείας.

Από το πρώτο κεφάλαιο με τίτλο: *Στην Οδησσό, όπου αρχίζει η ιστορία μας*, ο αφηγητής υιοθετεί την προοπτική του Παντελή κάνοντας αρχικά νύξεις για τη μυστηριώδη εταιρεία. Το αγόρι είδε τους φίλους του θείου του καθισμένους γύρω από το τραπέζι. Μιλούσαν ψιθυριστά, και κουβέντες δεν έφταναν στ' αυτιά του, μα δεν φαίνονταν έτοιμοι για να φύγουν. Έτσι ξαναγύρισε στα μαθήματά του. Έγραψε ό,τι είχε να γράψει για το μάθημα της ζωολογίας, τέλειωσε, και με ωραία, στρογγυλά γράμματα έβαλε τ' όνομά του από κάτω: Παντελής Ιωάννου Ιωσηφίδης, Οδησός, 15 Ιανουαρίου 1815. Μετά συνέχισε τη μελέτη. (σ. 17)

Παράλληλα μ' έναν έξυπνο τρόπο δίνει την πλήρη ταυτότητα του πρωταγωνιστή και πληροφορεί τον αναγνώστη για τον τόπο και το χρόνο, όπου ξεκινά η ιστορία. Ο αναγνώστης μέσα από τα μάτια του Παντελή, όπου αντικρίζει το γραπτό του σαν καλός μαθητής που τελείωσε την εργασία του, αντικρίζει κι αυτός τις παραπάνω γραμμές.

Ιδιαίτερα μέχρι τη μέση περίπου του μυθιστορήματος, μέχρι το δέκατο κεφάλαιο με τίτλο: *Εξομολογήσεις*, τα γεγονότα εκτίθενται κυρίως μέσα από την προοπτική του ενός από τους δύο ήρωες ή και των δύο μαζί, μια που πολλά στοιχεία τα ανακαλύπτουν από κοινού μετά από συνεργασία και μυστική παρακολούθηση. Η εσωτερική εστίαση δεν πραγματώνεται πλήρως παρά με την αφήγηση σε «εσωτερικό μονόλογο». (Genette, 2007:264).

Το αγόρι κράτησε στη χούφτα του τα κομματάκια σαν πολύτιμο θησαυρό, και γύρισε στην κάμαρά του. Εκεί, τα ξανακοίταξε με την ησυχία του... έφαντες... Τι να σήμαινε η μισοκαμένη λέξη; Θα μπορούσε να είναι ελέφαντες; Ίσως... Και το κα...; Καράβ... έγραφε από κάτω. Καράβια; Μα ναι, αυτό ήταν! Και τότε η άλλη λέξη ήθελε να πει: άλογα! Τώρα το παιδί άρχισε να βλέπει κάποιο φως. Ελέφαντες λέγανε τα μεγάλη καράβια και άλογα τα μικρά! Μα γιατί; Τι δουλειά είχαν τα ζωντανά με τη θάλασσα; Και οι αριθμοί; Γιατί η Μάνη να είναι Νο 3 και ο Μοριάς Νο 2, κι από πού κι ως πού ο Αλή-πασάς ήταν πεθερός τους; Ο Παντελής έκαψε τα χαρτάκια στη φλόγα του κεριού μα ήταν απαρηγόρητος. Λέξη δεν κατάλαβε, κι όλη του η ελπίδα ήταν μήπως η Μαρούσκα μπορούσε να του εξηγήσει. (σ.σ. 30/31)

Στο δέκατο κεφάλαιο η πλοκή φτάνει σε οριακό σημείο κι αποκτά κορυφαίο ενδιαφέρον. Ο Τσακάλωφ γίνεται μάρτυρας της σταδιακής αποκάλυψης του ανιψιού του, δηλαδή των όσων γνωρίζει, και η πλοκή συνυφαίνεται μέσα από τις αλληπάλληλες αποκαλύψεις και την όλο και πιο απορημένη στάση του Τσακάλωφ. Μέσα από το διάλογό τους, ο Παντελής αποκαλύπτει στο θείο του την έως τώρα «ενεργό» μα μυστική παράλληλα δράση του στην εταιρεία ως Φιλικός μνημένος κι ορκισμένος. Οι

αποκαλύψεις γίνονται μέσα από στάδια, τα οποία αυξάνουν ολοένα την αγωνία του Τσακάλωφ. Μαθαίνει τις ενέργειες του ανιψιού του, που μέχρι τώρα θεωρούσε ανυποψίαστο. Τα στάδια δίνονται με αριστοτεχνικό τρόπο. Μια λέξη στην αρχή που έχει διαφορετική μεταφορική έννοια στη γλώσσα των Φιλικών: Ξεβούλωσε; (σ. 96), τα σημάδια αναγνώρισης στη συνέχεια (σ. 98), η ύπαρξη του φεγγίτη (σ. 98) και τέλος ο όρκος που όχι μόνο τον είχε μάθει απ' έξω, αλλά τον είχε επαναλάβει με το χέρι του στην εικόνα της Παναγιάς (σ. 102). Ενώ ο αφηγητής ακολουθεί μέχρι αυτό το σημείο την εστίαση κυρίως στον Παντελή και λιγότερο στη Μαρούσκα, αμέσως μετά την αποκάλυψη, μεταφέρει την αφήγηση μέσα από το γνωστικό και αντιληπτικό πεδίο του Τσακάλωφ, που πληροφορεί τον ανιψιό του ότι η εκτέλεση του προδότη δεν πραγματοποιήθηκε από εκείνον, αλλά από κάποιον άλλο Φιλικό. Η ανακούφιση εξαγνίζει τον ήρωα, αλλά και τον αναγνώστη (σ.101)

Από το ενδέκατο κεφάλαιο με τίτλο: *Υπάλληλος στον Σέκερη*, ως το τέλος ξεδιπλώνεται η δράση του Παντελή ως Φιλικός, η συνάντησή του με την ιστορική προσωπικότητα του Υψηλάντη, η στρατολόγησή του στο σώμα του Ιερού λόχου και η προσφορά του προς την πατρίδα. Στο δεύτερο αυτό μέρος του μυθιστορήματος, ιδίως στην αρχή των κεφαλαίων η αρχική *μηδενική εστίαση* του αφηγητή διολισθαίνει προς την *εσωτερική*, η οποία από το σημείο αυτό μέχρι το τέλος παραμένει *σταθερή* πάνω στον κεντρικό χαρακτήρα τον Παντελή.

Η μηδενική εστίαση χρησιμοποιείται για την παράθεση ιστορικών πληροφοριών και τη δράση της Φιλικής Εταιρείας σε μια μεγάλη γεωγραφική ακτίνα, που δε θα ήταν εύκολο να δοθεί μέσα από την περιορισμένη θέαση του ήρωα, εκτός βέβαια από τις περιπτώσεις των ταξιδιών ή των μυστικών αποστολών που μετέχει και τότε η μετάδοση της πληροφορίας είναι εσωτερικά εστιασμένη: Το καλοκαίρι, μαύρα σύννεφα άρχισαν να μαζεύονται πάνω από την Πόλη και πάνω από τους Φιλικούς. Πρώτα πρώτα, μια επιδημία πανούκλας ερήμωσε τη μεγάλη πολιτεία, κι έφερε δυσκολίες ως και στην αλληλογραφία του Σέκερη, που καθυστερούσε ή δεν παραδινόταν και καθόλου, από το φόβο της αρρώστιας. (σ.111)

Ο αφηγητής με την παντογνωσία του δεν αναλαμβάνει μόνο το βάρος της πληροφόρησης, αλλά και μιας ερμηνευτικής διαδικασίας. Εξηγεί στο νεαρό αναγνώστη τη δεινή θέση των Φιλικών και επομένως εντείνει την αγωνία του για τη συνέχεια, όπου η εστίαση διολισθαίνει στην εσωτερική και τα γεγονότα περιγράφονται όπως τα αντιλαμβάνεται ο Παντελής. Η αφήγηση συγχρόνως λειτουργεί υπαινικτικά για τον αναγνώστη μια που τον προετοιμάζει για την ανάληψη της νέας αποστολής του ήρωα - την παράδοση του γράμματος στον Γκιούστο (σ.113).

Κάθε φορά που πρέπει να προκληθεί ένταση κι αγωνία για να αφυπνιστεί το αναγνωστικό ενδιαφέρον, ο αφηγητής επιστρέφει στην περιορισμένη οπτική γωνία (Μητροφάνης, 2001: 128).

Επίσης η προσωρινή υιοθέτηση της μηδενικής εστίασης πραγματοποιείται από τον αφηγητή για λόγους σύνδεσης γεγονότων από το προηγούμενο κεφάλαιο ή επειδή ο αφηγητής θέλοντας να επιταχύνει το ρυθμό αφήγησης, επιχειρεί μια σύνοψη, μια περίληψη γεγονότων δηλαδή όταν το χρονικό διάστημα που καλύπτει η ιστορία είναι μεγάλο (σ. 119) Αμέσως μετά την παντογνωσία του αφηγητή, έρχεται η σειρά της εσωτερικής εστίασης πάνω στον ήρωα και αναφέρονται οι σκέψεις του (σ. 120).

Κατά την επιλογή της εσωτερικής εστίασης η αφήγηση περιλαμβάνει όσα φτάνουν στην αντίληψη του ήρωα. Ο Παντελής, συνδυάζοντας όσα ξέρει από το κρυφοκοίταγμα από το φεγγίτη και τις συνομιλίες, στις οποίες τυχαία έχει σταθεί μάρτυρας, προσπαθεί να λύσει το μυστήριο. Μαζί του προσπαθεί κι ο αναγνώστης. Ενεργοποιεί λοιπόν την κρίση του αναγνώστη ώστε να φτάσει στην αποκάλυψη μαζί με τον ήρωα.

Στο *Σιναπόσπορο*, ο αφηγητής υιοθετεί κυρίως την προοπτική του ενδοκειμενικού του ήρωα, του μικρού Θοδωρή και μεταδίδει όσες πληροφορίες πέφτουν στην αντίληψή του, όσα σκέφτεται κι αισθάνεται. Όταν εγκαταλείπει το караβάνι με τα γυναικόπαιδα που αναχωρούν από το Μεσολόγγι, συλλαμβάνεται κι αιχμαλωτίζεται στο γειτονικό τουρκικό στρατόπεδο. Ο αφηγητής συνεχίζει την αφήγησή του και μεταφέρει μόνο όσα γίνονται εκεί, ενώ επικρατεί άγνοια για ό,τι συμβαίνει σε άλλες περιοχές αυξάνοντας τόσο την αγωνία του ήρωα, όσο και του αναγνώστη: Με κάθε ομοβροντία ο Θοδωρής τριζότανε σαν να πονούσε σ' όλο το κορμάκι του. Λες κι η μπάλα του σκίζε τα σωθικά. -Καημένο Μεσολόγγι! Πού την έφαγες; Λογάριαζε (σ. 31)

Η εσωτερική εστίαση διακόπτεται σε κάποια σημεία από την επέμβαση του αφηγητή, ο οποίος εμφανίζεται και αίρει τα εμπόδια για την πληροφόρηση του αναγνώστη: Αυτό που δεν ήξερε όμως το παιδί, ήτανε πως ο παμπόνηρος Μαυροκορδάτος κέρδιζε τον καιρό που του χρειαζότανε. Οι ενισχύσεις φτάσανε. (σ. 33)

Αμέσως μετά επανέρχεται στην πληροφόρηση που παρέχει ο ενδοκειμενικός του κεντρικός χαρακτήρας από τη δική του περιορισμένη γωνία πρόσληψης και η ενέργειά του που δεν είχε μοιραστεί με κανέναν το μυστικό που είχε αποκαλύψει, προωθεί την υπόθεση δημιουργώντας μυστήριο. Επίσης για να μεταδώσει σκηνές ναυμαχίας και εικόνες από πυρπολήσεις και ναυτικές επιχειρήσεις των Ελλήνων επιχειρεί το τέχνασμα της απομάκρυνσης του ήρωα με το καράβι του Μιαούλη και σκηνοθετεί το ταξίδι του.

Ο αφηγητής διολισθαίνει από την εσωτερική στη μηδενική εστίαση, όταν σκοπεύει να μεταφέρει σκέψεις των Τούρκων πασάδων (σ. 96), συναισθήματα Ελλήνων και Τούρκων μετά από τις εχθροπραξίες (σ.98), το διάλογο μεταξύ Ιμπραήμ και Κιουταχή (σ.σ.132-134) και τις σκέψεις τους (σ.164). Επίσης, για να μεταδώσει πληροφορίες από το ναυτικό αγώνα των Ελλήνων επιχειρεί το τέχνασμα της απομάκρυνσης του ήρωα με το καράβι του Μιαούλη, ώστε να μεταφέρει σκηνές ναυμαχιών, πυρπολήσεων και αναμετρήσεων στη θάλασσα από την οπτική γωνία του ήρωα/παιδιού με στόχο να προσδώσει αληθοφάνεια στο λόγο του και να ενισχύσει το συγκινησιακό παράγοντα του αναγνώστη. Τέτοιες στιγμές ο λόγος του αφηγητή συγχωνεύεται με το λόγο του ήρωα και ο αναγνώστης δεν αναγνωρίζει εμφανώς την προέλευσή του.

Στη *Χαραυγή της λευτεριάς*, ο αφηγητής εκθέτει τα γεγονότα της αφήγησης μέσα από την προοπτική του κεντρικού χαρακτήρα, του Κωνσταντή. Όλη η υπόθεση ξετυλίγεται με άξονα την προσωπικότητά του, η οποία ωριμάζει και μέσα από την ενηλικίωσή του καταφέρνει μετά το επεισόδιο της σύγκρουσης με τον Αλή, το μικρό Τουρκάκι, να μετασχηματίσει το προσωπικό του πάθος για εκδίκηση σε συνειδητοποίηση του συλλογικού χρέους του προς την πατρίδα, που τον χρειάζεται, με την εκδήλωση προσφοράς στην κοινότητα. Η αφήγηση μέσα από την προοπτική του ήρωα δημιουργεί μια κατάσταση απορίας στον αναγνώστη, ιδιαίτερα η στερητική κατάσταση που βιώνει σε όλες τις πτυχές της ζωής του. Η αγωνία του Κωνσταντή για την καταγωγή και το παρελθόν του μεταγίγεται και στον αναγνώστη. Η εστίαση γίνεται μηδενική, όταν ο αφηγητής σκοπεύει να περιγράψει τις κινήσεις της τουρκικής αποστολής, τις σκέψεις και τις αποφάσεις τους και δεν είναι παρών ο ήρωας (σ.σ.109-115) και (σ.σ.138-141).

Στο ιστορικό μυθιστόρημα *Ο Μικρός Μπουρλοτιέρης* ο αφηγητής καθιστά πρωταγωνιστή της αφήγησης το Λευτέρη και μέσα από την οπτική του ξετυλίγει προς χάριν του αναγνώστη το ναυτικό αγώνα των Ελλήνων. Ακολουθεί πιστά την εσωτερική προοπτική του μικρού του ήρωα, ο οποίος παρουσιάζει κι ερμηνεύει τα γεγονότα, συνειδητοποιεί τις οικονομικές βάσεις στις οποίες στηρίχτηκε η επανάσταση. Σχολιάζει

την καθημερινότητα του αγώνα, με τις νίκες, τις ήττες και αντιμετωπίζει τη δειλία των αγωνιστών ως μία κατάσταση υπαρκτή, που μπορεί να καταλάβει την ψυχή του ανθρώπου για ένα διάστημα. Αξιολογεί την οικονομική κατάρρευση των προεστών και των αρχόντων. Διαπιστώνει ότι στο τέλος της επανάστασης: Οι αρχόντισσες έχουν αδειανά τα χέρια, διαμαντικό δε 'στράφει κανένα τέτοια επίσημη μέρα. Και η εκκλησιά να τα 'δωσε άραγε; Δε φαίνεται κανένα μπριγιάντι στις εικόνες, όπως παλιά. (σ. 180).

Υιοθετώντας ο αφηγητής την προοπτική ενός ενδοκειμενικού προσώπου, που δεν ανήκει στην τάξη των προεστών, διατηρεί την αξιοπιστία του. Ανάμεσα στο λόγο του αφηγητή και του ήρωα επικρατεί συμφωνία: οι δύο λόγοι συμπίπτουν.

Η επιλογή της εσωτερικής εστίασης υπαγορεύεται από την προθετικότητα της πλοκής, ιδιαίτερα σε αφηγήσεις που συνδυάζουν περιπέτεια, μυστήριο και ωρίμανση του ήρωα. Σε άλλα αφηγήματα με τρίτοπρόσωπη αφήγηση κάθε συγγραφέας μπορεί και επεμβαίνει με την αδιαμφισβήτητη αυθεντία του και να εξηγεί αμέσως πώς έχουν τα πράγματα (Μητροφάνης, 2001:129).

Οι συχνές αναφορές στην ψυχοσύνθεση και τις μύχιες σκέψεις του κεντρικού συνήθως ήρωα δηλώνουν έναν αφηγητή που ακροβατεί αριστοτεχνικά ανάμεσα στη μηδενική και την εσωτερική εστίαση, όσον αφορά τη μετάδοση της πληροφορίας. Ενδιαφέρεται να καταστήσει σαφή και ξεκάθαρη την εσωτερική κατάσταση του ήρωα με σκοπό την προσέλευση της συμπάθειας του αναγνώστη και την κορύφωση της αγωνίας του για τις περιπέτειες, στις οποίες εκούσια έχει ενταχτεί.

Ο αφηγητής θα μπορούσε δηλαδή κατά την αφήγηση του μυθιστορήματος το *Μυστικό των Φιλικών* να περιγράψει τις κινήσεις των Φιλικών, τη χρήση του αλφάβητου και του κώδικα της οργάνωσης ως παντογνώστης αφηγητής, όμως επιλέγει σκόπιμα την προοπτική του μικρού του ήρωα Παντελή και της μικρής Μαρούσκας. Στην αρχή οι ήρωες δε γνωρίζουν τίποτε για τη Φιλική εταιρεία και την ίδρυσή της, όπως κι ο αναγνώστης, και μόνο από τα όσα αντιλαμβάνονται ακουστικά ή από την περιορισμένη οπτική τους θέαση από το φεγγίτη, κατορθώνουν μέσα από τις συζητήσεις τους, αλλά και συνδυάζοντας οποιαδήποτε συμπεριφορά των ενηλίκων, να καταλήξουν σε κάποια συμπεράσματα.

Παρόμοια και στη *Χαραυγή της λευτεριάς*. Το παρελθόν του ήρωα δε γνωστοποιείται, η αγωνία κρατάει αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Ο αφηγητής δεν επεμβαίνει να συμπληρώσει τα κενά. Δε φανερώνει από την πρώτη στιγμή τα χαρτιά του διαψεύδοντας με τον τρόπο αυτό το αφηγηματικό κεκτημένο της παντογνωσίας στο ιστορικό μυθιστόρημα. Η έκπληξη κι η απορία περνά προοδευτικά στον αναγνώστη και αυτό γίνεται συνειδητά από τη συγγραφέα για να παρατείνει την αγωνία του, αλλά και για να του δώσει ένα καλό κίνητρο να συνεχίσει την ανάγνωση.

Η εναλλαγή της εσωτερικής εστίασης με τη μηδενική στο ιστορικό μυθιστόρημα για παιδιά επιτρέπει να συναγάγει κανείς το πορτραίτο του αποδέκτη της αφήγησης⁷³ και τον τρόπο με τον οποίο χειραγωγείται η αναγνωστική πρόσληψη. Κι αυτό γιατί οι αποφθεγματικές κρίσεις του αφηγητή που συνήθως εντοπίζονται στο μεταίχμιο μεταξύ εσωτερικής και μηδενικής εστίασης φέρνουν ως αποτέλεσμα ο αναγνώστης να θεωρεί ότι πρόκειται για σκέψεις του ήρωα και όχι για κρίσεις του αφηγητή (Μητροφάνης, 2001:166-167).

Ο ίδιος, μετανιωμένος για την αποκοτιά του, όλο έριχνε το βλέμμα πίσω για να δει αν φτάνει ενίσχυση, μα οι άλλοι ήταν ακόμα μακριά, πολύ μακριά, κι η σφαγή είχε αρχίσει. Εκατό νεκροί... διακόσιοι... ποιος τους μετρούσε... Οι άντρες έπεφταν αδιάκοπα. Κι όχι πως δεν πολεμούσαν.

⁷³Για την έννοια του αποδέκτη της αφήγησης, βλ. σ. 88 της παρούσας εργασίας.

Μάχονταν γενναία, με χέρια και με δόντια, τώρα πια για την ίδια τους τη ζωή, μα πώς θα τα έβγαζαν πέρα ένας με τρεις; (σ. 165)

Ο τρόπος που ο εστιάζων παρουσιάζει το αντικείμενό του και σε τι ακριβώς εστιάζει, μπορεί να πει αρκετά για τον ίδιο τον εστιάζοντα αλλά και γενικά για την ιδεολογία και το νόημα του κειμένου. Μέσα από το χειρισμό της οπτικής γωνίας μπορεί κανείς να βγάλει συμπεράσματα για τη στάση του αφηγητή απέναντι στους ήρωές του (Τζιόβας, 1993:42).

Οι μυθιστοριογράφοι προσπαθούν να παρασύρουν τον αναγνώστη τους σε ένα είδος συνέργειας με τον αφηγητή της ιστορίας. Για παράδειγμα, ο μηχανισμός ελέγχου της συμπάθειας του αναγνώστη εξαρτάται από το χειρισμό της εστίασης. Η περιγραφή του εσωτερικού κόσμου των προσώπων, της σκέψης τους, των κινήτρων που τους ωθούν σε συγκεκριμένες πράξεις κι η αποκάλυψη της επιθυμίας τους, είναι ένα αποτελεσματικό μέσο για την καθοδήγηση της συμπάθειας. Όσα περισσότερα μαθαίνει ο αναγνώστης για τα βαθύτερα αίτια της συμπεριφοράς ενός χαρακτήρα, τόσο μεγαλύτερη είναι η προθυμία του να δείξει κατανόηση και ανεκτικότητα για τη συγκεκριμένη συμπεριφορά. Η στέρηση του προνομίου της εσωτερικής εστίασης σε ορισμένους χαρακτήρες επιφέρει συχνά αρνητική μορφή ελέγχου της συμπάθειας (Μητροφάνης, 2004: 20-22).

Για παράδειγμα στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα, η αναφορά των αφηγητών στα σχέδια των Τούρκων πραγματοποιείται μέσα από τη μηδενική εστίαση του αφηγητή, ή ακόμα κι από την εσωτερική εστίαση του ήρωα, ο οποίος έχει βρεθεί αιχμάλωτος στο στρατόπεδό τους και παρακολουθεί τις κινήσεις τους.

2. Παρακειμενικά στοιχεία και υπονοούμενος αναγνώστης

Το παρα-κείμενο (paratexte) περιλαμβάνει «ένα υβριδικό σύνολο σημείων που παρουσιάζουν, πλαισιώνουν, απομονώνουν, εισάγουν, διακόπτουν ή κλείνουν ένα δεδομένο κείμενο» και η σοβαρή μελέτη τους έχει ξεκινήσει σχετικά τελευταία (Hallyn, 1997:237). Στην κατηγορία αυτή ανήκουν: οι τίτλοι, οι υπότιτλοι, οι πρόλογοι, οι επίλογοι και τα εισαγωγικά σημειώματα, η εικονογράφηση καθώς και οποιοδήποτε στοιχείο βρίσκεται στο περιβάλλον του κειμένου και όχι μέσα στο ίδιο το κείμενο.

A. Πρόλογος

Ο πρόλογος λειτουργεί ως «όργανο ελέγχου της αποκωδικοποίησης». Κατευθύνει την αναγνωστική πρόσληψη κι υπερασπίζεται το κείμενο από εσφαλμένες ή παρεξηγημένες ερμηνείες (όπ:248). Είναι ένα γραπτό κείμενο προς ανάγνωση και βρίσκεται σε ένα συγκεκριμένο μέρος του βιβλίου, ώστε να διαβαστεί πριν την ανάγνωση του κυρίως κειμένου. Η ύπαρξή του μαρτυρά μια διάθεση από μέρους του συγγραφέα (αν πρόκειται για συγγραφικό πρόλογο) ή του εκδότη (αν πρόκειται για εκδοτικό πρόλογο) να έρθει σε μια επικοινωνία με το αναγνωστικό του κοινό. Ιδιαίτερη σημασία έχουν οι πρόλογοι των παιδικών μυθιστορημάτων, που απευθύνονται σε αναγνώστες-παιδιά.

Συγκεκριμένα στα πέντε παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα που ανέλυσε η εκπαιδευτικός, πρόλογος υπάρχει μόνο στο *Μυστικό των Φιλικών* της Νίτσας Τζώρτζογλου. Στο δεύτερο βιβλίο της με τίτλο: *Ο Σιναπόσπορος. Έναν καιρό στο Μεσολόγγι* η ίδια συγγραφέας προτιμά στη θέση του προλόγου να γράψει ένα αφιέρωμα για τους σκοτωμένους Μεσολογγίτες. Η Λιλίκα Νάκου στην ιστορική αφήγηση *Μόσχω Τζαβέλλα* παραθέτει ένα δημοτικό τραγούδι που αναφέρεται στη

δράση της ηρώιδας της και η Γαλάτεια Γρηγοριάδη-Σουρέλη στο *Μικρό μπουρλοτιέρη* ένα ποίημα του Α. Πάλλη με τίτλο: *Κανάρης*.

Η Νίτσα Τζώρτζογλου στο *Μυστικό των Φιλικών* έχει παραθέσει ένα κείμενο έκτασης μίας σελίδας με τίτλο: *Σαν πρόλογος*. Η ύπαρξη του προλόγου αυτού αναδεικνύει την προθετικότητα της συγγραφέα. Μαρτυρά το διδακτικό πάθος και τη συναίσθηση ευθύνης που νιώθει για τις επόμενες γενιές. Από την άλλη τονίζει την αντικειμενική παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων που θα παραθέσει, αφού έχει προηγηθεί η εξονυχιστική και επιστημονική μελέτη των ιστορικών πηγών.

Μια πρώτη κατηγορία προλόγων είναι εκείνοι που εκφράζουν ένα σαφές μήνυμα προς τον αναγνώστη κι επομένως ζητούν τη συμπάραστασή του. Η δεύτερη κατηγορία είναι αυτή, όπου οι πρόλογοι λειτουργούν ως πειστήρια αληθοφάνειας. Ο αφηγητής αναλαμβάνει να διαβεβαιώσει τον αναγνώστη του ότι η πλασματική αφήγηση που του προσφέρει, είναι μια αληθινή ιστορία, επιβεβαιωμένη από την ιστορική μαρτυρία (Μητροφάνης, 2001:68-76).

Η περίπτωση του προλόγου στο *Μυστικό των Φιλικών* ανήκει και στις δυο παραπάνω κατηγορίες. Στην αρχή οι δύο πρώτες παράγραφοι εκφράζουν την άποψη της συγγραφέα για την άγνοια όχι μόνο των σημερινών παιδιών, αλλά και των ενηλίκων για την ιστορία της Φιλικής Εταιρείας:

Πολλές φορές αναρωτήθηκα πόση από την ιστορία της Φιλικής Εταιρείας ξέρουν τα παιδιά μας, ύστερα όμως λογάρισα πόση ξέρω εγώ, και με φρίκη ανακάλυψα πως οι γνώσεις μου ήταν ελάχιστες. Γενικότητες και μόνο...

Θεωρεί ότι η ονομασία της πλατείας στο Κολωνάκι με τα ονόματα των Εταίρων στους γύρω δρόμους της και η ύπαρξη της προτομής του Ξάνθου από μόνα τους δε συμβάλλουν στη γνώση της ιστορίας. Η επόμενη μεγάλη παράγραφος δηλώνει το ελλιπές ιστορικό υλικό γύρω από το θέμα που την ενδιαφέρει και τη μεγάλη προσπάθεια και σχολαστικότητα που κατέλαβε για να συλλέξει τις ιστορικά τεκμηριωμένες πληροφορίες της. Αναφέρει λεπτομερώς τις πηγές της: Τις επιστολές του Σέκερη και του Ξάνθου, τα απομνημονεύματα του Ξόδιλου που περιέχουν διαφωτιστικές πληροφορίες για τη Φιλική Εταιρεία και για τα γεγονότα στις Ηγεμονίες, στα οποία έλαβε και ο ίδιος μέρος και το *Δοκίμιον Ιστορικόν περί της Φιλικής Εταιρείας* (1834) του Φιλήμονα, στο οποίο θεωρείται ότι βρίσκονται διατυπωμένες άδικες κρίσεις. Η τελευταία παράγραφος του προλόγου δηλώνει μια αξιολογική θέση και μια αποτίμηση των «ευρημάτων» μετά από την ιστορική της κατάδυση και την τελική της απόφαση να τα καταγράψει: Αυτά που κατάφερα να μάθω, πάντως τα βρήκα συναρπαστικά, γεγονότα γεμάτα αγωνία και μυστήριο. Κι αυτά τα γεγονότα –τα τόσο ελληνικά κι ας διαδραματίστηκαν έξω από τον Ελλαδικό χώρο– αποφάσισα να τα βάλω στο χαρτί και να τα προσφέρω στα παιδιά μας.

Ο πρόλογός της αρθρώνεται κυκλικά. Οι δυο πρώτες παράγραφοι εκφράζουν την ανησυχία της για τις ιστορικές γνώσεις των σημερινών παιδιών, η επόμενη αποκαλύπτει τις πηγές της και η τελευταία προβάλλει πάλι την ανησυχία της και της αγωνία της για την επίτευξη του στόχου της: Τα κατάφερα; Δεν τα κατάφερα; Ποιος να το ξέρει! (σ.σ. 13-14)

Η πορεία του προλόγου θα μπορούσε σχηματικά να αποδοθεί ως εξής:

- Παράγραφοι 1, 2 : ανησυχία - προβληματισμός για τις γνώσεις των παιδιών
3 : αναλυτική παρουσίαση των πηγών
4 : ανησυχία - προβληματισμός για την επιτυχή ή όχι προσπάθειά της

Η τρίτη παράγραφος, στην οποία αναφέρει λεπτομερώς τις πηγές της, είναι αυτή που προκαταλαμβάνει τον αναγνώστη ότι αυτό που πρόκειται να διαβάσει είναι ολότελα αληθινό. Επίσης δεν απουσιάζει η ιδεολογική θέση του αφηγητή ως προς την ελληνική ιστορία. Ξεκαθαρίζει την ελληνικότητα και την εθνική συνείδηση των Φιλικών, παρά το γεγονός ότι οι ιδρυτές ήταν μέλη της ελληνικής παροικίας και τονίζει τη συνέχεια του Ελληνισμού και τη μη αφομοίωση τους από τον ντόπιο πληθυσμό.

Η ίδια συγγραφέας στο μυθιστόρημά της *Ο Σιναπόσπορος. Έναν καιρό στο Μεσολόγγι*, στη θέση του προλόγου παραθέτει το παρακάτω αφιέρωμα:

Χαρισμένο στη μνήμη όλων των παιδιών, που πριν από εκατόν πενήντα χρόνια, δώσανε την ψυχή τους στον Αγώνα, για να μπορούν τα παιδιά της σημερινής γενιάς να' ναι ελεύθερα, και να διαβάζουν ιστορίες σαν του μικρού Μεσολογγίτη Σιναπόσπορου. (σ. 9)

Με το μικρό αυτό αφιέρωμα εξαιρεί την ανδρεία των Μεσολογγιτών και τους ευχαριστεί για το θάρρος που έδειξαν τότε και στάθηκε αιτία να ζουν ελεύθερες οι επόμενες γενιές. Τη συγγραφέα πάντα την ενδιέφερε η παιδεία των σημερινών παιδιών (το μυθιστόρημα αυτό γράφτηκε ένα χρόνο νωρίτερα από το μυστικό των Φιλικών). Ήταν ένα γεγονός που την απασχολούσε και υπήρξε μια από τις αιτίες της συγγραφικής της δραστηριότητας. Ταυτόχρονα επιβεβαιώνει την πραγματικότητα των συμβάντων και παράλληλα εκφράζει μια ιδεολογική θέση. Επαινεί τον αξιολογικό ορίζοντα των Μεσολογγιτών, τα ιδανικά τους και την προσφορά τους προς την πατρίδα, συμβάλλοντας στην εθνική διαπαιδαγώγηση των νεαρών αναγνωστών.

Στην ιστορική αφήγηση *Μόσχω Τζαβέλλα* πριν από το κείμενο βρίσκεται ένα δημοτικό τραγούδι που εξυμνεί την ηρωική μορφή της Μόσχως και την παλικαριά της. Τα δημοτικά τραγούδια αντλούν το υλικό τους από την προφορική λογοτεχνική παράδοση. Μια κατηγορία τους είναι τα ιστορικά, που τραγουδούν την αγωνία του ελληνισμού στα χρόνια της σκλαβιάς και παραθέτουν ιστορικά γεγονότα, αλώσεις πόλεων, μάχες, πολιορκίες και γενναίες πράξεις αγωνιστών. Η ύπαρξή του επομένως εγγυάται την αληθοφάνεια της αφήγησης· το ίδιο μπορεί κανείς να ισχυριστεί και για το μυθιστόρημα *Ο Μικρός Μπουρλοτιέρης* της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη, που παραθέτει, αντί προλόγου το ποίημα *Κανάρης* του Α. Πάλλη.

B. Επίλογος

Οι επίλογοι σα σκοπό τους έχουν να επαληθεύσουν όσα ειπώθηκαν στον πρόλογο, ή αν δεν υπήρχε πρόλογος, να επιβεβαιώσουν την αλήθεια της ιστορίας. Σε πολλά ιστορικά μυθιστορήματα οι συγγραφείς δεν υιοθετούν τη χρήση του προλόγου, αλλά προτιμούν αυτή του επίλογου, με την έννοια ότι ο πρόλογος έχει το εξής μειονέκτημα: σχολιάζεται η υπόθεση ενός μυθιστορήματος, την οποία ο αναγνώστης δεν γνωρίζει ακόμα και γι' αυτό σπάνια τον διαβάζει. Αντίθετα διαβάζει πολύ ευκολότερα τον επίλογο. Αυτός ακριβώς είναι ο λόγος που ωθεί το συγγραφέα να «προλογίσει» το βιβλίο του στον επίλογο (Μητροφάνης, 2001:104-110).

Οι συγγραφικοί επίλογοι διαχωρίζονται από το υπόλοιπο κείμενο και είτε αναφέρεται ως τίτλος η λέξη *Επίλογος*, όπως στην περίπτωση του *Μικρού Μπουρλοτιέρη* (σ. 233), είτε διαφοροποιείται το κείμενο από το προηγούμενο ως προς τη χρονική ακολουθία και παρουσιάζεται ένα πολύ μεταγενέστερο γεγονός. Το τελευταίο συμβαίνει στο μυθιστόρημα *Ο Σιναπόσπορος. Έναν καιρό στο Μεσολόγγι* της Νίτσας Τζώρτζογλου. Ως επίλογος λειτουργεί το τελευταίο κεφάλαιο με τίτλο:

Γλαρχος Θεόδωρος Καψάλης. Το χρονικό άλμα που επιχειρεί ο αφηγητής είναι τεράστιο· δεκαπέντε χρόνια μετά την έξοδο του Μεσολογγίου. Το εστιακό σημείο της αφήγησης δεν μπορεί να ταυτιστεί σε ένα πρόσωπο, αλλά τοποθετείται σε ένα χώρο του διηγητικού περιβάλλοντος έξω από κάθε πρόσωπο της υπόθεσης. Προκαλεί ένα μυστήριο στον αναγνώστη, ο οποίος προσπαθεί να μαντέψει την ταυτότητα του *Γλαρχου* που συνομιλεί με τη βασίλισσα Αμαλία. Αρχίζει να σχηματίζει κάποιες υποψίες, οι οποίες επιβεβαιώνονται στο τέλος της σελίδας, όταν αναφέρεται πια το όνομά του από τον αφηγητή.

Παρόμοια στο *Μικρό Μπουρλοτιέρι* παρατηρείται χρονολογικό άλμα του αφηγητή, ο οποίος επιλέγει κι αυτός την εξωτερική εστίαση για να παρουσιάσει στον αναγνώστη του τον ήρωά του. Η όψη του δασκάλου, που κουτσός ανεβαίνει προς την εκκλησία, εγείρει στον αναγνώστη τις πρώτες υπόνοιες για την ταυτότητά του, που ξέρει αφενός για τον τραυματισμό του στα πυρπολικά και αφετέρου το όνειρο του Λευτέρη να γίνει δάσκαλος και την ανταμοιβή των προεστών για την προσφορά του στην πατρίδα. Τα λόγια του Μιαούλη, της προσωπικότητας που υπήρξε αντικείμενο θαυμασμού του, αυτούσια υιοθετούνται από τον ήρωα του μυθιστορήματος και επαναλαμβάνονται στον επίλογο. Επιβεβαιώνουν τις υποψίες του αναγνώστη, ο οποίος αναγνωρίζει στο πρόσωπο του δασκάλου τον κεντρικό χαρακτήρα του μυθιστορήματος.

Στη *Μόσχω Τζαβέλλα* της Λιλίκας Νάκου ο επίλογος διαχωρίζεται από τη μετάβαση που επιχειρεί ο αφηγητής στην τελευταία σελίδα του κειμένου: Τη *Μόσχω* την *Τζαβέλλα* την τραγουδήσανε αρματωλοί κι αντάρτες, και ξένοι πολλοί εγράψανε βιβλία γι' αυτήν στη Φραγκιά. Εγράψανε γι' αυτήν Γάλλοι κι Εγγλέζοι ιστορικοί. Όλοι τους με μια πένα υπογράψανε πως τη νίκη στη μάχη της 20^{ης} Ιουλίου του 1792 σ' αυτήν τηνη χρωστάμε. (σ. 79)

Από τη μυθοπλασία περνά ο αφηγητής στον πραγματικό χώρο της ανάγνωσης ρίχνοντας έτσι την αυλαία της παράστασης για τον αναγνώστη.

Οι επίλογοι απευθύνονται περισσότερο στον πραγματικό αναγνώστη του ιστορικού μυθιστορήματος, δηλαδή το παιδί, και λιγότερο στο σύνολο του αναγνωστικού κοινού, ενώ μια από τις λειτουργίες του προλόγου είναι να πληροφορήσει τον ενήλικο συναναγνώστη για την καταλληλότητα του έργου (Μητροφάνης, 2001:105).

Γ. Υποσημειώσεις-Παραπομπές

Ένα κείμενο που συνοδεύεται από υποσημειώσεις και παραπομπές δηλώνει την ύπαρξη ενός νοούμενου συγγραφέα-ερευνητή, ο οποίος πριν ασχοληθεί με τη συγγραφή του μυθιστορήματός του ή παράλληλα, εξέτασε εξονυχιστικά τις ιστορικές πηγές, επομένως το κείμενο διεκδικεί το χαρακτηριστικό της επιστημονικότητας και της αντικειμενικής παρουσίασης των στοιχείων του. Συγχρόνως, οι υποσημειώσεις σχολιάζουν το κείμενο, άρα αποκτούν μια εξηγητική λειτουργία. Ο συγγραφέας προσπαθώντας να πλησιάσει τον αναγνώστη του ασκώντας έτσι την *επικοινωνιακή λειτουργία* του ως αφηγητής⁷⁴, είτε επεξηγεί κάτι που αναφέρει στο κείμενό του, είτε μεταφράζει κάποια λέξη, είτε προσθέτει μια πληροφορία (συνήθως ιστορική), είτε παρουσιάζει το υλικό που τον οδήγησε στη διατύπωση της συγκεκριμένης φράσης. Ενώ όλα φαίνονται πως λειτουργούν χάριν του αναγνώστη, στην ουσία επιτελούν διαφορετικούς σκοπούς. Κάποιες φορές λειτουργούν φανερά, κι άλλες πάλι καλυμμένα

⁷⁴ Για τις λειτουργίες του αφηγητή και την επικοινωνιακή λειτουργία που ασκεί, βλ. σ. 90 της παρούσας εργασίας.

ως συνέχεια της προθετικότητας και του ιδεολογικού υποστρώματος των κειμένων (Μητροφάνης, 2001:96).

Πολλές φορές καταλαμβάνουν την αναγνωστική πρόσληψη ως προς τις αρετές κάποιας προσωπικότητας με αφορμή την αναφορά του ονόματός του: Ανανίας, Μητροπολίτης Λακεδαιμόνος. Γεννήθηκε στη Δημητσάνα το 1710. Χάρη σ' αυτόν έγιναν οι δυο πρώτοι μπαρουτόμυλοι για να βοηθήσουν στον ξεσηκωμό του Μοριά που προετοίμαζαν η Αικατερίνη της Ρωσίας με τους πρίγκιπες Γρηγόρη και Αλέξη Ορλώφ. Τον σκότωσαν οι Τούρκοι στη Μητρόπολη του Μυστρά, το 1767. (Χαραυγή της λευτεριάς: σ.38)

Παράλληλα με αυτήν την υποσημείωση υπενθυμίζονται κάποια ιστορικά γεγονότα, όπως το προεπαναστατικό κίνημα των Ορλώφ, που απέτυχε. Η πληροφορία που δίνει για την προσωπικότητα του Ανανία επεξηγεί στον αναγνώστη την έκπληξη των παρευρισκομένων, γιατί ούτε ο Κωνσταντής γνωρίζει την καταγωγή του. Λειτουργεί συγχρόνως και υπαινικτικά για την ανάληψη της μελλοντικής πρωτοβουλίας του ήρωα (να σώσει τη Δημητσάνα και να προειδοποιήσει τους προεστούς για τον ξαφνικό έλεγχο των Τούρκων) παίζοντας ρόλο προσήμανσης για το χαρακτήρα του Κωνσταντή.

Σε αρκετές περιπτώσεις οι υποσημειώσεις και οι παραπομπές πληροφορούν για την ακριβή θέση κάποιων τοπωνυμίων και δίνουν τη σημερινή ονομασία τους, όπως στο ίδιο μυθιστόρημα *Στη χαραυγή της λευτεριάς* της Γαλάτειας Σαράντη, όπου διευκρινίζει ότι η Σκαρδαμούλα είναι η σημερινή Καρδαμύλη της Μάνης (σ. 39) και στο *Μυστικό των Φιλικών* της Νίτσας Τζώρτζογλου, όταν γίνεται αναφορά στη Βλαχία, που διαδραματίστηκαν τα ιστορικά γεγονότα, η συγγραφέας πληροφορεί τον αναγνώστη ότι πρόκειται για τη σημερινή Ρουμανία (σ. 112)

Άλλες πάλι φορές οι υποσημειώσεις δηλώνουν την ταυτότητα κάποιου υπαρκτού προσώπου, όπως στη *Χαραυγή της λευτεριάς* του αρματολού Ζαχαριά (σ. 73) και του προεστού Γ. Σκαλίδη (σ.103), άλλοτε παραθέτουν μια συμπληρωματική πληροφορία για ένα όνομα με ιστορική ακρίβεια, όπως στο *Μυστικό των Φιλικών* η ίδρυση του Ελληνόγλωσσου Ξενοδοχείου με αναφορά στον ιδρυτή και το σκοπό της οργάνωσης και τέλος, πληροφορούν τον αναγνώστη για τις ιστορικές πηγές που έλαβε υπόψη του ο συγγραφέας. Για παράδειγμα στο *Ο Σιναπόσπορος. Έναν καιρό στο Μεσολόγγι*, η συγγραφέας στην τελευταία σελίδα του μυθιστορήματος αναφέρει την πηγή (Γεωργίου Ζαλοκώστα: *Μεσολόγγι, Κλείσοβα, Η τελευταία νύξ*) από την οποία πήρε τις πληροφορίες της για τις λεπτομέρειες μετά από την υπεράσπιση της Κλείσοβας, του νησιού στην είσοδο της λιμνοθάλασσας και τις τελευταίες στιγμές των πολιορκημένων. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο συγγραφέας της ιστορικής πηγής υπήρξε αυτόπτης μάρτυρας και πρόσωπο του μυθιστορήματος (σ. 169).

Σκοπός αυτού του είδους των υποσημειώσεων δεν είναι μόνο η επιβεβαίωση της αλήθειας της ιστορίας. Έχουν πρώτα απ' όλα επαληθευτικό χαρακτήρα: αυτό που ισχυρίστηκε ο συγγραφέας-αφηγητής μέσα στην αφήγησή του, πρέπει να επαληθευτεί και στις υποσημειώσεις (Μητροφάνης, 2001:100).

Οι περισσότερες παραπομπές και οι υποσημειώσεις μέσα στα ιστορικά μυθιστορήματα συνήθως επεξηγούν λέξεις, που δε χρησιμοποιούνται από το σημερινό ομιλητή της ελληνικής γλώσσας, γιατί η χρήση τους περιορίζεται σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον και σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους. Όπως για παράδειγμα, στο *Σιναπόσπορο* της Νίτσας Τζώρτζογλου, λέξεις-δάνεια από ξένες γλώσσες, κυρίως από την τουρκική, που χρησιμοποιούνταν περισσότερο τον προηγούμενο αιώνα:

φετφά: διαταγή (σ. 11)

τεμενάς: υπόκλιση (σ. 25)

τζουτζές: νάνος γελωτοποιός (σ. 26)

οβουζιέρες: μικρά κανόνια (σ. 90)
κιότης: δειλός, φοβητσιάρης (σ. 101)
σκαμπαβία: μεγάλη σωστική βάρκα (σ. 114)
σαχνεσιά: μπαλκόνια με τζαμαρία
καρακόλι: αστυνομικό τμήμα (σ. 83)

Στην κατηγορία αυτή πρέπει να περιληφθούν και οι ερμηνείες των λέξεων που χρησιμοποιούσαν οι Φιλικοί (Τζώρτζογλου, Ν., *Το μυστικό των Φιλικών*)

Ξεβούλωσε: πρόδωσε (σ. 70)
Εκδικητικοί: προεστοί (σ. 89)
Εφοδιαστικό: κρυπτογραφημένο δίπλωμα (σ. 104)
Ερέσκης: αναγραμματισμός του Σέκερη (σ. 117)
Λαβαίνω μέρος και στη Βροχή: Ξέρω όλα τα μυστικά της Εταιρείας (σ.138)

Και η ερμηνεία των τούρκικων λέξεων που ακούγονται από Τούρκους:

Άφερημ: Μπράβο σου! Καλό νάχεις (σ. 35)
Καρακόλι! Χαζιρόλι!: Φύλακα! Έτοιμοι! (σ. 42)
Γιανγκίν! Γιανγκίν!: Φωτιά! Φωτιά! (σ. 127)

Τέλος οι υποσημειώσεις αφορούν σημεία που δεν είναι εύκολα κατανοητά από τον εννοούμενο αποδέκτη της αφήγησης, δηλαδή το παιδί:

Τα διπλά τζάμια: Στη Ρωσία και σ' όλες τις βόρειες χώρες τα παράθυρα έχουν διπλά τζάμια, για να προστατεύουν καλύτερα από το κρύο. (σ. 46)
Το βέρσι: ρωσική μονάδα μήκους, ίση με 1.067 μέτρα. (σ. 128)

Οι επεξηγηματικές υποσημειώσεις αποσκοπούν να καταστήσουν οικείο στον αναγνώστη το χώρο όπου εξελίσσεται η δράση (Μητροφάνης, 2001:103).

Στα δύο από τα πέντε μυθιστορήματα που ανέλυσε η εκπαιδευτικός επισημαίνεται η ύπαρξη χάρτη της περιοχής, όπου έλαβαν χώρα τα ιστορικά γεγονότα.

Στο *Μυστικό των Φιλικών* πριν από τον πρόλογο, υπάρχει ένας χάρτης με τίτλο: *Χάρτης παραδουνάβιων χωρών κατά το 1821*. Στο υπόμνημα του χάρτη μία συνεχής γραμμή συμβολίζει την πορεία του Υψηλάντη. Ο χάρτης αυτός προσδίδει στο ιστορικό μυθιστόρημα την επίφαση της επιστημονικότητας και ο αναγνώστης μπορεί να πληροφορηθεί με μια γρήγορη ματιά τις κινήσεις του Υψηλάντη. Το περίεργο είναι πως μια διακεκομμένη μαύρη γραμμή που βρίσκεται στο υπόμνημα, συμβολίζει το ταξίδι του Παντελή (την αποστολή του προς τον Υψηλάντη), ο οποίος βέβαια είναι ένα μυθοπλαστικό πρόσωπο.

Με παρόμοιο τρόπο, στο μυθιστόρημα *Στη χαραυγή της λευτεριάς* πριν τα περιεχόμενα υπάρχει στο αριστερό φύλλο ένας χάρτης της Πελοποννήσου, όπου αναγράφει τη Δημητσάνα, την Τριπολιτσά τη Σκαρδαμούλα και το Λούσιο ποταμό. Στο απέναντι φύλλο βρίσκεται το σχεδιάγραμμα μιας μικρότερης περιοχής, που περιλαμβάνει τη Δημητσάνα, το Λούσιο ποταμό, το τσιφλίκι του Κιαμήλ-μπέη, τη σκήτη του καλόγερου στον Αϊ-Λια και το σπίτι του επίσης μυθοπλαστικού ήρωα, του Κωνσταντή.

Ο χάρτης με τις ιστορικές τοποθεσίες πληροφορεί τον αναγνώστη πριν ξεκινήσει την ανάγνωση για το συγκεκριμένο τόπο και χρόνο, όπου εκτυλίσσεται η ιστορία που έχει μπροστά του. Δημιουργεί μια συμφωνία, ένα σιωπηλό συμβόλαιο μεταξύ του αφηγητή και του αναγνώστη που εγγυάται ότι η πλασματική ιστορία της αφήγησης είναι αληθινή και πειστική. Οι εγγυήσεις των αφηγητών για την αλήθεια του

μυθιστορήματος αποτελούν ένα βασικό χαρακτηριστικό του ιστορικού μυθιστορήματος για παιδιά και από αυτό εξαρτάται η αξιοπιστία του. Αν λοιπόν αυτό που θέλει να πετύχει ο αφηγητής, το καταφέρει πριν ο αναγνώστης ξεκινήσει την ανάγνωση του μυθιστορήματος, τότε θα είναι σίγουρο ότι οι αφηγηματικές στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσει, η ρύθμιση της αφηγηματικής πληροφορίας, οι συμπάθειες και οι αντιπάθειες πάνω στα πρόσωπα του μυθιστορήματος, τα ερμηνευτικά και αξιολογικά του σχόλια θα προσλαμβάνονται από τον αναγνώστη ως αληθινά και επομένως πειστικά καθ' όλη την αναγνωστική διαδικασία (Μητροφάνης, 2001:87).

Η μίξη αυτή του φανταστικού με το πραγματικό πολλές φορές είναι τόσο επιτυχημένη, όπου ο μαθητής του Δημοτικού σχολείου δύσκολα διαχωρίζει το όριο ανάμεσα στη μυθοπλασία και την πραγματικότητα. Μέσα στη σχολική τάξη μπορεί εύκολα να ανακύψει μία συζήτηση, όπου οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις απόψεις τους πάνω στο θέμα αυτό, ώστε να μάθουν τον τρόπο να ανακαλύπτουν μόνοι τους το όριο αυτό.

3. Μορφή του ήρωα

3. 1. Διαδικασία ενηλικίωσης ήρωα

Όπως έχει ήδη αναφερθεί κατά τον ορισμό του ιστορικού μυθιστορήματος στο πρώτο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας, ο ήρωάς του είναι ο τυπικός εκπρόσωπος της μέσης τάξης. Δεν αποτελεί δηλαδή μια ατομική οντότητα, αλλά αντιπροσωπεύει έναν κοινωνικό τύπο. Έχει στόχο να φέρει σε επαφή τις δύο αντικρουόμενες παρατάξεις, των οποίων τη διαμάχη αφηγείται το μυθιστόρημα και διαδραματίζεται συνήθως σε στιγμή μεγάλης ιστορικο-κοινωνικής κρίσης. Ο ρόλος του από κοινωνικής άποψης, ενώ φαίνεται ασήμαντος, για την πλοκή αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός. (Lukacs, 1983:63 - Ντενίση:145-147) Για να επιτελεστεί ο ρόλος αυτός πρέπει ο χαρακτήρας του και η μοίρα να τον φέρουν κοντά στις αντιμαχόμενες παρατάξεις κυρίως σε αυτές που ανήκουν στο ίδιο στρατόπεδο με αυτόν, μα και σε εχθρικές. Έτσι πολλές φορές αναγκάζεται να μετακινείται και να έρχεται σε επικοινωνία με τις ομάδες αυτές. Η επαφή του δε σχετίζεται τόσο με τη γνωστική του ωρίμανση, όσο με την απόδειξη της συνειδητής συμμετοχής του στην ιστορική κρίση (Μητροφάνης, 2001:309).

Ο μέσος ήρωας συμμετέχει ενεργά στα ιστορικά γεγονότα, σε στιγμές δράσης, σφαγές⁷⁵ και αναλαμβάνει μυστικές αποστολές⁷⁶. Μυστικές μετακινήσεις, εγκλεισμός στο εχθρικό στρατόπεδο⁷⁷ ή σε φυλακές, κατασκοπίες και ανάθεση δύσκολων εγχειρημάτων⁷⁸, όπου απηγά τους κινδύνους και αγωνίζεται για το απόλυτο⁷⁹ είναι από τα πιο προσφιλή μοτίβα του ιστορικού μυθιστορήματος πολλά από τα οποία είναι συνδεδεμένα με συγκεκριμένα θέματα φιλοσοφίας της Ιστορίας (ό.π, 2001:331-332). Με το προσωπικό του πάθος και το εθνικό καθήκον έρχεται αντιμέτωπος με διλήμματα

⁷⁵ Όπως ο ήρωας του *Ο Σιναπόσπορος Έναν καιρό στο Μεσολόγγι*, όπου ο μικρός Θωδωρής προτιμά να μείνει μέσα στο πολιορκημένο Μεσολόγγι και να ζηήσει τις φοβερές σφαγές παρά να μείνει στο πλοίο του καπετάν Μιαούλη και ν' αγωνιστεί από κει για την πατρίδα του. σ. 119 του μυθιστορήματος.

⁷⁶ Όπως ο Λευτέρης, που αν και ο μικρότερος μουρλοτιέρης ανατινάζει την τούρκικη φρεγάτα. σ. 199, ο Παντελής στο *Μυστικό των Φιλικών* και η μυστική αποστολή του γράμματος στον Υψηλάντη, σ. 137.

⁷⁷ Όπως ο Σιναπόσπορος που αιχμαλωτίζεται στο στρατόπεδο του Ομέρ Βρυώνη, σ. 26.

⁷⁸ Όπως ο Παντελής στο *Μυστικό των Φιλικών* της Νίτσας Τζώρτζογλου, όπου γνωρίζει τα πάντα για τη Φιλική Εταιρεία κι αναλαμβάνει επικίνδυνες και δύσκολες αποστολές, το γράμμα στον Ξάνθο σ. 39, στον Γκιούστο, σ.112.

⁷⁹ Όπως ο Κωνσταντής στη *Χαραυγή της λευτεριάς*, όπου δε διστάζει να θυσιάσει την ίδια του τη ζωή προκειμένου να σωθούν οι μαρτυροτόμυλοι της Δημητσάνας. Επίσης οι Σουλιάτισσες στο *Μόσχω Τζαβέλλα* της Λιλίκας Νάκου που δε δίστασαν να θυσιάσουν τη ζωή τους και τη ζωή των παιδιών τους για να σωθεί η πατρίδα τους.

και συγκρούσεις. Γνωρίζεται σε καθοριστικό σημείο της πλοκής με την ιστορική προσωπικότητα, η οποία βρίσκεται δίπλα στον ήρωα, τρέφει γι' αυτόν ευγενικά και πατρικά αισθήματα, είναι φιλικός και ταυτόχρονα αυστηρός όταν το απαιτούν οι περιστάσεις και λειτουργεί αλλού ως πρότυπο-αντικείμενο λατρείας (Ο Μιαούλης με το Θεοδωρή στο *Σιναπόσπορο. Έναν καιρό στο Μεσολόγγι*) και αλλού ως απόλυτος μύστης (Ο Μιαούλης με το Λευτέρη στο *Μικρό Μπουρλοτιέρη*).

Για παράδειγμα, ο Παντελής στο *Μυστικό των Φιλικών*, κατά την εκτέλεση της μυστικής του αποστολής στις παραδουνάβιες ηγεμονίες, όπου θα συναντήσει τον Υψηλάντη παριστάνει τον ταξιδιώτηπραματευτή που ταξιδεύει με το κάρο του και τις πραμάτειες του (σ.σ. 124-132), ο Θεοδωρής στο *Σιναπόσπορο* καταφεύγει ακούσια στο στρατόπεδο του αντιπάλου, υποδύεται άγνοια, αλλά προβαίνει σε μια τέτοια ενέργεια προκειμένου να λάβει πληροφορίες από τους εχθρούς, τις οποίες όταν δραπετεύσει θα προσφέρει στους πατριώτες του (σ.σ. 24-40), ο Λευτέρης στο *Μικρό Μπουρλοτιέρη* βρίσκεται ανάμεσα στις διενέξεις μεταξύ των προεστών όσον αφορά στο ύψος της οικονομικής προσφοράς τους προς την επανάσταση και στις διαμάχες των ναυτών που σχετίζονται με το ποσό των χρημάτων που παίρνουν μετά από μια νικηφόρα επιχείρηση.

Η αναχώρηση του νεαρού ήρωα στα ιστορικά μυθιστορήματα για παιδιά είναι η συνέπεια της δέσμευσής του σε μία ιστορική σύγκρουση και όχι ένα ταξίδι «παιδείας», όπως στο μυθιστόρημα εφηβείας. Οι ήρωες διακρίνονται για την αίσθηση του χρέους και της προσφοράς προς την πατρίδα και εμπλέκονται οικειοθελώς στην ιστορική διαμάχη και όχι τυχαία.

Στα παιδικά μυθιστορήματα που εξέτασε η εκπαιδευτικός και συγκεκριμένα στο *Μυστικό των Φιλικών* της Νίτσας Τζώρτζογλου, η διαδικασία ενηλικίωσης του ήρωα ξεκινά με την είσοδό του στην εργασία. Ο ήρωας απομακρύνεται από τον οικείο και ασφαλή χώρο του σπιτιού για να εργαστεί στο εμπορικό του θείου του, Τσακάλωφ. Η είσοδός του στο χώρο εργασίας αποτελεί από τη μια ευκαιρία για να βρίσκεται στο περιβάλλον που μαζεύονται οι Φιλικοί για να μπορεί να συνεχίζει την παρακολούθησή του και από την άλλη για να ξεπληρώσει το χρέος της ανατροφής του (σ.68).

Στη συνέχεια ο ήρωας μετακινείται σε άλλη πόλη πάλι για να εργαστεί σε κατάστημα φίλου του θείου του. Ο Τσακάλωφ απομακρύνεται, η αλλαγή περιβάλλοντος συντελείται, όμως του εγγυάται ασφάλεια η συστατική επιστολή του θείου του και ο φίλος του θείου του. (σ. 104)

Παράλληλα, από την αρχή του μυθιστορήματος ο αφηγητής προικίζει τον ήρωα με ένα ηθικό κώδικα, ο οποίος του επιτρέπει τη διαδικασία ανάληψης συνεχών αποστολών. Τα χαρακτηριστικά της πρότυπης συμπεριφοράς που του προσδίδονται δικαιολογούν την εκτέλεση ρισοκίνδυνων πράξεων, όπου βάζουν τη ζωή του σε δεύτερη μοίρα προτάσσοντας την έννοια του χρέους και της προσφοράς προς την πατρίδα. Ο ήρωας έχει πάντα ένα σκοπό. Να προσελκύσει τη συμπάθεια του αναγνώστη για να μπορέσει να επιδιώξει την ταύτιση μαζί του. Ο θείος του του αναθέτει την πρώτη αποστολή, τη μεταφορά του γράμματος στο Σκουφά, (σ.σ. 38-47), ο Σέκερης τον στέλνει στον αρχηγό της τούρκικης αρμάδας με επιστολή για να διαπράξει συνομιλία με τους Έλληνες ναυτικούς (σ.σ. 112-118) και έπειτα αποδέχεται την εξαιρετικά δύσκολη αποστολή να ειδοποιήσει τον Υψηλάντη για τις υποψίες του Τούρκων (σ. 121) αφού πρώτα προειδοποιήθηκε για την επικινδυνότητά της:

-Παντελή! Είπε τέλος διστακτικά. Τι θα' ληγες να σου εμπιστευτώ μια πολύ σοβαρή αποστολή;

-Θα πήγαινα μετά χαράς, αφεντικό!

-Μη βιάζεσαι, παιδί μου, πριν σου εξηγήσω. Θα πρέπει να ξέρεις πως βάζεις τη ζωή σου σε κίνδυνο, σε μεγάλο κίνδυνο...

Ο Παντελής τον κοίταξε. Αν ήταν για «το Ποθούμενο» και τι δε θα 'κανε. (σ.σ. 121-122)

Στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα βέβαια, το απλό ταξίδι συνήθως το αντικαθιστά μια εκστρατεία, η οποία εκτείνεται γεωγραφικά σε μια ευρύτερη περιοχή, όπως για παράδειγμα στο *Μυστικό των Φιλικών* της Νίτσας Τζώτζογλου το ταξίδι του Παντελή στην Πόλη για να εργαστεί στο εμπορικό του Σέκερη (σ. 104) και στις παραδουνάβιες ηγεμονίες για να συναντήσει τον Υψηλάντη (σ. 132). Η δομή αυτού του μοτίβου επιβάλλει στο συγγραφέα τη χρήση συγκεκριμένων αφηγηματικών τεχνικών, οι οποίες αποσκοπούν στο να γνωρίσει ο αναγνώστης όλα τα επίπεδα δράσης, όπως ημερολόγια, επιστολές δευτερεύοντα πρόσωπα που ταξιδεύουν από το ένα επίπεδο στο άλλο και ανταλλάσσουν πληροφορίες.

Στο ίδιο μυθιστόρημα ο αφηγητής ακολουθεί στις αποστολές του αυτές πάντα το μικρό ήρωα. Κατά τη διάρκεια της πρώτης του αποστολής, (σ. 44) την παράδοση του γράμματός με τις απόρρητες πληροφορίες στον Ξάνθο, στο σημείο, όπου ο ήρωας έχει γυρίσει και έχει φτάσει έξω από το σπίτι του Τσακάλωφ, εστιάζει σε διαφορετικό επίπεδο δράσης για να μεταφέρει την ατμόσφαιρα αγωνίας που επικρατεί στους οικείους του. Αλλάζει παράγραφο και η παρατακτική διάρθρωση της αφήγησης επιτυγχάνεται με τη χρήση διαπροτασιακών κειμενικών δεικτών.

Στο μεταξύ, μεγάλη ανησυχία είχαν όλοι στου Τσακάλωφ. (σ. 44)

Η χρήση του «στο μεταξύ» δηλώνει την αντιθετική σχέση της μιας περιόδου με την άλλη, χωρίς να αναιρεί ό,τι ειπώθηκε στην προηγούμενη (Μητροφάνης, 2001:113). Αντίθετα συμπληρώνει την αφήγηση και κάνει κατανοητή στον αναγνώστη την επικινδυνότητα της δράσης του ήρωα.

Τα επίπεδα δράσης συνδέονται μεταξύ τους με το τέχνασμα των επιστολών (ό.π., 2001:109-121) και έτσι επιτυγχάνεται η ενημέρωση του αναγνώστη μα και του ήρωα για τα νέα και τις εξελίξεις σε άλλο τόπο, όταν πρόκειται για πρόσωπα που είχαν διαδραματίσει σοβαρό ρόλο στην υπόθεση σε άλλο σημείο του μυθιστορήματος. Όταν μετά το κεφάλαιο με τίτλο: *Υπάλληλος στου Σέκερη*, ο Τσακάλωφ ταξιδεύει στη Μάνη για να συναντήσει κάποιους εμπόρους, η δράση του σταματά. Επίσης όταν ο Παντελής πηγαίνει στην Πόλη για να εργαστεί, η Μαρούσκα, η ηρωίδα που κατασκόπευε τις κινήσεις των Φιλικών μαζί με τον ήρωα δεν γνωρίζουμε πώς περνά. Ο Παντελής αγωνιά για την τύχη τους και ο αφηγητής επιλέγει το τέχνασμα της επιστολής για να ενημερώσει:

Με τι λαχτάρα ο Παντελής άνοιξε το γράμμα της.

«Είμαστε καλά, η μητέρα κι εγώ. Εδώ οι συγγενείς μας μάς αγαπούν και τους αγαπούμε. Περνάμε καλά. Δίνουμε ένα χέρι στο σπίτι για να μην είμαστε βάρος, κι αν είναι καλός ο καιρός, πηγαίνω τα ξαδερφάκια μου περίπατο... τους μαθαίνω και γαλλικά. Τα βράδια τα περνάμε ήσυχα. Βγαίνουμε κάπου κάπου όλοι μαζί... άλλοτε πάλι έχουμε βεγγέρες στο σπίτι». [...] (σ. 106)

Λίγο πριν τη σύζευξη της παράλληλης δράσης γίνονται υπαινιγμοί: Ο ήρωας στο *Μυστικό των Φιλικών*, την ώρα που ευλογείται η έναρξη της επανάστασης στο Ιάσιο από το μητροπολίτη Βενιαμίν και μέσα στην κατανυκτική ατμόσφαιρα, αναρωτιέται για την τύχη των τριών ιδρυτών της Φιλικής και ιδιαίτερα του θείου του Τσακάλωφ, που οι δρόμοι τους χώρισαν (σ. 141). Οι υπαινιγμοί αυτοί λειτουργούν ως συμπληρωματικές προλήψεις γι' αυτό που πρόκειται να επακολουθήσει. Ο αναγνώστης με αυτούς τους υπαινιγμούς αναρωτιέται μαζί με τον ήρωα για την τύχη της ιστορικής προσωπικότητας και έτσι προοικονομείται η επανεμφάνισή του. Πράγματι στο επόμενο

κεφάλαιο με τίτλο: *Ο Ιερός Λόγος* και μετά από τρεις σελίδες, ο ήρωας ανακαλύπτει το όνομα του θείου του στον κατάλογο των στρατολογημένων: Μα καθώς ανασηκωνόταν, το μάτι του έπεσε στην κορυφή της σελίδας: Αθανάσιος Τσακάλωφ... (σ. 145)

Στο *Μικρό Μπουρλοτιέρα* ο ήρωας ενηλικιώνεται μέσα από τη δράση του στο ναυτικό αγώνα των Ελλήνων. Όλη η επανάσταση με τα σημαντικότερα γεγονότα μεταφέρεται μέσα από την προοπτική του Λευτέρη. Η απόφασή του να καταταχτεί στο ναυτικό ήταν μια συνειδητοποιημένη και από καιρό παρμένη απόφαση:

Πήγε κι έπεσε στο λαιμό του πατέρα.

-Άσε με να φύγω, να μπαρκάρω, σαν τον καπετάν Μιαούλη, παρακάλεσε. Το φέσι στράβωσε στο κεφάλι του Αντώνη του βιγλάτορα.

-Θα μάθεις γράμματα, παιδί μου, κι απέ.

-Εγώ θέλω να μάθω τη θάλασσα, πατέρα.

-Πρώτα γράμματα, γιε μου, που τα παίρνεις κιάλας. Έτσι είπε ο κυρ Λάζαρος Κουντουριώτης. (σ. 15)

Παρ' όλη την αντίδραση του πατέρα του, τον αψηφά και σαλπάρει με το μπουλούκι του «Θεμιστοκλή», το καράβι του καπετάν Τομπάζη. Το πρώτο βήμα για την πορεία του προς την ενηλικίωση και τη δουλειά των πυρπολικών έρχεται με τη θητεία του ως βοηθός στο μπουρλότο. Τα πρώτα σήματα της αυτόβουλης δράσης του έχουν φανεί:

-Χρειαζόμαστε έναν μικρό, άφοβο παιδί, είπε σε λίγο. Εγώ μίλησα για σένα. Δε ξέρω αν έκανα καλά... Κοίταξε το παιδί με τα μάτια γεμάτα τρυφεράδα:

-...και από αύριο θα 'ρχεσαι μαζί μας να βοηθάς στο μπουρλότο.

Ο Λευτέρης δεν άκουγε πια. Ολόκληρος ο λογισμός του ήταν ένα τραγούδι!... (σ. 40)

Αφού έδωσε σε όλους μια απόδειξη του θάρρους και της αποφασιστικότητάς του, την επόμενη φορά οι γονείς του συναινούν στην απόφασή του και τον καλεί στο καράβι του ο ίδιος ο Μιαούλης. Η δεύτερη φορά στο μπουρλότο κοντά στο θρυλικό Κανάρη αυτή τη φορά που τον αποκαλεί πια συντρόφι (σ.σ.4,103). Η προσφορά του πια στην πατρίδα είναι από όλους αποδεκτή. Το επόμενο και τελευταίο στάδιο της ενηλικίωσης του ήρωα είναι όταν ο ίδιος πια είναι καπετάνιος στο μπουρλότο. Η τρίτη του αποστολή τον καθιστά και τον ίδιο ήρωα:

-Εμείς, παιδιά, τραβάμε ίσια για την Ασία. Τα κάρβουνα έτοιμα; ρωτάει το ναύτη δίπλα του.

-Ναι, καπετάνιε.

Ζαλίζεται ο Λευτέρης. Άκου «καπετάνιε!» (σ. 199)

Η πορεία του ήρωα προς την ενηλικίωση έφτασε στο τέλος της. Οι έμφυτες ικανότητές του αξιοποιήθηκαν, αναγνωρίστηκαν από τον κοινωνικό του περίγυρο. Η ιστορική συγκυρία του έδωσε τη δυνατότητα να αναπτυχθεί όχι μόνο σαν άτομο, αλλά αναλογιζόμενος την κοινωνική του ευθύνη να συμβάλλει για το κοινωνικό καλό.

3.2. Διαδικασία μύησης του ήρωα από την ιστορική προσωπικότητα

Κατά τη διάρκεια της πλοκής ο μυθοπλαστικός νεαρός ήρωας έρχεται σε επαφή με την ιστορική προσωπικότητα.

Στο *Μυστικό των Φιλικών*, ο Παντελής είναι ανιψιός του Τσακάλωφ, γνωρίζει τους άλλους ιδρυτές της Φιλικής Εταιρείας μα και πολλά μέλη της, (σ.σ. 18/43/73/76/121)

συναντά και συνομιλεί με τον Υψηλάντη, (σ. 137) Στο *Σιναπόσπορο Έναν καιρό στο Μεσολόγγι* ο ήρωας μεταφέρει νέα των Τούρκων στον Αλέξανδρο Μαυροκορδάτο (σ. 48), τον συγχαίρει για την πράξη του ο ίδιος ο Μάρκος Μπότσαρης (σ. 57), έρχεται σε επαφή με το φιλέλληνα Λόρδο Μπάιρον, ο οποίος μάλιστα τον ανεβάζει στο μαύρο άτι του (σ. 87) και τέλος μπαίνει στις υπηρεσίες του Μιαούλη (σ.σ. 104-124), στο *Μικρό Μπουρλοτιέρα* ο Λευτέρης γίνεται το δεξί χέρι του Μιαούλη (σ.σ. 14-234), γνωρίζει τον προεστό Κουντουριώτη (σ. 57) και τον πυρπολητή Κανάρη (σ. 103).

Όμως μία από αυτές συνήθως παίζει τον πιο καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της μύησής του. Βρίσκεται πάντα (ο Μιαούλης κοντά στο Λευτέρη στο *Μικρό Μπουρλοτιέρα*) ή για αρκετό χρόνο κοντά στον ήρωα (ο Τσακάλωφ κοντά στον Παντελή στο *Μυστικό των Φιλικών*) ή έστω για μια καθοριστική περίοδο της ζωής του (όπως ο Μιαούλης στο *Σιναπόσπορο* στο ομώνυμο βιβλίο της Νίτσας Τζώρτζογλου), όπου βρέθηκε κοντά στο Θεοδωρή για ένα διάστημα μικρό, μα καθοριστικό στη λήψη της τελικής απόφασης του ήρωα να παραμείνει στο χαμένο Μεσολόγγι. Η ιστορική προσωπικότητα που βρίσκεται κοντά στον ήρωα διοχετεύει μέσα από αυτόν το λόγο του και την ιδεολογία του. Τον συμβουλεύει και τον στηρίζει.

Ο Λευτέρης στο *Μικρό Μπουρλοτιέρα* αποτελεί το ουδέτερο έδαφος των αντιμαχόμενων παρατάξεων, των προεστών, που ερίζουν για το ποσό της συνεισφοράς τους (σ. 75), ανάμεσα στους ναύτες που καβγαδίζουν για τη μοιρασιά των λαφύρων (σ. 133). Είναι το πρόσωπο που χαίρει της εκτίμησης των προεστών της Ύδρας και των ναυάρχων (Κουντουριώτης, Τομπάζης, Παπανικολής), είναι αγαπητός από τους ναύτες και το λαό του νησιού, είναι φίλος του Θανάση που θα χάσει τη ζωή του υπηρετώντας την πατρίδα, ωστόσο βρίσκεται σε μια πολύ στενή σχέση με το ναύαρχο Μιαούλη, μια ιστορική προσωπικότητα που κυριαρχεί σε όλη σχεδόν τη διάρκεια της αφήγησης. Πολεμά μαζί του, ακούει τις απόψεις του σχετικά με τις έριδες των καπεταναίων και την απόφασή του για την επιθετική του τακτική, συνομιλεί συχνά μαζί του και είναι φανερό πως είναι η προσωπικότητα που διαδραματίζει τον καθοριστικό ρόλο στη ζωή του. Είναι ο απόλυτος μύστης του, ο μέντοράς του. Ο Λευτέρης ενστερνίζεται τις ηθικές του αξίες του Μιαούλη και συμφωνεί για τις ενέργειές του για να εξομαλύνει τις διαμάχες που προκύπτουν.

Ο Λευτέρης που κάνει το γραμματικό τούτες τις μέρες, θαυμάζει. Είναι με τη γνώμη του καπετάνιου του. (σ. 73)

Αρχικά ο Λευτέρης συμφωνεί με τις απόψεις του ναυάρχου του και τον θαυμάζει απεριόριστα.

Στη συνέχεια οικειοποιείται τη στάση του Μιαούλη και αναλαμβάνει ένα μέρος του έργου του. Παράλληλα βρίσκεται σε επαφή με τους ναύτες, συζητά μαζί τους και προσπαθεί να εξομαλύνει τις διενέξεις και να τους ενθαρρύνει:

-Αδειάσανε οι στέρνες, το ξέρετε δα! Τι να σου κάνουν οι καπεταναίοι; Τόσα λεφτά ξοδεμένα, τόσο αίμα χυμένο, τον Τούρκο τον έχουμε πάνω από το κεφάλι μας και τώρα βρήκαμε να μη μαλώνουμε, να μη μονοιάζουμε! (σ.σ. 133-134).

Η μύησή του επήλθε σταδιακά. Στο τέλος του μυθιστορήματος γίνεται πια ολοφάνερα αντιληπτό όταν η μύηση έχει ολοκληρωθεί. Ο Λευτέρης επαναλαμβάνει τις ηθικές αρχές του μύστη του, που τις υιοθέτησε ολοκληρωτικά για να επιλύσει τις διαφωνίες και τις συγκρούσεις. Η αφηγηματική αυτή τεχνική του υποκατάστατου λόγου που ήδη σε προηγούμενο μέρος της εργασίας⁸⁰ έχει επισημανθεί λειτουργεί ως ηθικό δίδαγμα.

⁸⁰ Βλ. κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Ελεύθερος πλάγιος λόγος*, σ. 115.

Ο υποκατάστατος λόγος είναι τώρα πια οι απόψεις του Λευτέρη, που συμπίπτουν με το λόγο του Μιαούλη και εκφέρονται από τον αφηγητή. Πρόκειται για ένα λόγο διφωνικό ή μάλλον τριφωνικό (Μητροφάνης, 2001:407-408).

«Η αγία τράπεζα, για να σταθεί, θέλει κόκαλα αγίων από κάτω. Έτσι και το γένος. Πάνω στο αίμα και τα κόκαλα των ηρώων αυτών θα χτιστεί η Ελλάδα η καινούρια, η λεύτερη». Η βραχνιασμένη φωνή του Μιαούλη βγαίνει μέσα από το πέλαγος και είναι βροντερή.

Απ' τα κόκαλα βγαλμένα των Ελλήνων τα ιερά...

Ύστερα γίνεται ψιθύρισμα, αύρα γίνεται και λέει: «Σαν έρθει η λευτεριά, να ξεχάσουμε το σκοτωμό. Και τους εχθρούς να ξεχάσουμε. Και σεις οι νέοι να πάρετε την αγάπη, που 'ναι το μάννα και τρέφει τον άνθρωπο, και με προσοχή, σαν τ' άγιο ποτήρι, να τη βάλετε εκεί που της ταιριάζει: στη λευτερωμένη καρδιά σας...» (σ. 234).

Ο απόηχος της χριστιανικής λατρείας με τις λέξεις «αγία τράπεζα», «άγιο ποτήρι», «μάννα» ηχούν μέσα στο λόγο του Μιαούλη (σ. 201), που ιδιοποιείται ο Λευτέρης.

Τα λόγια του Μιαούλη έπεισαν τον ήρωα του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος. Γιατί άραγε να μην πειστεί κι ο αναγνώστης; Ο αφηγητής τα υπενθυμίζει στο μέρος του επιλόγου, ελπίζοντας ότι έτσι θα παραμείνουν στη μνήμη του.

Στο *Μυστικό των Φιλικών*, για τον Παντελή η μύηση επέρχεται κατά τη διάρκεια της κρυφής παρακολούθησης της οργάνωσης της Φιλικής Εταιρείας, έπειτα από τη σταδιακή συνειδητοποίηση της προσφοράς των ανθρώπων, που την οραματίστηκαν, αλλά και των κινδύνων, τους οποίους διέτρεχαν. Το άτομο που πρωταγωνίστησε στη φάση της μύησής του ήταν ο θεός του και πρωτεργάτης της ίδρυσης της Φιλικής Εταιρείας, ο Τσακάλωφ. Βρισκόταν στη σκέψη του και τη συνείδησή του ως πρότυπο μέχρι που η θέση του αυτή κλονίστηκε όταν ο Παντελής τον θεώρησε υπεύθυνο για την τιμωρία του Γαλάτη, του εταίρου που πρόδωσε την οργάνωση. Οι υποψίες τον εξουθένωσαν: Οι σκέψεις του Παντελή ήταν τόσο μπερδεμένες, κόντευε να χάσει τα λογικά του. «Ο θεός μου!» έλεγε και ξανάλεγε. «Ο θεός μου που τον λατρεύω! Ο πατέρας της Μαρούσκας... φονιάς! Έστησε το δόκανο και το τράβηξε... Γιατί αυτός, Θεέ μου, γιατί; Από τους τόσους Εταίρους, γιατί να λάχει σ' αυτόν, στο αίμα μου, στον άνθρωπο που θαυμάζω, να πάρει απάνω του την τιμωρία; (σ. 94)

Γι' αυτό και η ανακούφισή του ήταν τεράστια όταν του ομολόγησε πως δεν είχε τη δύναμη να το κάνει με τα ίδια του τα χέρια, αλλά την επιχείρηση ανέλαβε ένα άλλο μέλος της Εταιρείας (σ. 101).

Στο *Συναπόσπορο Έναν καιρό στο Μεσολόγγι* ο Θεοδωρής μένει για λίγο κοντά στο Μιαούλη, όμως πρόλαβε και αναπτύχθηκε μεταξύ τους μια σχέση κατανόησης κι εμπιστοσύνης πέρα από το φανερό θαυμασμό του ήρωα για την ιστορική προσωπικότητα. Η διαδικασία μύησής του στο ναυτικό αγώνα ήταν μικρής διάρκειας, γιατί τον κέρδισε η αγάπη του για την τοπική του πατρίδα και την οικογένειά του. Ωριμος κι αποφασιστικός δήλωσε στο Μιαούλη ότι θέλει να ξαναγυρίσει πίσω (σ. 123).

Η εστίαση του αφηγητή βρίσκεται πάνω στη σχέση μυθοπλαστικού ήρωα και ιστορικής προσωπικότητας, όμως κατευθύνεται ανεπιφύλαχτα περισσότερο προς στο μικρό του ήρωα. Η περιγραφή του εσωτερικού κόσμου του αποτελεί το μέσο με το οποίο κατευθύνει τη συμπάθεια του αναγνώστη (Stanzel, 1991:73-86). Ο αφηγητής επιλέγει μόνο την αναπαράσταση του εσωτερικού κόσμου του ήρωα και λιγότερο του μυσταγωγού του. Έτσι ο αναγνώστης ταυτίζεται ιδεολογικά και συναισθηματικά μόνο με αυτές τις δύο αφηγηματικές μορφές, γιατί τις αισθάνεται περισσότερο οικείες (Μητροφάνης, 2001:398-399).

3.3. Η προσφορά προς την πατρίδα

Όπως έχει ήδη επισημανθεί, οι ήρωες των παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων διακρίνονται για τη βαθιά ανάγκη που τους διακατέχει να προσφέρουν στην πατρίδα τους, προβαίνουν στην ανάληψη αποστολών οικειοθελώς και εμπλέκονται στην ιστορική διαμάχη με όχι τυχαίο τρόπο. Η στιγμή της αναχώρησής τους ακολουθεί συνήθως μετά από μία πρόκληση που λειτουργεί ως κίνητρο για την εμπλοκή του ήρωα στα ιστορικά γεγονότα ή σαν μέσο αφύπνισης της έμφυτης τάσης του για να προσφέρει στην πατρίδα.

Στο ιστορικό μυθιστόρημα για παιδιά *Στη χαραυγή της λευτεριάς* της Γαλάτειας Σαράντη η αφύπνιση του ήρωα σχετίζεται με το περιστατικό της συνάντησής του με τον Αλή, το γιο του Κιαμήλ μπέη, του τσιφλικά της περιοχής (σ. 17).

Ο εξευτελισμός που ένιωσε από το αναπάντεχο συναπάντημα και την απότομη συμπεριφορά του γιου του αφέντη του, τον έφερε σε ένα οριακό σημείο αντίδρασης. Η συμπεριφορά του μικρού Τούρκου τον εξόργισε καθώς υποτιμά την αγάπη του Κωνσταντή για τον Ασίκη, το σκύλο του, που τον θεωρεί σαν ένα ζωντανό παιχνίδι και τον χτύπησε γιατί του έδωσε το θήραμα (σ. 19). Από την άλλη, θεωρεί αδιανόητο πώς ένας ραγιάς παίζει φλογέρα τόσο όμορφα -ίσως και πιο γλυκά από το αηδόνι- (σ. 20), ενώ αυτός ένας κοινωνικά ανώτερος δεν μπορεί και τον προκαλεί να του μάθει, αλλιώς θα τον εκδικηθεί (σ. 21). Η μείωση της αξίας της προσωπικότητάς του και η υποτίμηση της φυλής του από ένα αλλόθρησκο φέρνει τον ήρωα στο δίλημμα:

Μια αστραπή πέρασε στο μυαλό του. Αν του αρπάξω τώρα το πόδι και τον ρίξω χάμω, τον κάνω σίγουρα καλά. Δεν είναι πιο δυνατός από μένα. Πέρυσι τον είχα νικήσει δυο φορές. Φέτος ψήλωσα πιο πολύ, σίγουρα θα τον σπάσω στο ξύλο! (σ. 17)

Ευτυχώς παίρνει τη σωστή απόφαση. Η λογική επικράτησε του θυμού του και γυρίζοντας στο σπίτι διηγείται το περιστατικό στη μητέρα του. Εκείνη θεωρεί ότι είναι ώρα να γνωρίσει την καταγωγή του και τον συμβουλεύει να επισκεφτεί τον καλόγερο στο εκκλησάκι του Αϊ-Λια να του διηγηθεί όσα συνέβησαν και να πάρει τη συμβουλή του. Το όνειρο που βλέπει στον ύπνο του την παραμονή της επίσκεψής του, προοικονομεί τη μεγάλη προσφορά του προς την πατρίδα. Άκουσε μια φωνή από μακριά που τον πρόσταζε:

Δεν είναι ώρα τώρα για φλογέρες. Όπλο χρειάζεσαι. Ακούς; Όπλο!(σ. 25)

Πολλοί ήρωες των παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων επομένως, εγκαταλείπουν την ασφάλεια της καθημερινής τους ζωής εθελούσια, όμως τους οδηγεί σε αυτή τους την απόφαση μια καθοριστική πρόκληση που θα συμβεί σε κάποια στιγμή της ζωής τους (Μητροφάνης, 2001:255-258).

Κατά παρόμοιο τρόπο, στο *Μικρό Μπουρλοτιέρη* της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη, η αγάπη για τη θάλασσα σε συνδυασμό με τη συνειδητοποίηση του μακρόχρονου και δίκαιου αγώνα των συντοπιτών του, οδηγεί τον ήρωα στη λήψη της απόφασης να μαρκάρει με τον ελληνικό στόλο και να προσφέρει τις υπηρεσίες του προς την πατρίδα (σ. 28).

Ο ήρωας γνωρίζει το χρέος του από μικρός. Βάζει πάνω απ' όλα την αγάπη για την πατρίδα και έχει ήδη ανταποκριθεί στο κάλεσμά της.

Το πρώτο στοιχείο που προβληματίζει τον αναγνώστη είναι η ετυμολογική προέλευση του ονόματος «Λευτέρης» (Μητροφάνης, 2001:402). Δηλώνει τη σχέση του με την ελευθερία, για την οποία θα αγωνιστεί σε όλη του τη ζωή και θα της αφιερώσει μάλιστα το ένα του πόδι (σ. 234). Το σημαινόμενο του ονόματός του φορτίζει

ιδεολογικά τις πράξεις του και προκαταλαμβάνει τον αναγνώστη για τον ηθικό του κώδικα και τον άξονα της μελλοντικής δράσης του.

Το νέο που μαθαίνει και ισχυροποιεί την ειλημμένη απόφασή του για συνέχιση του αγώνα είναι ο απαγχονισμός του Πατριάρχη Γρηγορίου Ε΄ στην Κωνσταντινούπολη:

Και τότε ήταν που ο μικρός μούτσος, ο γιος του Αντώνη του βιγλάτορα, ορκίζεται και να πεθάνει ακόμα, φτάνει να μην είναι ραγιάς. (σ. 36)

Η πρόκληση δεν άργησε να παρουσιαστεί. Του ζητούν να παρουσιαστεί βοηθός στα μπουρλότα και αυτός αντιδρά παρορμητικά και δέχεται χωρίς καλά καλά να γνωρίζει πώς λειτουργούν (σ. 40).

Οι απόψεις των μεγαλύτερων σε ηλικία ναυτών και καπεταναίων μπολιάζουν την ψυχή του. Τα λόγια του Πατατούκου (σ. 44) και ιδιαίτερα του Παπανικολή (σ. 53) τον βοηθούν να συνειδητοποιήσει ότι οι ανθρώπινες απώλειες και η θυσία είναι αναγκαίες και αναμενόμενες. Ενστερνίζεται πλήρως τις απόψεις τους, ο ιδεολογικός του προσανατολισμός εμπλουτίζεται, γίνεται πια από απλός ακροατής ο ίδιος εμπυχωτής. Ο διάλογος με τον πατέρα του δηλώνει την πλήρη ψυχική και ιδεολογική ωρίμανση.

-Μα πώς θ' αγωνιστείτε;

-Με τη βοήθεια του Θεού πάμε, πατέρα! Δε ζητάμε τίποτα· τη λευτεριά της πατρίδας μας θέλουμε. Και ο Θεός είναι κοντά σε κάθε τίμιο αγώνα!(σ. 70)

Η συνεχής πορεία του και η συμμετοχή του στο ναυτικό αγώνα των Ελλήνων πλάι στο ναύαρχο Μιαούλη τον διαπλάσσει και αξιοποιώντας τον ηθικό κώδικα του ήρωα τον ανασηματοδοτεί. Την ευθύνη της πράξης αυτής την έχει ο άνθρωπος που έχει χριστεί μυσταγωγός του ήρωα. Έτσι ενώ μια παρορμητική πράξη τον οδηγεί σε πράξεις που σχετίζονται με την προσφορά του προς την πατρίδα –το μπαρκάρισμα του Λευτέρη χωρίς τη συγκατάθεση των γονιών του- στο τέλος της εκστρατείας ο ήρωας έχει πλήρη συναίσθηση των πράξεών του, οι οποίες εμφορούνται από το ενδιαφέρον για το μέλλον της εθνικής κοινότητας. Ο πνευματικός ορίζοντας του Λευτέρη διέπεται από ηθικές αξίες πριν από την ένταξή του στον αγώνα, όμως μέσα από την εμπειρία του στη διάρκεια των χρόνων της επανάστασης εμπλουτίστηκαν, ανανεώθηκαν και ισχυροποιήθηκαν.

Όσον αφορά το μικρό Σιναπόσπορο στο ομώνυμο βιβλίο της Νίτσας Τζώρτζογλου, η προσφορά του ήρωα προς την πατρίδα πραγματοποιείται με τη μεταφορά των κινήσεων του εχθρού. Σε μια προσπάθεια απομάκρυνσης των γυναικόπαιδων από την πολιορκημένη πόλη, ο Θεωδωρής απομακρύνεται από το Μεσολόγγι. Όμως αποφασίζει να το σκάσει και ξαναγυρνά (σ. 23).

Αιχμαλωτίζεται από τους Τούρκους και φυλακίζεται στο εχθρικό στρατόπεδο. Πολλές φορές χρησιμοποιεί ο αφηγητής το τέχνασμα αυτό για να βρεθεί ο ήρωας στο μέρος των εχθρών και να αποσπάσει χρήσιμες πληροφορίες. Ο ήρωας παριστάνει ότι χάθηκε στον Ομέρ Βρυώνη, όταν τον ανακρίνει. Οι ψεύτικες πληροφορίες που δίνει για το άτομό του δημιουργούν μια «πλαστή» διάσταση του κόσμου των ενηλίκων και των παιδιών, όταν ο μικρός παριστάνει το γελοτωποιά (σ. 26) και είναι «πλαστή» γιατί την έχει σκόπιμα επιλέξει ο ήρωας για να τον αποπροσανατολίσει. Ο αναγνώστης την έχει αναγνωρίσει σε αντίθεση με τους Τούρκους παρευρισκόμενους, οι οποίοι, αφού τον θεωρούν ακίνδυνο, τον αφήνουν να παραμένει στη σκηνή του Ομέρ Βρυώνη (σ.31) κι έτσι ο ήρωας μαθαίνει τις κινήσεις τους μέσα από τον περιστασιακό διάλογο των Τούρκων αρχηγών (σ. 36). Το γεγονός ότι είναι ο μοναδικός αυτήκοος μάρτυρας τον καθιστά και μοναδικό σωτήρα των συμπατριωτών του. Έτσι οπλίζεται με θάρρος, βρίσκει ένα σχέδιο, το σκάει και μεταφέρει τις πολύτιμες πληροφορίες στον ίδιο τον Αλέξανδρο Μαυροκορδάτο (σ. 48)

Η πρώτη αυτή προσφορά του προς την πατρίδα αναγνωρίζεται από την ιστορική προσωπικότητα, την εκκλησία και από τους συνομηλίκους:

Τα παλικαρόπουλα, που άλλοτε περιφρονούσαν το Σιναπόσπορο, το 'χανε τιμή τους τώρα να του κρατούνε συντροφιά. (σ. 62)

Ο ήρωας έχει βρει τον οριστικό του δρόμο. Μια τυχαία παρορμητική πράξη του τον έκανε ήρωα, τώρα όπως πια έχει συνειδητοποιήσει την μετέπειτα πορεία του:

-Μα εγώ θα γίνω πολεμιστής, παλικάρι! Σαν το Μάρκο Μπότσαρη, σαν τον Τζαβέλλα!

-Μπράβο παιδί μου! Τέτοιοι μας χρειάζονται τώρα. (σ. 85)

Ο τελευταίος ανεφοδιασμός του Μεσολογγίου είναι η αποστολή που εκτελεί μετά από προσωπική του απόφαση κι αποτελεί κριτήριο για την ωριμότητά του. Το εγχείρημα ήταν πολύ δύσκολο γιατί είχε προηγηθεί η κατάληψη του πρώτου νησιού στην είσοδο της λιμνοθάλασσας, όμως έχει πλήρη συναίσθηση της πράξης του (σ.σ. 158-163). Όταν φτάνει μπροστά στο Μιαούλη ο προσωπικός διάλογος μεταξύ τους είναι η απόδειξη της ενηλικίωσης του ήρωα. Ο Μιαούλης προσπαθεί να τον πείσει για τελευταία φορά να μη γυρίσει στο Μεσολόγγι και να μείνει μαζί του στο καράβι. Ο Θοδωρής αρνείται. Ο καθένας εμμένει στην προσωπική του άποψη. Η τελευταία φράση του διαλόγου αναδεικνύει τη στάση του ήρωα απέναντι στην πατρίδα και την αίσθηση του χρέους, όπως έχει διαμορφωθεί στην προσωπικότητά του.

-Καπετάν-Αντρέα, έκανε σοβαρά, -συ πολεμάς για τη Λευτεριά όλης της Ελλάδας, και θα μου πάρεις τώρα τη δική μου; (σ. 163)

Παράλληλα, η προσφορά του ήρωα προς την πατρίδα συνδέεται άμεσα με την αφοσίωση στην οικογένειά του. Η σχέση του νεαρού ήρωα με την τοπική πατρίδα φαίνεται να έχει ιδιαίτερη σημειωτική λειτουργία. Έτσι, ακόμα κι αν η ιστορική κρίση τον οδηγεί σε μια εθελούσια απομάκρυνση επιστρέφει στο χώρο από τον οποίο ξεκίνησε και καταφεύγει στον οικογενειακό του χώρο, με τα άτομα του οποίου τον δένουν σημαντικά συναισθήματα (Μητροφάνης, 2001:258-259).

Παρ' όλο που ο Θοδωρής είχε τη δυνατότητα ν' απομακρυνθεί από το καταδικασμένο Μεσολόγγι, προτίμησε να επιστρέψει και να γυρίσει την ασφάλεια της οικογένειάς του.

-Δεν κάνω για θάλασσα! Πήρε την απόφασή του.

-Πρέπει να πάω στο Μεσολόγγι (σ. 119) Δε ματαφεύγω.

Τέλειωσαν τα ταξίδια. Θα μείνω εδώ να πολεμήσω! (σ. 124)

Εντείνεται η τραγική ειρωνεία για τον αναγνώστη, ο οποίος γνωρίζει βέβαια την άτυχη έκβαση της πόλης. Η υποχρέωση προς την τοπική πατρίδα συμπίπτει με την τεχνική του αφηγητή να μάθει ο αναγνώστης τις κρίσιμες τελευταίες ώρες των πολιορκημένων και να «δει» τη σκηνή της εξόδου με τα μάτια του ήρωα. Η υποχρέωση προς την οικογένεια κι η αγάπη προς τη γιαγιά του, τη γυναικεία μορφή που αντικατέστησε τη χαμένη μητέρα του, έχει ιδιαίτερη βαρύτητα για τις πράξεις του. Το δέσιμο με την οικογένειά του βάρυνε στην επιλογή του:

Όχι, βάβω μου, δε ματακουνάω, θα κάτσω μαζί σας, έλεγε ο μικρός καθώς χάιδευε τα κοκαλιάρικα χέρια της κυρα-Καψάλαινας. Η καρδούλα του σφίχτηκε που έβλεπε τη γριούλα έτσι αδυνατισμένη, μια μικρούλα ζαρωμένη σκιά. (125)

Κι αμέσως μετά η σκληρή πραγματικότητα, η ρεαλιστική αποτίμηση της πράξης του απ' τον παππού του:

-Άσκημα έπραξες! Ακούστηκε η σοβαρή φωνή του γερο-Καψάλη. (σ.125)

Το χρέος προς την πατρίδα συνδέεται άμεσα με το χρέος προς την τοπική του πατρίδα και το χρέος προς τη γιαγιά του.

Ο Θοδωρής, άμα δεν είχε βάρδια στα τειχιά, αντί να ξεκουραστεί και να κοιμηθεί, πήγαινε με το καμάκι του πατέρα του στην ακρολιμνιά, και παραμόνευε για κανένα θαλασσινό. Πάσκιζε να βρει κάτι για τη βάβω του, που έρεβε από μέρα σε μέρα. (σ.137)

Ο περιστασιακός διάλογος του Θοδωρή με έναν συντοπίτη του (σ. 142) σε μια κοινή προσπάθειά τους να βρουν τροφή, πληροφορεί τον αναγνώστη για την τρομερή πείνα των πολιορκημένων και την τιτάνια προσπάθεια να εξοικονομήσουν για τα εξαντλημένα μέλη της οικογένειάς τους λίγη τροφή. Ο τρόπος που δίνεται στο μυθιστόρημα εγείρει το συναίσθημα των νεαρών αναγνωστών.

Στο *Μυστικό των Φιλικών* το χρέος προς την πατρίδα του ήρωα εκδηλώνεται διττά: Αφ' ενός η προθυμία που δείχνει σχετικά με την ανάληψη όλων των αποστολών που του ανατέθηκαν -η παράδοση του γράμματος στον Ξάνθο (σ.σ. 36-47), η επιστολή προς τον Έλληνα αρχηγό του τούρκικου στόλου το Γκιούστο (σ.σ. 11-118) και η προειδοποίηση του Υψηλάντη (σ.σ. 119-141).

Από την άλλη, η προσωπική του συμμετοχή στις πολεμικές επιχειρήσεις. Στρατολογήθηκε στον Ιερό λόχο και έλαβε μέρος στη μάχη του Δραγατσανίου (2/6/1821). Το χρέος προς την πατρίδα συνεπάγεται τη συνακόλουθη συμμετοχή του ήρωα στα πολεμικά γεγονότα :

Ο Παντελής έμεινε να τον κοιτάζει, μη πιστεύοντας σ' αυτό που έβλεπε, μα ξαφνικά ένα μαχαίρι άστραψε κοντά στο πρόσωπό του κι ένα κάψιμο του έσχισε το μάγουλο. Με μια απότομη σπαθιά το παλικάρι ξάπλωσε κάτω τον Τούρκο που τον είχε χτυπήσει, μα το αίμα έτρεχε ζεστό απ' το πηγούνι του.

-Παντελή! ακούστηκε η τρομαγμένη φωνή του Τσακάλωφ.

-Τίποτα, μπάρμπα! Τη δουλειά μας! αποκρίθηκε και συνέχισε να πολεμά. (σ. 169)

Ξεπερνά τις ανθρώπινες αντοχές σαν ένα είδος υπεράνθρωπου (Μητροφάνης, 2001:331) χωρίς να περιμένει κάποιου είδους αντάλλαγμα για τις υπηρεσίες του αυτές. Αντίθετα είναι πρόθυμος να συμβάλει κι ο ίδιος οικονομικά. (σ. 123)

Η *Μόσχω Τζαβέλλα* της Λιλίκας Νάκου είναι μια ιστορική αφήγηση, η οποία δεν πληροί τον ορισμό του ιστορικού μυθιστορήματος, όπως έχει δοθεί μέχρι τώρα. Κι αυτό γιατί ο κεντρικός χαρακτήρας της υπόθεσης δεν είναι ένα μυθοπλαστικό πρόσωπο, δεν είναι καν παιδί. Παρ' όλ' αυτά ανήκει στο «ασθενές» φύλο. Η αφήγηση φωτίζει ιδεολογικά τις επιλογές μιας γυναίκας – μητέρας που είναι αφοσιωμένη στα ιδανικά της πατρίδας και της ελευθερίας. Το κεντρικό θεματικό μοτίβο της αφήγησης είναι το αγαθό της ελευθερίας. Οι ηθικές αξίες της Μόσχως περισσότερο, μα και των άλλων Σουλιωτισσών διαποτίζουν τον αφηγηματικό ιστό. Η τάση της να βοηθήσει και να εμπλακεί στην πολεμική σκηνή είναι εμφανής από την αρχή κιόλας του μυθιστορήματος.

Και θέλω να μοιράσω στις καπετάνισσες φυσίγγια... Κάλλιο να πεθάνουμε παρά να πέσουμε στους Τούρκους. (σ. 36)

Ήταν η βασική εμψυχώτρια των γυναικών:

Και η ηρωική κοπέλλα, ευθύς σηκώθηκε, πήρε τη θέση της Μόσχως και σαν καπετάνισσα σωστή ενεψύχωνε τις άλλες γυναίκες και τους έλεγε κάλλιο να πεθάνουνε όλες μαζί παρά να τις κλείσουνε στα χαρέμια ή δούλες των Τούρκων να γενούνε! (σ. 43)

Ακόμα περισσότερο αισθητή γίνεται η γενναιότητά της, όταν βάζει πιο ψηλά κι από το ίδιο της το γιο την ελευθερία. Το καλό του συνόλου προτάσσεται με την αιτιολόγηση ότι αν η κοινότητα ευημερεί, είναι πιθανή και δυνατή η ατομική ευημερία. Η προσφορά της ηρωίδας στην εθνική κοινότητα προέρχεται από το αίσθημα της κοινωνικής ευθύνης, που βρίσκεται πιο ψηλά από τη μητρική. Η προσφορά των υπηρεσιών της θα οδηγήσει την κοινότητα να εξελιχθεί προς το καλύτερο.

Το παιδί μου είναι παιδί του Σουλίου και σαν γλυτώσει το Σούλι, γλυτώνει και το παιδί μου! Και σαν χαθεί το Σούλι, ας χαθεί και το παιδί μου κι εγώ η ίδια μαζί! (σ. 51)

Η ηρωική της στάση έχει μεταλαμπαδευτεί στο γιο της. Μετά από τον εγκλεισμό του στο μπουντρούμι του Αλή πασά, όπου αντιμετωπίζει με θάρρος τις απειλές του βασανιστή του (σ. 58), όταν τελικά τον αφήνουν και γυρίζει πίσω στο Σούλι είναι φανερό η αλλαγή του. Γυρίζει ανδρωμένος (σ. 78), έτοιμος κι αυτός σα γνήσιος Σουλιώτης να υπερασπιστεί με τη σειρά του τον τόπο του, όπως έκαναν χρόνια τώρα οι πρόγονοί του.

Η προσωπικότητα της μάνας και της καπετάνισσας που την πιο κρίσιμη στιγμή διαδραματίζει τον πιο αποφασιστικό της ρόλο έχει σα σκοπό να προβάλλει ένα αποσιωπημένο ιστορικό γεγονός από τη μια και από την άλλη να αναδείξει τη σημασία της ελευθερίας του ατόμου και ένα ηρωικό πρότυπο που μπορεί να υιοθετηθεί σε κάθε παρόμοια ιστορική κρίση.

Το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στις έννοιες της κοινωνίας, της εθνικής κοινότητας και της οικογένειας επιδιώκοντας την αρμονική σύζευξη όλων αυτών των αξιών με τον ήρωα (Μητροφάνης, 2001:311). Οι λύσεις που προσφέρουν οι ήρωες των παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων στα ιστορικά προβλήματα της πατρίδας καθώς και η στάση την οποία κρατούν απέναντι σε αυτά, σε συνδυασμό με τις αφηγηματικές τεχνικές που χρησιμοποιούν οι συγγραφείς ώστε να καλλιεργήσουν τη συμπάθεια του αναγνώστη προς τον ήρωα δείχνουν ότι δεν έχουν αποκλειστικό τους σκοπό να αναπαραστήσουν μονάχα μια ιστορική περίοδο, αλλά συγχρόνως και να την ερμηνεύσουν. Το ιστορικό μυθιστόρημα πρέπει να ενθαρρύνει τον προβληματισμό του νεαρού αναγνώστη πάνω στα γεγονότα (Escarpit, 1995:125) και να φροντίσει ώστε να προτείνει τρόπους αντιμετώπισης σύγχρονων ή μελλοντικών κρίσεων που τυχόν θα ανακύψουν.

3.4. Θρησκεία και ελληνική επανάσταση

Η σχέση της εκκλησίας και γενικότερα της θρησκείας με την ελληνική επανάσταση ήταν στενή και πολλές φορές καθοριστική. Από τη μια η δική της προσφορά κι από την άλλη η πίστη των ανθρώπων προς αυτή.

Κάθε προσπάθεια έναρξης του αγώνα ευλογείται από την εκκλησία γιατί οι άνθρωποι πιστεύουν ότι ο τίμιος αγώνα τους θα προστατευτεί από το Θεό. Το λαϊκό αίσθημα είναι ισχυρό και η ευλογία της εκκλησίας παίρνει τη μορφή μεγάλης πανηγυρικής δοξολογίας. Πλήθος πιστών συρρέουν ντυμένοι επίσημα στο μοναστήρι της Θεοτόκου

για να ευλογηθεί ο ναυτικός αγώνας της Ελλάδας στο μυθιστόρημα ο *Μικρός Μπουρλοτιέρης* (σ. 23)

Η χαρακτηριστική εικόνα της ενδυμασίας και του στολισμού των γυναικών με τα παραδοσιακά οικογενειακά κοσμήματα δίνει ένα τόνο επισημότητας:

Με χάρη έβαλε τ' ολόχρυσο τσεμπέρι και το κάρφωσε με μαλαματένιες καρφίτσες. Και κει, στο στήθος, έβαλε τη μεγάλη την καρφίτσα κι άστραψε στο πρωινό φως το μπριλάντι, μεγάλο σαν ρεβίθι. Έβαλε στα δάχτυλα τα δαχτυλίδια της, και τα βραχιόλια κουδούνισαν στον καρπό. Έκλεισε την πόρτα και τράβηξε κι αυτή για το μοναστήρι. (σ. 23)

Ας σημειωθεί ότι πρόκειται για μια γυναίκα που ανήκει στη μικροαστική τάξη και τα κοσμήματά της ήταν αυτά που διέθετε κάθε γυναίκα στην προίκα της μετά το γάμο. Σε αντίθεση μετά από τρία χρόνια, όπου γιορτάζουν τα Χριστούγεννα και βρίσκονται πάλι στην εκκλησία, έρχεται η εικόνα της ίδιας γυναίκας, μα και όλων των άλλων:

-Δεν έχεις πια τις καρφίτσες σου, ε, μάνα;

-Πού τις θυμήθηκες τις καρφίτσες, γιε μου;

-Δεν ξέρω... Σαν σε είδα να φτιάχνεις τη μαντίλα σου, πήγε ο νους μου πίσω, τότες που πήγαμε στο μοναστήρια και κάναμε παράκληση για τον αγώνα που θα άρχιζε. [...] -Και οι άλλες γυναίκες στην Ύδρα τα ίδια χάλια έχουνε.

-Πάνε και τα χρυσαφικά;

-Ποια χρυσαφικά μελετάς... Φύγανε κι αυτά μαζί με τα διαμάντια. Όλα πήγαν για ν' αρματωθούν τα καράβια. Έχει έξοδα ο πόλεμος, και έξοδα μεγάλα. (σ.σ. 177-178)

Η οικονομική προσφορά στον αγώνα γίνεται ανεξάρτητα από την κοινωνική θέση των νησιωτών. Οι προεστοί, η εκκλησία και ο απλός λαός, ο καθένας με τη δύναμή του στέκονται σύμμαχοι και συμπαραστάτες του αγώνα (σ.180). Προβάλλεται ο εθνικός χαρακτήρας της επανάστασης και η κοινωνική συνοχή, αν και κάποιες στιγμές κλονίστηκε η ομοψυχία. Η συγγραφέας δεν αρκείται στην περιγραφή μόνο των ιστορικών συμβάντων, αλλά φωτίζει τις βαθύτερες πλευρές τους. Δεν αποσκοπεί στην απλή αναπαράσταση της παρελθούσας εποχής αλλά στοχεύει και σε μια ερμηνεία της.

Κατά παρόμοιο τρόπο στο *Μυστικό των Φιλικών* ευλογείται η έναρξη της επανάστασης στη Μολδοβλαχία με αρχηγό τον Υψηλάντη μέσα σε μια κατανυκτική και συγκινησιακά φορτισμένη ατμόσφαιρα. (σ. 140). Η συμμετοχή της εκκλησίας στη μετάδοση της χαράς για τη νίκη πραγματοποιείται με καμπανοκρουσίες και στο *Σιναπόσπορο*. Έναν καιρό στο Μεσολόγγι της Νίτσας Τζώρτζογλου. (σ. 58)

Η πίστη των αγωνιζόμενων στη χριστιανική θρησκεία γίνεται φανερή σε πολλά σημεία της πλοκής των μυθιστορημάτων. Η πιο συγκλονιστική σκηνή της ανθρώπινης πίστης έρχεται από τους μπουρλοτιέρηδες. Είναι κάθε στιγμή αποφασισμένοι ότι θα θυσιάσουν για την πατρίδα, ώστε πριν τη διαδικασία της πυρπόλησης κοινωνούν για να είναι έτοιμοι σε περίπτωση που δεν τα καταφέρουν. Πραγματικά συγκινητική η σκηνή της τελευταίας θείας κοινωνίας, αλλά και η αναφορά στα συναισθήματα των μπουρλοτιέρηδων (σ. 47), ενώ περιγράφεται αναλυτικά η διαδικασία (σ. 49), έτσι ώστε γίνεται απόλυτα κατανοητή από το νεαρό αναγνώστη:

Ο μπουρλοτιέρης είναι έτοιμος να πεθάνει, παιδί μου. Γι' αυτό, πριν τη μάχη, μεταλαβαίνει κιόλας. (σ. 42)

Σειρά στάθηκαν οι μπουρλοτιέρηδες να κοινωνήσουν. (σ. 103)

Είχαν μεταλάβει και πολεμούσαν σα λιοντάρια. (σ. 121)

-Εσύ είσαι έτοιμος; Ανατριχιάζει ο Λευτέρης. Όχι, δεν είχε μεταλάβει. (σ. 155)

Επικαλούνται την Παναγία συνήθως να φυσήξει ο αέρας και να πετύχουν το σκοπό τους:

«Άς φυσήξει, Θεέ μου! Μεγαλόχαρη, στείλε αγέρα» παρακαλάει με δεμένα χέρια ο Λευτέρης. (σ. 50)

-Παναγιά μου, πρόφτασε!... (σ. 167)

-Στ' όνομα του Κυρίου! Η κουτάλα πετάει τ' αναμμένα κάρβουνα στο μπαρούτι. (σ. 172)

Δεν παρακαλούν όμως μόνο όταν βρίσκονται σε δύσκολη θέση ή κίνδυνο και ζητούν βοήθεια. Μετά από μια νίκη τους ευγνωμονούν τον Κύριο κάνοντας λειτουργία είτε σε εκκλησία σε κάποιο νησί που θα αγκυροβολήσουν -όταν εκδικήθηκαν για την καταστροφή των Ψαρών- (σ.111), είτε στο παρεκκλήσι του караβιού (σ.σ. 190-192).

3.5. Η παιδεία του ήρωα

Η έννοια της «παιδείας» και της εθνικής αγωγής του ήρωα είναι αποφασιστικής σημασίας στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα. Οι ήρωες, όταν πρωτοεμφανίζονται ως χαρακτήρες στην υπόθεση του έργου, έχουν ήδη συνήθως πραγματοποιήσει κάποιο μέρος των σπουδών τους και χαρακτηρίζονται από ευγενική συμπεριφορά (Μητροφάνης, 2001:261). Οποιοσδήποτε συμπεριφορές δηλώνουν ανήθικο κώδικα, όπως άρνηση της φιλίας, βίαιη συμπεριφορά για οποιοδήποτε λόγο ή ικανοποίηση του προσωπικού συμφέροντος, αποκλείονται εξαρχής.

Ο Σιναπόσπορος στο ομώνυμο βιβλίο της Νίτσας Τζώρτζογλου χαρακτηρίζεται από όλα τα σήματα, εκείνα που δηλώνουν την ηθική του συγκρότηση. Πρώτη ένδειξη της γενναιότητάς του είναι ότι δεν πίστευε στις προλήψεις, όπου πίστευαν οι αμόρφωτοι συντοπίτες του. Η αιτία ήταν ότι είχε μάθει γράμματα (σ. 14). Η καταγωγή του κρατούσε από οικογένεια οπλαρχηγών – μεσοαστική θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς μια που κι ο πατέρας του ήξερε και πέντε γραμματάκια (σ. 14), όμως αυτός χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερη φιλομάθεια και εξυπνάδα.

Παράλληλα αντιμετωπίζει τα πειράγματα των λίγο μεγαλύτερων σε ηλικία με φανερή ωριμότητα, ώσπου αυτά εξασθενίζουν. Δρα με σύνεση και όχι παρορμητικά. Όμως παρ'όλ'αυτά το παρατσούκλι Σιναπόσπορος παραμένει. Άφοβα προσφέρει τις υπηρεσίες του προς την πατρίδα σε όλη τη διάρκεια της πολιορκίας του Μεσολογγίου – βοήθεια στην επιδιόρθωση των τειχών και βάρδιες – δεν το εγκαταλείπει, αν και του δόθηκε η ευκαιρία και μάλιστα δύο φορές, ενώ συνεχίζει⁸¹ τη διαδικασία της μόρφωσής του την περίοδο του τραυματισμού του και της ανάρρωσής του. (σ. 62)

Σε όλα τα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα ο ήρωας διψά για μόρφωση. Ο Παντελής, στο *Μυστικό των Φιλικών*, βιβλίο επίσης της Νίτσας Τζώρτζογλου, διακρίνεται από τους προκαθορισμένους του στόχους: Αυτός όμως, ξύπνιος και προκομμένος, ήθελε να τελειώσει μια ώρα αρχύτερα με τις σπουδές του, για να μπορέσει να δουλέψει και να ξεπληρώσει στο μακρινό θείο του την καλοσύνη. Γι' αυτό, σαν ξεμπέρδευε με τις ελαφριές δουλειές που τον έβαζαν να κάνει, έπεφτε με τα μούτρα στο διάβασμα... σαν απόψε καληώρα. (σ.19)

⁸¹ Την ευκαιρία αυτή εκμεταλλεύεται και ο Λευτέρης, ο μικρός μπουρλοτιέρης, όταν γυρίζοντας πληγωμένος βρήκε καταφύγιο στο σπιτάκι του Έρε, απομονώθηκε και ξαναθυμήθηκε τα βιβλία του. (σ.65).

Δε χάνει ευκαιρία να μελετά ακόμα κι αν ασχολείται με κάτι άλλο: Ο Παντελής, με σκούπα και φαράσι, καθάριζε το πεζοδρόμιο από τα φθινοπωρινά φύλλα. Πού και πού, σταματούσε, για να μη γεμίσει σκόνες τα πόδια κανενός βιαστικού διαβάτη. Σιγά σιγά, μισομουρμουρίζοντας και μισοτραγουδώντας με το ρυθμό της σκούπας, έλεγε και την προπαίδια για να μην πηγαίνει χαμένη η ώρα του. «Έπτά επτά σαράντα εννιά, επτά οκτώ πενήντα έξι...» ακουγόταν η φωνή του. (σ. 59)

Ο ήρωας παράλληλα με τη μεγάλη δίψα του για γράμματα, διακρίνεται και από τις ηθικές του αρχές. Κατανοεί ότι ο όρκος της Φιλικής Εταιρείας είναι απαράβατος, δεν μπορεί όμως να δεχθεί εύκολα την εν ψυχρώ δολοφονία όσων τον παραβαίνουν. Συμβιβάζεται με τις ηθικές του αρχές προσπερνώντας το μελανό σημείο με πολύ κόπο, δεν μπορεί όμως να ανεχτεί το θείο του, που τόσο ψηλά στη συνείδησή του έχει τοποθετήσει, ότι είναι ένας δολοφόνος. (σ. 101)

Ο Λευτέρης, στο *Μικρό μπουρλοτιέρη*, έχει δώσει δείγματα φιλομάθειας μα και αισθήματα φιλίας για τον αδερφικό του φίλο, Θανάση. Ήδη στο 2^ο κεφάλαιο η προσωπικότητα του μικρού μπουρλοτιέρη συνδέεται άμεσα με την αγάπη και την εφεσή του στα γράμματα. Μάλιστα βοηθά και το συμμαθητή του:

Ο Λευτέρης το 'παιρνε για δικιά του προσβολή, όταν ο Θανάσης δεν ήξερε το μάθημά του. Και σήμερα γι' αυτό τσακωθήκανε τα δυο παιδιά.

-Λευτέρη... [...]

-Τι θα γίνει με σένανε, για πες μου, ρώτησε τέλος απότομα.

Έσκυψε ο άλλος το κεφάλι.

-Διαβάζω, μα δεν τα παίρνω τα γράμματα... απολογήθηκε.

-Χαζομάρες λες.

-Όχι, Λευτέρη, αλήθεια μιλάω. Δεν τα παίρνω όπως τα παίρνεις εσύ. (σ.12)

Ο προσωπικός διάλογος μεταξύ τους δηλώνει την αντιπαράθεση των δυο χαρακτήρων καθιστώντας πιο έντονη την προσωπικότητα του ήρωα. Ο Λευτέρης χαρακτηρίζεται από φιλομάθεια, ενώ ο Θανάσης από την αποστροφή του προς τα γράμματα και τη δυσκολία ανταπόκρισής του στο σχολείο, παρά τη βοήθεια του φίλου του.

Η δίψα για τα γράμματα του Λευτέρη συνδέεται με τη μετέπειτα επαγγελματική του πορεία. Λειτουργεί ως προσήμανση για την επιλογή του επαγγέλματος του δασκάλου μετά από τις σπουδές του (Μητροφάνης, 2001:404).

Ο δάσκαλος ακουμπώντας στο δεκανίκι του τράβαγε για πάνω, το Έρε. Είχε τα μάτια του χαμηλά, θαρρείς και μέτραγε τις πελεκημένες πέτρες του δρόμου. (σ. 234)

Το δίλημμα που αντιμετωπίζει από νωρίς -μόρφωση ή αγώνας- ξεπερνιέται διατάσσοντάς τα ιεραρχικά:

-Τα φόρτωσες στο μαύρο κόκορα τα γράμματα, μωρέ Λευτέρη;

Μιλιά ο Λευτέρης.

-Κρίμα! Και τα 'παιρνες...

-Θα τα ξαναπιάσω σαν τελειώσει ο αγώνας. Τώρα μας περιμένουν τα τούρκικα ντελίνια, θυμήθηκε ο Λευτέρης τα λόγια που του 'χε πει ο Παπανικολής. (σ. 57)

Θέτει σε προτεραιότητα τον αγώνα για την ελευθερία, γιατί μόνο σ' ένα λεύτερο τόπο μπορεί να βρει τη θέση της η μόρφωση.

Η έννοια της παιδείας γίνεται αντικείμενο συζήτησης από το Μιαούλη, τον άνθρωπο, ο οποίος έπαιξε το ρόλο του μύστη του Λευτέρη. Για το Μιαούλη, η παιδεία είναι προϋπόθεση για την εσωτερική ελευθερία του ανθρώπου. Περιφρονεί τη δουλειά στην ψυχή, που υποβιβάζει την ανθρώπινη αξιοπρέπεια.

Γενικότερα, η αγωγή ταυτίζεται με την ηθική της διάσταση και μάλιστα όχι την ηθική εξύψωση του Έλληνα, αλλά του ανθρώπου. Ο Μιαούλης υπήρξε ο ηθικός παιδ-αγωγός του ήρωα. Μέσα από ένα διάλογο, όπου κυριαρχούν οι σκέψεις του Μιαούλη, παρατίθεται ένας ύμνος για την πνευματική ελευθερία του ανθρώπου και συγχρόνως προαναγγέλλει τις έριδες και τη διχόνοια που θα ταλανίσουν την ελληνική φυλή.

-Αυτός ο αγώνας θα τελειώσει κάποτε, παιδί μου. Μα ο άλλος θα 'ξακολουθάει πάντα...

-Ποιος άλλος; παραξενεύτηκε ο μικρός.

-Ο αγώνας για το μέσα μας. Να, αυτό, τον εαυτό μας πρέπει να κερδίσουμε! Σε μια λεύτερη πατρίδα η σκλαβιά δεν έχει τόπο. Και ο Τούρκος είναι καλύτερη σκλαβιά μπροστά στη σκοτεινιασμένη ψυχή και σκλαβιά που φαίνεται και πολεμιέται...

Είναι γεμάτη πίκρα η καρδιά του καπετάνιου από τις τελευταίες φαγωμάρες. (σ. 98)

Στο απόσπασμα αυτό, το επίρρημα μέσα υποδηλώνει και την ύπαρξη του αντίθετου επιρρήματος έξω. Η αντίθεση αυτή μέσα/έξω εννοεί την αντιπαράθεση της εσωτερικής ελευθερίας με την πνευματική σκλαβιά. Το ιδεώδες του Μιαούλη αντιστοιχεί στο πρότυπο μιας πολιτικής συμπεριφοράς και φιλοσοφίας που αποδίδει στην έννοια της αγωγής ευρύτερη διάσταση. Στοχεύει στην ηθική διάπλαση του ήρωα (Μητροφάνης, 2001:264).

Οι έννοιες της πνευματικής ελευθερίας, της αγωγής, της μόρφωσης και της χριστιανικής ηθικής άρρηκτα συνδεδεμένες θεωρούνται από το ναύαρχο ως το πολυτιμότερο εφόδιο του ανθρώπου για μια αξιοπρεπή ζωή.

Ο λόγος του συνιστά ένα είδος αυταρχικού λόγου, που ξυπνά συνειδήσεις, άρα ο άνθρωπος αναπροσανατολίζει τη δράση του υπερβαίνοντας τον ωφελιμισμό.

Για τον ήρωα, η ικανοποίηση του προσωπικού συμφέροντος δε συμβαδίζει με τη διάνοιά του. Δεν περιμένει ανταμοιβή για την προσφορά του στον αγώνα. Η οικονομική ανταμοιβή θεωρείται ευτελής. Μειώνει και υποβιβάζει την αξία της πράξης. Φτάνει στο σημείο να μαλώσει τον πατέρα του που σκέφτηκε να την αποδεχτεί. (σ.σ. 114-115) Η αξία της διαμαρτυρίας του είναι μεγαλύτερη, τη στιγμή που ο αναγνώστης γνωρίζει την κοινωνική του θέση. Όλοι, όπως κι η οικογένειά του, μετά την οικονομική της προσφορά στην επανάσταση, βρίσκονται σε άσχημη οικονομική κατάσταση. Ο ήρωας όμως προτάσσει το συλλογικό συμφέρον έναντι του ατομικού.

Ο Λευτέρης ζει από κοντά όλες τις ιστορικές περιπέτειες των Ελλήνων στη θάλασσα και μετά το τέλος της επανάστασης σπουδάζει με τη βοήθεια των προεστών, όπως του ανήγγειλε ο Λάζαρος Κουντουριώτης (σ.σ. 227-229). Ο τραυματισμός του τον αποκλείει από μια μελλοντική του προσφορά στον αγώνα και είναι απαρηγόρητος:

-Αδειανό είναι το μπατζάκι μου το ένα και να 'χω πανηγύρια θες, κυρ Λάζαρε;

-Και γω δεν έχω το μάτι μου· το 'δωσα στην πατρίδα. Δεν κλείστηκα όμως στο σπίτι μου να κλαίω ολημερίς και ολονυχτίς.

-Μακάρι να μου λειπότανε το μάτι και μένα...[...] Σαν πολεμούσα, είχα αποφασίσει τη ζωή μου και το 'ξερα. Μα τώρα πια είμαι άχρηστος. [...] Έλεγα να πολεμήσω για την λευτεριά και σαν τελειώσει ο πόλεμος να

δουλέψω για την καινούρια χώρα. Να γίνω δάσκαλος ήθελα· είχα τόσα να μάθω στα παιδιά... Έδωσα υπόσχεση στον καπετάν Μιαούλη να μάθω στα ελληνόπουλα το γέλιο, τη χαρά και πιότερο την αγάπη. Και πάνε όλα τούτα τα όνειρα για ένα ποδάρι. (σ. 228)

Η συζήτηση με τον προεστό μετασχηματίζει την έως τότε αντίληψή του. Αυτή τη φορά αποδέχεται την ανταμοιβή που του προσφέρεται. Η αποδοχή της προσφοράς (οι σπουδές στο εξωτερικό) αίρει τη μη δυνατότητά του να συμμετέχει σωματικά στον αγώνα για την πατρίδα. Είναι μια αμοιβή, η οποία ουσιαστικά θα επιστραφεί στο δωρητή στο μέλλον αφού θα βάλει κι αυτός το λιθαράκι του στη διάπλαση της προσωπικότητας της επόμενης γενιάς. Θα γίνει τελικά δάσκαλος⁸² και θα επιστρέψει μετά τις σπουδές του στην Ύδρα για να τεθεί στις υπηρεσίες της πατρίδας ξανά, με διαφορετικό όμως τρόπο. Το χρέος του δασκάλου δεν εξαντλείται στην υποχρέωσή του να μάθει τα παιδιά γράμματα. Η συμβολή του στο εθνικό χρέος είναι σημαντική. Μεταλαμπαδεύει στους νέους την αγάπη και την πίστη στην πατρίδα και ο ίδιος με το προσωπικό του παράδειγμα συμμετέχει ενεργά στους εθνικούς αγώνες.

Στη *Χαραυγή της λευτεριάς* της Γαλάτειας Σαράντη, ο ήρωας χαρακτηρίζεται για τη βαθιά άγνοιά του. Ζει σε μια πρωτόγονη κατάσταση μακριά από τη Δημητσάνα μαζί με τη μητέρα του σε μια απομακρυσμένη κατοικία. Έχει σα φίλο του ένα σκύλο, τον Ασίκη, όπου είναι και ο μοναδικός σύντροφός του. Η ζωή του χαρακτηρίζεται από οικονομική και κοινωνική στέρηση τόσο εμφανή, που προβληματίζει τον αναγνώστη. Η πορεία του Κωνσταντή για την προσφορά του προς την πατρίδα έρχεται με το όνειρο που βλέπει πριν την επίσκεψή του στη σκίτη του καλόγερου στον Αϊ-Λια και αμέσως μετά το επεισόδιο με το Τουρκάκι. Η πορεία προς τη γνώση χαράσσεται έπειτα από τη συνάντησή του με το Βασίλη Τογιόπουλο, το καλογεράκι που συναντά στο δρόμο για τον Αϊ-Λια και που ο διάλογός τους, του αποκαλύπτει το μέγεθος της ολοκληρωτικής του άγνοιας, της πνευματικής του φτώχειας. Δε γνωρίζει για τη λειτουργία της Σχολής (σ. 32), δε γνωρίζει ανάγνωση και γραφή. Η συνάντησή του με το καλογεράκι προκαθορίζει το μέλλον του. Ο Βασίλης του μαθαίνει τα πρώτα του γράμματα, πλην όμως δεν παραλείπει να του επισημάνει τη δυσκολία τους (σ.50).

Ο δρόμος προς τη γνώση γίνεται επιθυμία του Κωνσταντή και τον αποτρέπει από το αρχικό του σχέδιο να εκδικηθεί τον Αλή. Ακολουθεί την εξής πορεία: Το πρώτο βήμα, η γνώση της καταγωγής των προγόνων του, που είναι στενά συνδεδεμένη με τους επαναστατικούς αγώνες των Ελλήνων τον οδηγεί στη συνειδητοποίηση της σημασίας και της αξίας της ελευθερίας. Το επόμενο βήμα είναι η δική του συμβολή στον αγώνα. Έτσι ωθείται στη ριψοκίνδυνη απόφασή του να ειδοποιήσει τους προεστούς της Δημητσάνας για τον ξαφνικό έλεγχο⁸³ των Τούρκων στις μπαρουταποθήκες. Η επιτυχημένη του προσπάθεια τον καθιστά ήρωα και σωτήρα για τους κατοίκους της Δημητσάνας και ως ανταμοιβή για την πράξη του έρχεται η είδηση για τη βοήθεια των προεστών να σπουδάσει στην ξακουστή σχολή με έξοδά τους:

-Ο γιος σου θα πάει στη Σχολή, στη Σχολή να μάθει γράμματα.

-Και πού να τα βρούμε εμείς τα λεφτά για τη Σχολή;

-Α, για να σου πω! Μη μου κάνεις εμένα τη δύσκολη, κυρα-Ρήνη. Έτσι αποφάσισαν οι δημογέροντες. Ο γιος σου δεν έχει ανάγκη να πληρώνει τίποτα. (σ. 150)

⁸² Το επάγγελμα του δασκάλου ως θέμα επιλογής στη λογοτεχνία σχετίζεται με την προθετικότητα των έργων. Οι λογοτέχνες, ποιητές και πεζογράφοι, με την ευαισθησία που τους χαρακτηρίζει, μετουσιώνουν λογοτεχνικά την εικόνα του δασκάλου τους, που τους συγκίνησε στο παρελθόν (Κουκουλομάτης, 1993:13)

⁸³ Ο έλεγχος θα γινόταν γιατί υπήρχαν πληροφορίες για υπέρβαση του ορίου που είχαν επιτρέψει οι Τούρκοι.

Στην περίπτωση του Κωνσταντή η παροχή μόρφωσης και η συμμετοχή στα πολεμικά γεγονότα μπορεί να συγχρονιστεί. Το χρέος προς την ατομική ανάπτυξη πρέπει να συμβαδίζει με τις υπηρεσίες προς την πατρίδα: Γράμματα και μπαρουτόβολα. Αυτά σε περιμένουν εκεί πάνω. (σ. 151)

Η έννοια της διάπλασης του ήρωα στο παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα ταυτίζεται με την έννοια της προσφοράς (Μητροφάνης, 2001:314). Η παιδεία του ήρωα είναι ατομική μόρφωση, αλλά δεν αποκλείει την υπηρεσία στην πατρίδα. Δρουν συμπληρωματικά, γιατί χωρίς την ύπαρξη μορφωμένων ανθρώπων, μετά από τόσα χρόνια σκλαβιάς, δε νοείται η πραγματική Ανάσταση του Γένους.

4. Κοινωνικές αντιλήψεις

4.1. Το ερωτικό μοτίβο ή το μοτίβο της φιλίας

Οι ερωτικοί και οι φιλικοί δεσμοί στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα αποτελούν το συνεκτικό ιστό της αφηγηματικής δομής. Χαρακτηριστικό αυτών των δεσμών είναι η κοινωνική ισοτιμία (Μητροφάνης, 2001:266-275).

Για παράδειγμα, στο *Μυστικό των Φιλικών*, η λανθάνουσα ερωτική έλξη των δύο παιδιών έχει μετασηματιστεί από μια φιλική σχέση που προϋπήρχε, έπειτα από τα παιδικά χρόνια που πέρασαν μαζί. Η Μαρούσκα, η κόρη του Τσακάλωφ, κατάγεται από ανώτερη οικονομική τάξη, όμως η οικονομική καταστροφή του πατέρα της την εξισώνει με τον Παντελή -ανιψιό από μια μακρινή συγγένισσα στα Γιάννενα (σ.18).

Στο *Μικρό Μπουρλοτιέρη* η κοινωνική θέση των δύο φίλων, του Λευτέρη και του Θανάση είναι ισότιμη. Ο πρώτος γιος βιγλάτορα κι ο δεύτερος ασχολείται με το ψάρεμα. (σ.12)

Ένας γενικότερος κανόνας που ισχύει στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα είναι η μικρή διαφοροποίηση της πνευματικής και ιδεολογικής φύσης ανάμεσα στα δυο μέλη του ζευγαριού. Σίγουρα όμως και οι δύο ήρωες πρέπει να υιοθετούν τις ίδιες αξίες και κανόνες συμπεριφοράς (Μητροφάνης, 2001: 285).

Η Μαρούσκα στο *Μυστικό των Φιλικών*, όταν παρουσιάζεται στο μυθιστόρημα και πληροφορεί τον Παντελή για τις πληροφορίες που πήρε από το κρυφάκουσμα της συνάντησης των Φιλικών και γενικά όταν συζητά τις πληροφορίες αυτές μαζί του, δείχνει φοβισμένη και λιγότερο αποφασιστική από τον ήρωα (σ. 23). Η πνευματική και γνωστική ωριμότητα του Παντελή είναι σίγουρα σε ανώτερο επίπεδο: Οι μυημένοι πλήθαιναν. Η Μαρούσκα είδε κι έπαθε για να μάθει αυτή τη δύσκολη λέξη. Άλλοτε τους έλεγε μιλημένους, κι άλλοτε πάλι μισημένους, και μπέρδευε τον Παντελή που απ' αυτή περίμενε να του ιστορεί τα όσα άκουγε. (σ. 50)

Η ερωτική περιπέτεια του ήρωα αντικαθίσταται συχνά από την περιπέτεια της φιλίας δυο ηρώων, οι οποίοι συμμετέχουν στα ιστορικά δράματα, κάποια στιγμή χωρίζουν, αλλά μετά από περιπέτειες ξαναβρίσκονται (Μητροφάνης, 2001:277).

Η Μαρούσκα και ο Παντελής χωρίζουν αναγκαστικά μετά την οικονομική καταστροφή του Τσακάλωφ (σ.73) και ο τελευταίος εργάζεται ως υπάλληλος στο εμπορικό του Σέκερη στην Πόλη (σ.104). Ξανασμίγουν μετά από τρία χρόνια στην Οδησό και δίνουν την υπόσχεση να ζήσουν κάποια μέρα μαζί.

Στη *Χαραυγή της λευτεριάς* η σχέση του Κωνσταντή με το Βασίλη, το καλογεράκι, αναδεικνύεται καθοριστική για τη συνέχεια της αφήγησης, γιατί αφυπνίζει τη διάνοια

του ήρωα και μετασχηματίζει τις παρορμητικές αποφάσεις του, όπως αναπτύχθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο που αναφερόταν στην παιδεία του ήρωα.

Στο *Μικρό Μπουρλοτιέρη*, ο Λευτέρης είναι από μικρός στενός φίλος του Θανάση. Ενώ ξεκινούν κι οι δυο το ναυτικό αγώνα τους και μπαρκάρουν στα ελληνικά καράβια, εντούτοις δε βρίσκονται μαζί. Η δράση τους δεν είναι κοινή, δηλαδή στο ίδιο καράβι, όμως συναντιούνται και ανταλλάσσουν πληροφορίες για τις εμπειρίες τους. Ο Θανάσης στο πολεμικό του Σαχτούρη, ο Λευτέρης μαζί με το ναύαρχο Μιαούλη (σ. 137). Ο πρώτος, όταν συναντιούνται, πληροφορεί το φίλο του για τη δράση του στόλου. Του αναφέρει για το δισταγμό των μπουρλοτιέρηδων να χτυπήσουν την τούρκικη αρμάδα, γεγονός που σκιάζει τον αρχικό νεανικό ενθουσιασμό του ήρωα, ο οποίος είχε σε μεγάλη εκτίμηση τους ναύτες, και πιο ψηλά, στην κορυφή, τους μπουρλοτιέρηδες (σ.142) και βρίσκουν την ευκαιρία να ενσωματώσουν μέσα στο διάλογό τους κρίσεις για το θέμα της ανδρείας, μα και της δειλίας και αδυναμίας του ανθρώπου: Ο άνθρωπος αγώνα κάνει, Λευτέρη, και νικιέται κάμποσες φορές. Μπας και ο αγώνας για τη λευτεριά έχει μονάχα νίκες; Έτσι νικιέται και από τον εαυτό του ο άνθρωπος (σ. 143).

Πολλές φορές στα ιστορικά μυθιστορήματα το ένα μέλος της δυάδας – φιλίας σκοτώνεται σε κάποια μάχη, οπότε η συμμετρία που υπήρχε στην αναπαράστασή τους ανατρέπεται υπέρ του πρωταγωνιστή (Μητροφάνης, 2001:278)

Πράγματι, μετά από την ελληνική νίκη στον κόλπο του Γέροντα τη χαρά την επισκιάζει ένα θλιβερό γεγονός. Ο θάνατος του αγαπημένου του φίλου. Μέσα στη διαδικασία μύησης του ήρωα και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για πολεμικές περιπέτειες, είναι και η συνειδητοποίηση της επικείμενης θυσίας. Όταν το μαθαίνει ο Λευτέρης, ο Μιαούλης βρίσκεται δίπλα του και σα στοργικός πατέρας, μα και αυστηρός ρεαλιστής σύντροφος τον στηρίζει (σ. 175). Η αποδοχή της ανθρώπινης θυσίας είναι ίσως το πιο δύσκολο μέρος της μύησης του, όμως είναι αναγκαία για τη συνέχιση του αγώνα.

Ο θάνατος, όσο σκληρός κι αν είναι, ωστόσο είναι αναπόφευκτος και η συμφιλίωση μαζί του είναι απόδειξη της ενηλικίωσης του ήρωα. Ο Μιαούλης, ως αποκλειστικός μύστης του Λευτέρη έχει αναλάβει αυτόν τον άχαρο ρόλο:

-Το ξέρω, ήταν φίλος σου, συνέχισε ο ναύαρχος, μα βάλ' το καλά στο μυαλό σου: η αγία τράπεζα για να σταθεί θέλει κόκαλα αγίων από κάτω. Έτσι και το γένος. Πάνω σ' αυτό το αίμα και τα κόκαλα θα χτιστεί η Ελλάδα η καινούρια, η λεύτερη. Κι αν δε φτάνουν για αυτή την άγια δουλειά τούτα τα κόκαλα, να τα, ας πάρει το γένος και τα δικά μας!... (σ. 176)

Έντονα συγκινησιακά στοιχεία προσφέρονται στο νεαρό αναγνώστη, ο οποίος στην ηλικία του έχει ήδη αναπτυγμένο το αίσθημα της φιλίας. Επειδή όμως το ρεαλιστικό είναι ταυτόχρονα και πολύ θλιβερό ο αφηγητής προσπαθεί να καλμάρει το έντονο συναίσθημα της λύπης. Ο ήρωας μέσα από το μοτίβο της συνεχούς περιπλάνησής του προσεγγίζει το Μεσολόγγι. Το επισκέπτεται μαζί με το Μιαούλη, κι αυτόπτες Μεσολογγίτες προσφέρουν στον αναγνώστη άφθονες πληροφορίες. Ο Λευτέρης πλησιάζει ένα νέο και του ζητά να τον οδηγήσει στο τυπογραφείο. (σ. 210) Αφηγηματικό τρυκ του αφηγητή είναι η γνωριμία με το νέο αυτό, ο οποίος συμπτωματικά ονομάζεται Θανάσης. Ο ήρωας βρίσκει την ευκαιρία να μιλήσει για το χαμένο του φίλο, να εξωτερικεύσει τα πικρά του συναισθήματα και να τα μοιραστεί με τον συνομιλητή του. Η γνωριμία με το Θανάση κι η λεπτομερής περιγραφή του τυπογραφείου με τον τρόπο αυτό δημιουργεί αναγνωστικό ενδιαφέρον και σίγουρα είναι πιο πειστική από μια απλή περιγραφική αναφορά του αφηγητή.

Το μυθιστόρημα, μέσα από το ερωτικό ή το φιλικό μοτίβο προβάλλει αποκλειστικά το ρόλο του ατόμου και την προσφορά του στο κοινωνικό σύνολο. Από την άλλη,

προφυλάσσει το κείμενο από τη μονοτονία της αναφοράς σε ιστορικά συμβάντα δίνοντας ένα πιο ανάλαφρο τόνο μακριά από τις αγριότητες και φρικαλεότητες των πολεμικών επιχειρήσεων. Οι συγγραφείς ενδιαφέρονται τα βιβλία τους να διαβαστούν και όχι να παραμεληθούν. Η υπόσχεση ενός ρομάντζου ή μιας αγνής παιδικής-εφηβικής φιλίας υπόσχεται εκπλήξεις, έξαψη της φαντασίας και αποτελεί προβολή της επιθυμίας των νεαρών αναγνωστών. Πέρα απ' όλ' αυτά, οι ερωτικές και φιλικές περιπέτειες των ηρώων συνεπάγονται μια σειρά διλημάτων και συγκινησιακών καταστάσεων, που επίσης προσελκύουν το αναγνωστικό ενδιαφέρον. Ο ήρωας πολλές φορές καλείται να επιλέξει ανάμεσα στον έρωτα και το χρέος προς την πατρίδα. Η εσωτερική σύγκρουση του ήρωα προσδίδει στην αφήγηση ένα μελοδραματικό και ταυτόχρονα ηθικοπλαστικό χαρακτήρα (Μητροφάνης, 2001:278-280).

Έτσι, αν και ο Παντελής αγαπά τη Μαρούσκα στο *Μυστικό των Φιλικών*, εν τούτοις θα αρνηθεί το σμίξιμό τους και δεν το επιτρέπει πριν την ολοκλήρωση του καθήκοντος. Ακόμα και αν οι ιστορικές περιπέτειες που λαμβάνουν χώρα στην περιοχή της Μολδοβλαχίας έχουν πάψει, ο αγώνας συνεχίζεται κάτω στο Μοριά και πρέπει να συμμετέχει κι αυτός για να βοηθήσει στην απελευθέρωση της Ελλάδας (σ. 180) Έτσι, όταν η Μαρούσκα του ζητά να μείνει μαζί της, ο ήρωας υπόσχεται ότι αυτό θα γίνει μόλις ελευθερωθεί η πατρίδα.

Η υπόσχεση του Παντελή δίνει ένα προσωρινό τέλος στο μυθιστόρημα, ο αναγνώστης όμως απομακρύνεται από την αναγνωστική περιπέτεια με την αίσθηση της υπόσχεσης για μια νέα αρχή.

4.2. Αντιλήψεις για γυναικείους χαρακτήρες

Η καταγωγή του ιστορικού μυθιστορήματος από τη μυθιστορία⁸⁴ του κληρονόμησε κατάλοιπα ρομαντισμού, μέσα στα οποία εντάσσονται και οι αντιλήψεις για τους γυναικείους χαρακτήρες που επικρατούν την χρονική περίοδο που αναπαριστά το μυθιστόρημα.

Οι ηρωίδες στο ιστορικό μυθιστόρημα άλλοτε περιπλανούνται μαζί με τον ήρωα στο χώρο δράσης της αφήγησης και άλλοτε όχι -η Μαρούσκα στο *Μυστικό των Φιλικών* μένει πάντα κοντά στη μητέρα της- ενώ ο Παντελής ταξιδεύει, όμως παραμένει πάντα το σταθερό σημείο προσανατολισμού του ήρωα. Ενδιαφέρεται για την τύχη της (σ. 73), αναλογίζεται τις κουβέντες της (σ. 76), αναρωτιέται για τη ζωή της (σ.σ. 81/108).

Ο γυναικείος χαρακτήρας δύσκολα συγκρούεται με καθιερωμένα κοινωνικά πρότυπα- αναλαμβάνει συνήθως το ρόλο ενός προσηλωμένου συμμάχου (Μητροφάνης, 2001:284).

Χαρακτηρίζεται από μια παθητική συμπεριφορά -απραξία και κλάματα- και αναγνωρίζεται ως τέτοια που αρμόζει στην ευαίσθητη φύση της. (σ. 26)

Δε γίνεται βέβαια λόγος για συμμετοχή στις πολεμικές επιχειρήσεις ή έστω η παραμονή της σε μέρη όπου συμβαίνουν κρίσιμα ιστορικά γεγονότα:

[Μαρούσκα] - Θα έρθω μαζί σου!

[Παντελής] – Ο πόλεμος δεν είναι για τις γυναίκες (σ. 181)

⁸⁴ Για τη μετάβαση από τη μυθιστορία στο μυθιστόρημα βλ: Beer, G. (1970) *Μυθιστορία*, (μετ. Παπακωνσταντίνου), Αθήνα, Ερμής: 34-37, Τζιόβας, Δ. (1997), «Από τη μυθιστορία στο μυθιστόρημα. Για μια θεωρία της ελληνικής αφήγησης», στο: *Από τον Λέανδρο στον Λουκή Λάρα. Μελέτες για την πεζογραφία της περιόδου 1830-1880* (επιμ. Ν. Βαγενά), Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης:12-13 Frey, N. (1997) *Ανατομία της κριτικής. Τέσσερα δοκίμια*, (επιμ. Μ. Γεωργουλέα), Αθήνα, Gutenberg: 310, Μητροφάνης, Γ. (2001) *Το ιστορικό μυθιστόρημα για παιδιά και νέους κατά την περίοδο 1900-1980*, Διδακτορική Διατριβή, Ρέθυμνο:266-280.

Υποταγμένη και λιγομίλητη παρουσιάζεται και η μάνα του μικρού μπουρλοτιέρη. Η ύπαρξη του πατέρα καθιστά ασήμαντο το ρόλο της μια που αυτός λαμβάνει χώρα στα κοινωνικά γεγονότα και παίρνει τις αποφάσεις για το μέλλον της οικογένειας:

[Μάνα] – Θα 'ρθει κι αυτό μαζί μας; είχε φέρει εμπόδια, σαν της είπε χτες ο πατέρας να βγάλει την καλή φορεσιά του αγοριού.

[Πατέρας] – Ναι, πρέπει να είναι μπρος. Η ώρα που ξεσηκώνεται το γένος είναι μεγάλη ώρα. Δεν μπορεί να λείψει κανείς...

Η φωνή του πατέρα δεν σήκωνε κουβέντα αντίθετη και η κυρα-Λένη έσκυψε το κεφάλι. [...]

[Μάνα] – Προχωράτε κι έφτασα, είπε η κυρα-Λένη. (σ.σ. 22-23)

Συμμετέχει σε γυναικείες δραστηριότητες μαζί με τις υπόλοιπες γυναίκες της Ύδρας:

-Σ' αρέσει η σημαία μας; ρώτησε με καλοσύνη η αρχόντισσα την κυρα-Λένη.

-Δεν πρόφτασα ακόμα να τη δω.

-Έλα να σου τη δείξω, είπε η αρχόντισσα και την έπιασε από το χέρι..

-Είναι γαλάζιο το πανί ολόκληρο. Θα υφάνουμε κόκκινη γραμμή γύρω τριγύρω. Στη μέση είπαμε να μπει ο άσπρος Τίμιος Σταυρός, μεγάλη η χάρη του, σταυροκοπήθηκε η αρχόντισσα. Στα δεξιά του, να εδώ, θα 'χει μian άγκυρα. Και στα ζερβά σπαθί, μια κι είναι το σύμβολο των караβιών μας. Ακριβώς κάτω απ' το σταυρό θα υφάνουμε μian άσπρη ασπίδα. Πάνω σ' αυτήν θα 'ναι και γράμματα: 'Η ταν ή επί τας. Κατάλαβες ή σ' τα 'πα μπερδεμένα; (σ.21)

Δίνει προσοχή σε θέματα που άπτονται της γυναικείας αντίληψης, όπως για παράδειγμα, την εξωτερική περιγραφή και τον εσωτερικό διάκοσμο των σπιτιών. Όταν επισκέπτεται το αρχοντικό του Κουντουριώτη, όπου την έχουν καλέσει για να πάρει μέρος στην ύφανση της υδραϊκής σημαίας, μεταφέρεται η άποψή της μέσα από περιγραφές-θέαμα (σ.σ. 19-20).

Στη *Χαραυγή της λευτεριάς* η μάνα που έχει μείνει χήρα έχει τη δυνατότητα να παίρνει κάποιες αποφάσεις και να δίνει οδηγίες στο μικρό της γιο. Όμως στην περίπτωση που πλάι της υπάρχει ένας λόγος από ένα αρσενικό μέλος της κοινότητας – έναν προεστό- παύει η δυνατότητα αντίρρησης ή έστω αντιλογίας:

[Προεστός] – Α, για να σου πω! Μη μου κάνεις εμένα τη δύσκολη κυρα-Ρήνη. Έτσι αποφάσισαν οι δημογέροντες.[...] Για το παιδί είναι αποφασισμένο, συνέχισε αυτός. Δεν γίνεται να αρνηθείς.[...]

[Ρήνη] – Θα κάμω όπως προστάζουν οι δημογέροντες, είπε η κυρα-Ρήνη σιγά. (σ.σ. 150-151)

Η Μόσχω παρά τη διακριτικά κατώτερη θέση⁸⁵ που κατείχε στην αρχή του μυθιστορήματος σε σχέση με τον άντρα της Λάμπρο Τζαβέλλα, πρωτοπαλικάρο του Σουλίου, από πολύ νωρίς στην αφήγηση πήρε ηγετική θέση στην ομάδα των γυναικών και στο τέλος του μυθιστορήματος όλοι πια οι άντρες του τόπου της τη λογάριζαν ένα ισότιμο με αυτούς μέλος της τοπικής κοινωνίας:

Και μια Κυριακή, μια ολόχαρη ημέρα, οι Σουλιώτες όλοι μαζί, κάνανε δοξολογία μέσα στην εκκλησιά του Αη-Γιώργη. Μπροστά με τους

⁸⁵ Στο μυθιστόρημα η άποψη του ίδιου του άντρα της, Λάμπρου Τζαβέλλα, δείχνει να έχει ιδιαίτερη αξία για τη μετέπειτα πορεία και την ανάληψη πρωτοβουλιών από μέρους της Μόσχως. Έχει από νωρίς αναγνωρίσει και εκτιμήσει τη γενναιότητα της ψυχής της, όμως ο ίδιος παραμένει «κεφαλή» της οικογένειας και ο δικός του λόγος τελικά μετράει. (σ.σ. 25-27)

καπεταναίους, για τιμή, έστεκε η Μόσχω με τη Χάιδω δίπλα της. Γιατί και μέσα στα συμβούλια πια των καπετάνων, φωνάζανε οι άντρες τη Μόσχω και τη γνώμη της ρωτάγανε. (σ.σ. 74-75)

Η θέση των ηρωίδων δίπλα στους σπλαρχηγούς και τους πολεμιστές στην εκκλησία και στα συμβούλια μαρτυρά αυτόματα την ανδρική αναγνώριση προς τις δυο γυναίκες.

4.3. Απόψεις για ανατροφή παιδιών – Προλήψεις-Όνειρα

A. Ανατροφή παιδιών

Οι συγγραφείς μέσα από στα μυθιστορήματά τους προσπαθούν να αναπαραστήσουν μια συγκεκριμένη εποχή. Να δημιουργήσουν την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα του τόπου και του χρόνου προσδιορίζοντας αυτή την ατμόσφαιρα ως παραγόμενη από «την αίσθηση του μακρινού και του απλησίαστου», από «την εντύπωση πως ζούμε, ενώ διαβάζουμε, σε μια εποχή ολότελα διαφορετική από τη δική μας» (Σαχίνης, 1957:28). Η μακρινή αυτή εποχή που έχει αναβιώσει στη φαντασία του συγγραφέα του ιστορικού μυθιστορήματος αναδεικνύει το ιδιαίτερο χρώμα της εποχής. Γνωρίζουμε τις απόψεις και τις αντιλήψεις των ανθρώπων, τη θέση της γυναίκας και των νέων στη συγκεκριμένη κοινωνία, τις βαθύτερες επιθυμίες και ανάγκες τους, τη μεγάλη αγάπη για τον τόπο τους και την εθνική τους κληρονομιά. Νιώθει ο αναγνώστης, ότι αν μπορούσε να μεταφερθεί στην εποχή αυτή, με τον ίδιο τρόπο που συμπεριφέρονταν οι ήρωες θα έπρεπε να συμπεριφερθεί κι αυτός, τα ίδια διλήμματα που αντιμετώπισε ο πρωταγωνιστής θα αντιμετώπιζε κι αυτός και φτάνει στο σημείο να αναρωτιέται αν θα μπορούσε να τα καταφέρει το ίδιο. Οι απόψεις για την ανατροφή των παιδιών και νέων, οι προλήψεις και τα όνειρα των ανθρώπων επιτρέπουν την προσέγγιση της ελληνικής κοινωνίας κατά την επαναστατική περίοδο και αποτελούν ένα πρόσφορο πεδίο, για να αναπτυχθεί μια συγκριτική θεώρηση του παρελθόντος με το παρόν, που θα οδηγήσει σε μια ερμηνευτική διαδικασία περιγραφής και ανάλυσης των ιδιαίτερων συνθηκών που χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη εποχή.

Η ελληνική κοινωνία, την περίοδο της επανάστασης, δεν μπορεί να ξεφύγει από τη δεσποτική και σχολαστική παιδαγωγική, όπου τα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα αυστηρό και όλο κανόνες περιβάλλον με την απόλυτη υποχρέωση να υπακούν στους μεγαλύτερους χωρίς να φέρνουν αντιρρήσεις.

Παρ' όλο που ο ήρωας του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος ξεπερνά το όριο της κοινωνικής του τάξης και είναι συνειδητοποιημένος σχετικά με την ανάληψη της δράσης του, ωστόσο είναι παιδί. Κατά την πορεία του και τη διαδικασία της ενηλικίωσης του αναγνωρίζεται από την τοπική κοινωνία και τους γονείς σταδιακά το προνόμιο της χειραφέτησης, ενώ ο ίδιος συνεχώς αποδίδει σήματα της ωριμότητάς του.

Ο μικρός Σιναπόσπορος στο ομώνυμο βιβλίο της Νίτσας Τζώρτζογλου από την αρχή του μυθιστορήματος αντιμετωπίζει την αυστηρή συμπεριφορά του πατέρα του στην παρορμητική του διάθεση να συνδράμει στην υπεράσπιση της πόλης του. Ο πατέρας του βέβαια προβαίνει στη συγκεκριμένη συμπεριφορά για να του ανατρέψει τα σχέδια και να τον προστατεύσει:

[Θοδωρής] Δε πάω πουθενά. Θα κάτσω εδώ να πολεμήσω! δήλωσε. Μια γερή σφαλιάρα ήταν η απάντηση του πατέρα του, κι ο Θοδωρής, με σκυμμένο το κεφάλι και δακρυσμένα μάτια, φορτώθηκε το δισάκι του και περίμενε με μαύρη καρδιά να ξεκινήσει για ν' ακολουθήσει τη γιαγιά του. (σ. 21)

Η χρήση βίας από τον πατέρα του δεν τον απέτρεψε από τη συγκλονιστική του απόφαση να ξεφύγει από το караβάνι των συμπατριωτών του, που απομακρύνονταν από το Μεσολόγγι και να επιστρέψει στη φλεγόμενη πόλη. Αφού αιχμαλωτίστηκε, παρέμεινε έγκλειστος στο στρατόπεδο του εχθρού και απέσπασε πληροφορίες σημαντικές για τις κινήσεις των Τούρκων, κατόρθωσε να δραπετεύσει και να ειδοποιήσει το Μαυροκορδάτο και τους συγχωριανούς του. Παρά τη δυσκολία και την επικινδυνότητα της πράξης του, την έκφραση ευγνωμοσύνης της εκκλησίας και των αρχών της τοπικής κοινωνίας, όταν επέστρεψε και μάλιστα πληγωμένος κοντά στον παππού και τον πατέρα του, η βίαιη αντίδραση συνεχίζεται (σ. 49).

Ο μεγάλος φόβος του πατέρα για το παιδί τον ώθησε στη συμπεριφορά αυτή. Βλέποντας την παλικαριά του γιου του, αναγνώρισε την αξία της και άρχισε μετά από το περιστατικό αυτό να θεωρεί το γιο του ώριμο και ισότιμο. Έτσι όταν ξεκίνησε η επίθεση των Τούρκων στο οχυρωμένο Μεσολόγγι, ο Απόστολος Καψάλης πήρε τον πληγωμένο Θεοδωρή στα τείχη για να παρακολουθήσει την απόκρουση των Τούρκων από τους προετοιμασμένους Μεσολογγίτες. Με τον τρόπο του έδειξε ότι μετάνιωσε για την αυστηρή συμπεριφορά του και ταυτόχρονα αναγνώρισε το μέγεθος της πράξης του παιδιού και τη γενναιότητά του. (σ. 52)

Η απότομη και τραχιά συμπεριφορά προς τα παιδιά δεν προερχόταν μόνο από τους γονείς, αλλά και από την ομάδα των ενηλίκων γενικότερα. Ο κόσμος των σκληροτράχηλων ναυτικών στο *Μικρό Μπουρλοτιέρα* ακολουθεί την ίδια ιεραρχία. Οι κοφτές προσταγές και το ξύλο ήταν μέσα στην καθημερινότητά τους:

-Κατέβα, μπρε ζευζέκη! Ακούστηκε η βροντερή προσταγή του Μιαούλη, κι ο Θεοδωρής, ευχαριστημένος απ' τον εαυτό του, γλίστρησε σιγά σιγά στο κατάστρωμα. Τους είχε δείξει ποιος ήταν! [...]

Ο Θεοδωρής άρπαξε δυο-τρεις σφαλιάρες στην αρχή. (σ. 108)

Η συμπεριφορά αυτή, η οποία δεν είναι ανεκτή σε κανέναν, λειτουργεί ως πρόκληση για τον ήρωα και την ανάγκη του για κοινωνική αναγνώριση. Η ιστορική προσωπικότητα -εν προκειμένω ο Μιαούλης- που βρίσκεται πάντα δίπλα του, επικροτεί την τάση αυτή για κοινωνική καταξίωση, τον βοηθά και εν τέλει είναι μία προσωπικότητα που μπορεί να εγγυηθεί τη διέλευση μέσα από την ιστορική κρίση με επιτυχία. Στο τέλος του μυθιστορήματος ο ναύαρχος είναι ο άνθρωπος που έχει βαθιά σημαδέψει τον ήρωα και έχει σε μεγάλο βαθμό καθορίσει την τελική διαμόρφωση της προσωπικότητας του Λευτέρη ως ενήλικας.

Έτσι η άσχημη συμπεριφορά των ενηλίκων σταδιακά μεταστρέφεται σε τέτοιο βαθμό που εξασθενίζει τελείως και μάλιστα στρέφεται προς την αντίθετη κατεύθυνση:

[Θεοδωρής] – Καπετάν-Αντρέα, έκανε σοβαρά, -συ πολεμάς για τη Λευτεριά όλης της Ελλάδας, και θα μου πάρεις τώρα τη δική μου;

Ο Μιαούλης ξαφνιάστηκε. Για πρώτη φορά στη ζωή του, κατέβασε πρώτος το βλέμμα. Ένιωθε ντροπιασμένος. Το παιδί του' χε δώσει ένα μάθημα! Ήτανε γενναίο. (σ. 163)

Η ανταρχική συμπεριφορά των Ελλήνων απέναντι στα παιδιά και συγκεκριμένα οι αντιλήψεις για την ανατροφή τους προβληματίζουν το σημερινό αναγνώστη. Ιδιαίτερα οι απόψεις των Σουλιωτών που δε διστάζουν να τοποθετήσουν την έννοια της πατρίδας πάνω από την αγάπη της μάνας και του πατέρα προς το παιδί τους: «Αν δε μένει ο γιος μου ευχαριστημένος ν' αποθάνει για την Πατρίδα του, αυτός δεν είναι άξιος να ζήσει». (σ. 53)

B. Προλήψεις-Όνειρα

Η στέρηση της συστηματικής μόρφωσης από τα παιδιά στην προεπαναστατική και επαναστατική Ελλάδα ήταν ένας από τους παράγοντες που ευνόησαν την ανάπτυξη προλήψεων και δεισιδαιμονιών καθώς και την πίστη στην πρακτική ιατρική. Για παράδειγμα, η γιαγιά του Σιναπόσπορου στο ομώνυμο βιβλίο της Νίτσας Τζώρτζογλου, γιάτρεψε το πληγωμένο πόδι του εγγονού της με μια σκόνη από ξερά βατράχια, πιασμένα στη γέμιση φεγγαριού, ζυμωμένα με μάραθα, δεντρολίβανο και λιναρόσπορο, που ήταν ένα κι ένα για τα σπασίματα. (σ. 61)

Παράλληλα η μικρή δυνατότητα επικοινωνίας με ξένους λαούς κι η έλλειψη βασικών ιατρικών γνώσεων την εποχή εκείνη, τους οδηγούσε στην πρακτική εξήγηση και ερμηνεία γεγονότων και περιστατικών και τα γιατροσόφια.

Οι προλήψεις, ιδιαίτερα στις χαμηλές κοινωνικές τάξεις, έπαιζαν καθοριστικό ρόλο και ρύθμιζαν τη δράση τους και τη συμπεριφορά τους.

Στο *Σιναπόσπορο Έναν καιρό στο Μεσολόγγι*, ο αφηγητής αξιοποίησε την παραπάνω διαπίστωση, έτσι ώστε γύρω από αυτή να πλέξει τον αφηγηματικό του ιστό. Ένας προδότης είχε κρύψει οκτώ βαρελάκια μπαρούτι στο ακατοίκητο σπίτι του καρά-Οσμάν, ενός μαύρου που ζούσε στο Μεσολόγγι κι είχε τραγικό τέλος. (σ.σ. 11-14) Εκμεταλλευόμενος τις ρατσιστικές αντιλήψεις των κατοίκων σε συνδυασμό με την επινόηση της φανταστικής επανεμφάνισής του, είχε σιγουρέψει ότι δε θα επισκεπτόταν κανείς το έρημο σπίτι. Ο Θοδωρής όμως, που η ελάχιστη μόρφωσή του και το θάρρος του δεν του επέτρεπαν να πιστέψει την εξωπραγματική ιστορία, ανακάλυψε την ύπαρξη του μπαρουτιού (σ.σ.66-67), την οποία τελικά εμπιστεύτηκε στον παππού του, οπλαρχηγό Καψάλη. Με τον τρόπο αυτό ο αφηγητής ενέπλεξε τη φανταστική του επινόηση -την ανακάλυψη των βαρελιών από το Θοδωρή- με την πραγματική και επιβεβαιωμένη από ιστορικές μαρτυρίες ηρωική πράξη του Καψάλη, την ανατίναξη της μπαρουταποθήκης του Μεσολογγίου λίγο μετά την αποτυχημένη έξοδο.

Η επιτυχημένη πρόσμιξη φανταστικών και πραγματικών γεγονότων οδηγούν στον αποδοτικό και δημιουργικό συγκερασμό της λογοτεχνίας με την ιστορία (Σαχίνης, 1957:41).

Η χρήση του ονείρου σαν αφηγηματικό μοτίβο είναι συχνή στη λογοτεχνία. Τα όνειρα δημιουργούν έναν εναλλακτικό αφηγηματικό χώρο. Καταργούν τις ρεαλιστικές συμβάσεις και προτείνουν το φανταστικό με πραγματικούς όρους. Το όνειρο λειτουργεί στην λογοτεχνία πάντοτε εκ των υστέρων, δηλαδή η σημασία του στην αφήγηση προσδιορίζεται από την εξέλιξη και την απόληξή της. Ο αναγνώστης ολοκληρώνοντας την ανάγνωση αντιλαμβάνεται τη λειτουργία του ονείρου στο λογοτεχνικό κείμενο ως διαδικασία επίρρωσης ή ανατροπής των αφηγηματικών συμβάσεων (Χρυσανθόπουλος, 2001:21-28).

Στην ιστορική αφήγηση *Μόσχω Τζαβέλλα* της Λιλίκας Νάκου, η αφήγηση ξεκινά με τη γυναικεία σύναξη στο σπίτι της ηρωίδας, όπου αφού αναφέρει το όνειρό της, οι γυναίκες εκθέτουν σε μορφή διαλόγου τις απόψεις τους γι' αυτό.

Το όνειρο είναι ατομικό φαινόμενο, συγχρόνως όμως και κοινωνικό. Απαγγέλλεται από αυτόν που το ονειρεύτηκε σε συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον και υποβάλλεται σε ερμηνεία. Ο περίγυρος είναι αποκλειστικά γυναικείος και εκφράζεται ως μία διέξοδος της γυναίκας για εμφάνιση στην πολιτισμική σκηνή της κοινωνίας (Πετρόπουλος, 2001:6-7). Η Μόσχω αναλαμβάνει μια απαγγελία με τη μορφή στιγμιότυπων, με περικοπές και ελλείψεις που μετατοπίζεται απότομα από τη μια φορτισμένη σκηνή στην άλλη (Σερεμετάκη, 2001:15-20) εκφράζοντας την ταραγμένη ψυχική της κατάσταση:

«Απόψε, βρε γυναίκες, είδα ένα κακό όνειρο για το σπίτι... Τάχα ένα αρκούδι μου 'κλεβε τον μικρόν το γιο μου τον Φώτο. Τ' άρπαξε κι έτρεχε και εγώ η δόλια φώναζα, κτυπιόμουν, έτρεχα, πάσχιζα να το σώσω μα δεν μπορούσα! Εκεί απάνω ξύπνησα αλαφιασμένη... Σηκώθηκα αμέσως και πήγα στα εικονίσματα, γονάτισα κι έκανα το σταυρό μου...» (σ. 16)

Συνήθως τα όνειρα που συναντώνται στη λογοτεχνία αφορούν στο άμεσο μέλλον (Πετρόπουλος, 2001:6-7), διαμορφώνονται από τις κοινωνικές συνθήκες, από τις βαθύτερες επιθυμίες και τους πιο κρυφούς φόβους του ανθρώπου. Η Μόσχω ζούσε στο Σούλι, υπό τη συνεχή απειλή του Αλή πασά που επιθυμούσε όσο τίποτα άλλο να το κατακτήσει και τα διαλεχτά του παλικάρια δεν το άφηναν να συμβεί. Ζούσε συνεχώς με το φόβο της για τα αγαπημένα της πρόσωπα. Πράγματι το όνειρο ξεδιάλυνε, έπειτα από την απόφαση του άντρα της να πάρει μαζί και το γιο τους στα Γιάννενα, όπου εκεί αιχμαλωτίζεται για να μπορέσει να σταθεί σημείο εκβιασμού για την οικογένεια Τζαβέλλα ώστε να παραδώσουν το Σούλι.

Η πραγματοποίηση του ονείρου θεωρείται προαποφασισμένη εκπλήρωση της μοίρας, επομένως η Μόσχω δεν αντιδρά στη συγκεκριμένη απόφαση και τη δέχεται, όμως λειτουργεί σαν πρόκληση για την ίδια. Οπλίζεται με θάρρος και ξεσηκώνοντας τις Σουλιώτισσες πολεμούν γενναία και αποκρούουν τους Τουρκαλβανούς με μια σφοδρότητα που άφησε άναυδους τους εχθρούς, αλλά και εντυπωσιάζει τους αναγνώστες.

4.4. Δέσιμο – Σκηνές με ζώα

Οι συγγραφείς που απευθύνονται σε παιδιά έχουν πολλούς λόγους να χρησιμοποιούν μέσα στην αφήγησή τους ως μοτίβο την αγάπη και το δέσιμο του ήρωα με τα ζώα. Με δεδομένο το ενδιαφέρον των νεαρών αναγνωστών για τα ζώα, η παρουσία τους στην αφήγηση τους παρέχει μια ευκαιρία να τα γνωρίσουν. Τα ζώα αποκτούν πολλές φορές υπερφυσικές δυνατότητες έχοντας πνευματική σύνδεση με τον άνθρωπο που τα προσέχει και τους εκδηλώνει την αγάπη του. Επίσης προσφέρουν τη δυνατότητα να εμπλακούν σε ενδιαφέρουσες καταστάσεις -να βοηθήσουν τον ήρωα σε μια δύσκολη στιγμή- προσφέροντας μια ευχάριστη αναγνωστική περιπέτεια.

Το ζώο προσφέρει το τεκμήριο της απλής, γνήσιας, ενστικτώδους ζωής (Escarpit, 1995:150), και δίνοντας ένα τόνο τρυφερότητας μεταφέρει προς στιγμήν τον αναγνώστη μακριά από τη φρίκη και τη βιαιότητα των πολεμικών επιχειρήσεων.

Στο *Σιναπόσπορο Έναν καιρό στο Μεσολόγγι* της Νίτσας Τζώρτζογλου, ο ήρωας γοητεύεται από το κατάμαυρο άτι του λόρδου Βύρωνα, που του χάρισε ο πατρινός πασάς (σ. 86). Εντυπωσιάζεται όταν ο λόρδος του επιτρέπει να κάνει μία βόλτα με αυτό και το κεφάλαιο κλείνει με τον ήρωα ν' αναρωτιέται αν αποκτήσει ποτέ ένα δικό του (σ.σ. 87-88). Ο επίλογος του βιβλίου αποκαθιστά την επιθυμία του αγοριού και η παρουσία του πάνω σε ένα γυαλιστερό μαύρο άλογο (σ. 177) λειτουργεί ως ανταμοιβή για τις υπηρεσίες που πρόσφερε στον τόπο του και στην πατρίδα.

Στο *Μυστικό των Φιλικών* επίσης της Νίτσας Τζώρτζογλου, ο ήρωας κατά την αποστολή του στον Υψηλάντη αναγκάζεται να αγοράσει δύο άλογα (σ. 127), να τα ζέψει σε αραμπά για να μπορέσει να εκτελέσει την αποστολή του όσο το δυνατόν πιο γρήγορα. Μετά την επιτυχή έκβαση της αποστολής, τα ζώα παραμένουν κοντά του και αναπτύσσεται μεταξύ τους μία ιδιαίτερα στενή σχέση: Ο Παντελής όμως τ' αγαπούσε τ' άλογά του. Τώρα πια είχε μάθει να τα κουμαντάρει, κι αυτά τον υπάκουαν σαν σκυλάκια (σ.150).

Χιούμορ προκαλούν τα σχόλια για την εμφάνισή τους από τους άλλους, όπου τα κοροϊδεύουν και η αφήγηση προξενεί συναισθήματα (σ. 151).

Το δέσιμο του Παντελή μα τα ζώα του χρησιμοποιεί ο αφηγητής και το παρουσιάζει ως από μηχανής θεό, για να σώσει τους πρωταγωνιστές του. Μετά από την ήττα στο Δραγατσάνι σώζονται εκ θαύματος, αφού τα άλογα ζεμένα στον αραμπά τους απομακρύνουν από το πεδίο της μάχης (σ.174).

5. Τα ιστορικά γεγονότα στα μυθιστορήματα και στο εγχειρίδιο της Ιστορίας της Στ τάξης.

5.1. Μόσχω Τζαβέλλα της Λιλίκας Νάκου

Το Σούλι, μία περιοχή που στα χρόνια της Τουρκοκρατίας κατάφερε να διατηρήσει μια σχετική ελευθερία είναι ο τόπος γύρω από τον οποίο συντάσσεται η ιστορική αφήγηση. Ο Αλή πασάς των Ιωαννίνων έστειλε προς τους Σουλιώτες μια επιστολή που καλούσε δήθεν τους αρχηγούς να καταταχθούν στο στρατό του. Έτσι θα τους αιχμαλώτιζε και θα έβρισκε την ευκαιρία να επιτεθεί και να κατακτήσει το αφύλαχτο Σούλι. Η ορμητική επίθεση των γυναικών με αρχηγό τη γυναίκα του Λάμπρου Τζαβέλλα, Μόσχω, έγινε η αιτία που το σχέδιο ματαιώθηκε. Οι μαθητές της Στ' Δημοτικού γνώρισαν μέσα από την Ιστορία το Σούλι στο κεφάλαιο 14 με τίτλο: *Τα κάστρα της λευτεριάς*, πληροφορήθηκαν για την ηρωική αντίσταση των Σουλιωτισσών που προτίμησαν τη θυσία αντί την αιχμαλωσία και μέσα στις ιστορικές πηγές (σ.σ. 74-75) διάβασαν τη γενναία απάντηση των Σουλιωτών στην επιστολή-κάλεσμα του Αλή πασά και αντιλήφθηκαν τη συνδρομή των γυναικών στον ένοπλο αγώνα των κατοίκων.

5.2. Το μυστικό των Φιλικών της Νίτσας Τζώρτζογλου

Όλη η αφήγηση οικοδομείται μέσα από την κρυφή παρακολούθηση των ηρώων και τις σταδιακές αποκαλύψεις σχετικά με την ίδρυση της Φιλικής εταιρείας. Οι μαθητές γνωρίζουν το ιστορικό γεγονός μέσα από έναν ψυχρό και αφηγηματοποιημένο λόγο στο κεφάλαιο 17 της Ιστορίας με τίτλο: *Η Φιλική εταιρεία*, οι ιστορικές πηγές αναφέρουν το απόσπασμα του όρκου (σ. 88), το διάλογο μεταξύ του Ξάνθου και του Υψηλάντη, όταν δέχτηκε την αρχηγία της οργάνωσης (σ.89) κι υπάρχουν προσωπογραφίες των ιδρυτών, η σφραγίδα τους, η πληροφορία της αναπηρίας του Υψηλάντη και η φωτογραφία του. Στο τετράδιο εργασιών της Ιστορίας δίνεται η ερμηνεία του κρυπτογραφημένου αλφάβητου (σ. 41), όχι όμως και οι συνθηματικές λέξεις, με τις οποίες συνεννοούνταν τα μέλη της. Επίσης μαθαίνουν από το κεφάλαιο της Ιστορίας με τίτλο: *Η επανάσταση αρχίζει από τη Μολδοβλαχία*, την ίδρυση του Ιερού λόχου, τον αφορισμό του Υψηλάντη, τη μάχη του Δραγατσανίου με τους ελάχιστους διασωθέντες και το ηρωικό τέλος του Γιωργάκη Ολύμπιου. Επίσης γνωρίζουν την προσωπικότητα του Παπαφλέσσα από το κεφάλαιο 19 με τίτλο: *Η επανάσταση εξαπλώνεται* και τη σημαντική δράση του. Οι πληροφορίες που παρατίθενται είναι πάρα πολλές, αξιόλογες και γίνεται προσπάθεια να αποδοθούν με ερμηνευτικά σχόλια, αλλά και με συνδυασμό γραπτού λόγου και παράθεσης φωτογραφιών.

Όμως στο μυθιστόρημα οι πληροφορίες αυτές δίνονται μέσα από την προσωπική εμπλοκή του ήρωα με τα ιστορικά γεγονότα, αποδίδονται οι εσωτερικές του σκέψεις, οι αμφιβολίες και τα διλήμματα που αντιμετωπίζει καθώς και το μυστήριο που περιβάλλει

τις ενέργειές του, αν θα αποκαλυφθεί ή όχι, πώς θα ανακαλύψει περισσότερα, και σε ποιες ενέργειες πρέπει να προβεί έτσι ώστε να βοηθήσει το θείο του και να τον προστατεύσει συγχρόνως από πιθανό κίνδυνο. Η αγωνία που κατευθύνει τις πράξεις του, φέρνει τον αναγνώστη «δίπλα του», νιώθει τα συναισθήματά του, αντιμετωπίζει τις ίδιες δυσκολίες, συμπάσχει. Το πιο σημαντικό, όμως στη σημερινή εποχή της τεχνολογίας και των ψυχρών οικονομικών συμφερόντων που την προωθούν, είναι η εγρήγορση του συναισθηματικού κόσμου των νεαρών αναγνωστών κι αυτό επιτυγχάνεται με την προσέλευση αισθημάτων συμπάθειας που μπορούν να καλλιεργηθούν για τον ήρωα μέσα από τις αφηγηματικές στρατηγικές.

5.3. Ο σιναπόσπορος. Έναν καιρό στο Μεσολόγγι της Νίτσας Τζώρτζογλου

Το μυθιστόρημα καλύπτει την ιστορική περίοδο από το 1822 -την α΄ πολιορκία του Μεσολογγίου- μέχρι την έξοδο -Απρίλης 1826-, μια χρονική περίοδο τεσσάρων ετών. Ο ιστορικός χώρος που ξετυλίγεται η αφήγηση είναι η πόλη του Μεσολογγίου, περιοχές γειτονικές προς αυτό και για ένα μικρό χρονικό διάστημα περιγράφεται η ναυτική ζωή στο Αιγαίο κατά τη φάση της αναχώρησης του μικρού ήρωα.

Η συγγραφέας κάνει ελάχιστες αναφορές σε μάχες ή συγκρούσεις έξω από την ακτίνα του πολιορκημένου Μεσολογγίου, η υπόθεση αφορά αποκλειστικά στην τυραννισμένη ζωή των κατοίκων της πόλης, όταν μπήκε στο στόχαστρο της τούρκικης επίθεσης μέχρι την οριστική της κατάληψη. Το τελικό και ταυτόχρονα συγκλονιστικό ιστορικό γεγονός που αναφέρει είναι η ανατίναξη της μπαρουταποθήκης από τον οπλαρχηγό Χρήστο Καψάλη, πράξη που ενέπνευσε λογοτέχνες και ζωγράφους, Έλληνες και μη ώστε να τη διασώσουν στην αθανασία μέσω της τέχνης.

Ένα τέτοιο μεγάλο ιστορικό γεγονός θέλησε η συγγραφέας όχι απλώς να αναφέρει με λεπτομέρειες, αλλά να το συνδέσει με ένα μυθοπλαστικό γεγονός -την ανακάλυψη του τελευταίου μπαρουτιού-, στο οποίο αναμειγνύεται ο ήρωας κάνοντας έτσι την αφήγηση μυστηριώδη, ώστε να κεντρίσει τη φαντασία και το ενδιαφέρον των νεαρών αναγνωστών και να τους ταξιδέψει σε μια αναγνωστική περιπέτεια.

Αν θελήσουμε να σχεδιάσουμε τη δομή του μυθιστορήματος ως προς τη σύνδεση του μυθοπλαστικού με το ιστορικό γεγονός της ανατίναξης θα καταλήγαμε στο εξής:

1^ο κεφάλαιο: *Ο Σιναπόσπορος*

Αναφορά στην παρουσία του φαντάσματος του Καρά-Οσμάν, ενός μαύρου κατοίκου του Μεσολογγίου, ο οποίος είχε βρει τραγικό θάνατο από τους Τούρκους και οι κάτοικοι φοβούνταν να ερευνησουν το μέρος που ζούσε. (Μυθοπλαστικό γεγονός)

9^ο κεφάλαιο: *Στον Καρά-Οσμάν*

Ανακάλυψη των οκτώ βαρελιών που περιείχαν το τελευταίο μπαρούτι της πόλης από το Θοδωρή. (Μυθοπλαστικό γεγονός)

18^ο κεφάλαιο: *Ιμπραήμ*

Αποκάλυψη του μυστικού του στον παππού του, Χρήστο Καψάλη. (Μυθοπλαστικό γεγονός)

23^ο κεφάλαιο: *Οκτώ βαρελάκια μπαρούτι*

Απόφαση του Καψάλη για την ανατίναξη της μπαρουταποθήκης. (Ιστορικό γεγονός)

Ένα πλήθος ακόμα ιστορικά γεγονότα εμπλέκει ο αφηγητής κατά την αφήγησή του, τα οποία οι μαθητές είχαν διδαχτεί στο μάθημα της Ιστορίας για να καταλήξει στο συγκλονιστικό γεγονός της εξόδου.

Η μορφή του Αλέξανδρου Μαυροκορδάτου στο κεφάλαιο του μυθιστορήματος που έχει ως τίτλο το όνομά του (σ. 17) δίνει μια εξαντλητική περιγραφή του Έλληνα πολιτικού και διπλωμάτη, της δράσης του στο Μεσολόγγι και του χαρακτήρα του, ενώ στο βιβλίο της Ιστορίας στο κεφάλαιο 21 με τίτλο: *Η επανάσταση εδραιώνεται* παρουσιάζεται μέσα σε μια μονάχα πρόταση.

Η μορφή του οπλαρχηγού Μάρκου Μπότσαρη στο ομώνυμο κεφάλαιο (σ. 69) δίνεται μέσα από τη μεταδιήγηση ενός ενδοδιηγητικού ανώνυμου Μεσολογγίτη. Ο ήρωας μα και ο αναγνώστης πληροφορούνται για τις κινήσεις του οπλαρχηγού στη Στερεά Ελλάδα, την αιφνιδιαστική επίθεση -γιουρούσι- μέσα σε τρεις σελίδες καθώς και το ιστορικό γεγονός, όπου έσκισε το δίπλωμα της αρχιστρατηγίας που του είχε δοθεί από την κυβέρνηση. Στο βιβλίο της Ιστορίας, στο κεφάλαιο 22 με τίτλο: *Την επανάσταση κλονίζουν αδυναμίες και εσωτερικές διαμάχες*, υπάρχει απλή αναφορά μέσα σε δυο παραγράφους, όπου αναφέρονται πληροφορίες για τη δράση του.

Στο μυθιστόρημα η αναφορά στον ποιητή και φιλέλληνα λόρδο Βύρωνα δίνεται μέσα από την προοπτική του μικρού ήρωα στο κεφάλαιο με τον ομώνυμο τίτλο (σ. 83) Ο λόρδος συμπαθεί το Θοδωρή, συνομιλεί μαζί του κι αυτός μαγεύεται από την προσωπικότητά του. Ο θάνατος του Βύρωνα αίρει αισθήματα συμπάθειας του Θοδωρή, όσο και του αναγνώστη. Στο βιβλίο της Ιστορίας η δράση των Φιλελλήνων αναφέρεται σε μια περιληπτική αναφορά στο κεφάλαιο 24 με τίτλο: *Οι Μεγάλες δυνάμεις απέναντι στον ελληνικό αγώνα – Φιλελληνισμός*. Ιδιαίτερα για το λόρδο Βύρωνα υπάρχει η ιστορική πηγή από τα απομνημονεύματα του Απ. Βακαλόπουλου με τίτλο: *Ελληνική επανάσταση* (σ.131), όπου αναφέρει τον ερχομό του στο Μεσολόγγι, το ποίημά του που υμνεί την παλικαριά των Μεσολογγιτών, αλλά και την προσωπική του προσφορά στον αγώνα των Ελλήνων πολεμώντας μαζί τους και αφήνοντας την τελευταία του πνοή στην Ελλάδα.

Η δεύτερη πολιορκία του Μεσολογγίου από τον Κιουταχή, καθώς και το σπάσιμο του αποκλεισμού της λιμνοθάλασσας από το Μιαούλη μεταφέρεται στο μυθιστόρημα με πολλές λεπτομέρειες στο κεφάλαιο με τίτλο: *Το Μεσολόγγι ή το κεφάλι σου* (σ. 101) Αντίστοιχα στο βιβλίο της Ιστορίας αναφέρονται τα ιστορικά γεγονότα μέσα σε μια παράγραφο στο κεφάλαιο 26 με τίτλο: *Ο Ιμπραήμ στην Πελοπόννησο και τη Στερεά Ελλάδα*.

Η απόφαση για τη σύμπραξη Ιμπραήμ-Κιουταχή μέσα από τη μηδενική εστίαση του αφηγητή (σ. 132) που έχει πρόσβαση στο διάλογο των Τούρκων αρχιστράτηγων, εμπλουτίζει με λεπτομέρειες τον αφηγηματικό ιστό, καταλαμβάνει έκταση τεσσάρων περίπου σελίδων παραθέτοντας τους διαλόγους, προβαίνοντας σε ερμηνευτικά σχόλια για τη συμπεριφορά, τις διαφωνίες και τον ανταγωνισμό των πασάδων φωτίζοντας έτσι τα αίτια της σύμπραξης. Στο κεφάλαιο 27 της Ιστορίας με τίτλο: *Η πολιορκία και η έξοδος του Μεσολογγίου*, ο ιστορικός λόγος λιτός και απόμακρος αρκείται στην απλή παράθεση των γεγονότων.

Παρόμοια, η τρομερή πείνα των πολιορκημένων και η απεγνωσμένη προσπάθεια αναζήτησης τροφής για τα εξαντλημένα μέλη της οικογένειας στο μυθιστόρημα αποδίδεται με ζωντανούς διαλόγους (σ. 142) και ο αφηγητής μέσα από την προοπτική του ήρωα εγείρει το συναίσθημα του αναγνώστη. Ο ελεύθερος πλάγιος λόγος του Θοδωρή είναι ένας τραγικός λόγος:

-Αν έπιανε κανένα μεγάλο ψάρι; Πώς θα χαιρότανε η κακομοίρα η γιαγιά!
Μ' αν έβρισκε μόνο νεροφίδες; Δε βαριέσαι! Καλές κι αυτές! (σ. 140)

Το γεγονός του αποκλεισμού των νησιών στην είσοδο της λιμνοθάλασσας αναφέρεται στο σχετικό κεφάλαιο στην Ιστορία, όμως η στρατηγική τους σημασία δεν αναδεικνύεται. Στο μυθιστόρημα γίνεται αναφορά στα δύο από αυτά σε ξεχωριστά

κεφάλαια. Στο κεφάλαιο με τίτλο: *Βασιλάδι* (σ.σ. 145-154) μέσα σε οκτώ σελίδες δίνονται λεπτομέρειες, αφηγηματικά σχόλια, αναφορά στις σκέψεις του Τούρκου μπέη, των υπερασπιστών του Μεσολογγίου και του Ευρωπαίου Φιλέλληνα Ριακομάζι, που του είχε ανατεθεί η υπεράσπιση του νησιού. Στο κεφάλαιο με τίτλο: *Κλείσοβα* (σ.σ. 164-169) μέσα σε πέντε σελίδες και με εσωτερική εστίαση της αφήγησης πάνω στον ήρωα παρακολουθεί ο αναγνώστης από τα τείχη του Μεσολογγίου, πανοραμικά, την προσπάθεια κατάληψης του τελευταίου οχυρού, το θάνατο του γαμπρού του Ιμπραήμ και τον τραυματισμό του Κιουταχί. Εντυπωσιακές οι σκηνές, ενδιαφέροντες διάλογοι, διάχυτο το συναίσθημα, πολλές πληροφορίες, μα κατανοητές στο νεαρό αναγνωστικό κοινό.

Το τελευταίο κεφάλαιο του μυθιστορήματος με τίτλο: *Οκτώ βαρελάκια μπαρούτι* αναφέρει την τραγική έξοδο. Αντίστοιχα στο βιβλίο της Ιστορίας παρουσιάζεται αναλυτικά το σχέδιο της εξόδου στο κεφάλαιο 27 με τίτλο: *Η πολιορκία και η έξοδος του Μεσολογγίου*. Ο ιστορικός λόγος δεν παρουσιάζει συναισθήματα κατά τη λήψη αποφάσεων και εξήγηση των συγκεκριμένων κινήσεων. Μια ξερή περιγραφή με ελάχιστα σχόλια. Βέβαια, οι ιστορικές πηγές (σ.σ. 161-162) μπορούν να φορτίσουν συναισθηματικά, έχουν όμως το μειονέκτημα ότι είναι αποσπασματικές και σε καμία δεν υπάρχει ένας ήρωας που να ενδιαφέρεται γι' αυτόν ο αναγνώστης. Στο μυθιστόρημα όμως, η περιγραφή-πράξη είναι μοναδικά φορτισμένη. Παρουσιάζεται από τον παντογνώστη αφηγητή που γνωρίζει και «βλέπει» ταυτόχρονα τις κινήσεις όλων των εμπλεκομένων. Του Καραϊσκάκη, που θα βοηθούσε στον αντιπερισπασμό, αλλά που δεν τα κατάφερε λόγω αρρώστιας και οι άντρες του αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στο παράτολμο σχέδιο και την προδοσία του Βούλγαρου μισθοφόρου, που αφού κατάφερε να το σκάσει από την πολιορκημένη πολιτεία πρόδωσε στον Κιουταχί το σχέδιο των Μεσολογγιτών. Ενημερώνει για τα μέτρα των πασάδων μετά από αυτή την αποκάλυψη και αμέσως μετά η αφήγηση στρέφεται πίσω από τα τείχη, από το μέρος των πολιορκημένων. Εξηγεί το χωρισμό τους στα τρία σώματα, όπου θα έβγαιναν από την πύλη, δίνει λεπτομέρειες για τα ονόματα των οικογενειών σε ποιο σώμα θα εντασσόταν η κάθε μία και μέσα από ένα έντονο προσωπικό διάλογο ανακοινώνεται η απόφαση της ανατίναξης της τελευταίας μπαρουταποθήκης από τον παππού του ήρωα, Χρήστο Καψάλη. Περιγράφει βήμα βήμα την έξοδο των πολιορκημένων από τη στενή πύλη του κάστρου, τη διαταγή που τους ξάφνιασε και τους αποπροσανατόλισε οδηγώντας τους στον πανικό και εν τέλει στο χαμό τους, μα και τις κινήσεις των ελάχιστων διασωθέντων. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης βρίσκει την ευκαιρία ο αφηγητής να προβάλει τον ηρωισμό των αγωνιζόμενων με παρομοιώσεις, όπως σαν λιοντάρι, πολεμούσε μ' όλη του την ψυχή, σαν άντρας (σ. 174), αλλά και την αυτοθυσία του Καψάλη που ανατίναξε την μπαρουταποθήκη και μαζί μ' αυτή τα κορμιά πολλών Μεσολογγιτών μα και Τούρκων.

5.4. Ο μικρός μπουρλοτιέρης της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη

Στο μυθιστόρημα περιγράφεται ο ναυτικός αγώνας των Ελλήνων στο Αιγαίο και καλύπτει τη χρονική περίοδο από την έναρξη της επανάστασης (1821) μέχρι την πτώση του Μεσολογγίου (1826).

Τα ιστορικά γεγονότα που συναντούν οι μαθητές στο μυθιστόρημα και έχουν διδαχτεί από το βιβλίο της Ιστορίας, είναι τα εξής:

Ο απαγχονισμός του πατριάρχη Γρηγορίου Ε' στην Κωνσταντινούπολη στο κεφάλαιο 19 με τίτλο: *Η επανάσταση εξαπλώνεται*, αναφέρεται επιγραμματικά ως ένα

από τα αποτελέσματα της τουρκικής οργής. Στο μυθιστόρημα το γεγονός αναφέρεται προσφέροντας στον αναγνώστη έντονα συγκινησιακά στοιχεία:

-Τον κρεμάσανε;

Δε θέλουν να το πιστέψουν οι Έλληνες.

-Τον κρεμάσανε...

Όλη η ρωμιοσύνη το είχε μάθει. Τα ηλιοδαρμένα πρόσωπα των ναυτικών σκοτείνιασαν, σφίχτηκαν τα χείλια.

-Κρεμάσανε τον πατριάρχη!... φωνάζει το τρομπόνι από κάποιο καράβι που ήταν ανοιγμένο στο πέλαγο. Σταμάτησε η φωνή και μια σιωπή ήρθε και τύλιξε το στόλο των ραγιάδων. [...] Ο Λευτέρης νιώθει τη γαβάθα να ξεφεύγει από τα χέρια του, που τρέμουν. Κάθεται πάνω σ' ένα ξύλο. Τα πόδια του δεν τον κρατάνε άλλο. Και εκεί κλαίει βουβά, με λύσσα. Η αγανάκτηση γιομίζει όλη την ψυχή του. Τώρα καταλαβαίνει τι θα πει σκλαβιά. (σ. 36)

Η επανάληψη των λέξεων, οι μισοτελειωμένες προτάσεις δίνουν ένα τόνο συναισθηματικό στην αφήγηση, το νέο είναι το καθοριστικό περιστατικό που αφυπνίζει και ισχυροποιεί την πίστη του Λευτέρη στον αγώνα.

Η απάντηση των Ελλήνων είναι η ανατίναξη ενός τούρκικου καραβιού στην Ερεσό της Μυτιλήνης. Το κεφάλαιο 20 της Ιστορίας με τίτλο: *Η επανάσταση σημειώνει επιτυχίες* απλώς το αναφέρει (σ. 106). Στο μυθιστόρημα το γεγονός αυτό σηματοδοτεί το πρώτο βήμα προς την ενηλικίωση του ήρωα και σφραγίζεται από την πρώτη επαφή του με τα μπουρλότα –ως βοηθός. Μέσα από περιστασιακούς διαλόγους περιγράφεται αναλυτικά η λειτουργία του μπουρλότου, αναφέρονται τα υλικά που χρησιμοποιούνται, ο ήρωας και ο αναγνώστης γίνονται μάρτυρες της πίστης των μπουρλοτιέρηδων και αναλύονται τα συναισθήματά τους. (σ.σ.40-51)

Η καταστροφή της Χίου και η ανατίναξη της τούρκικης ναυαρχίδας ως αντίποινα που είχε αποτέλεσμα το θάνατο του Καρά-Αλή και 2000 Τούρκων στρατιωτών, αναφέρεται στο βιβλίο της Ιστορίας στο κεφάλαιο 21 με τίτλο: *Η επανάσταση εδραιώνεται*. Ο τρόπος πληροφόρησης είναι λιτός και απόμακρος μέσα σε δύο μικρές παραγράφους. Αντίθετα το μυθιστόρημα αναφέρει πιο αναλυτικά το γεγονός, το οποίο γίνεται η αφορμή να αναμιχθούν στη δράση τα μπουρλότα και να παρουσιαστεί η μορφή του θρυλικού Κανάρη (σ.σ.94-97). Μέσα σε δυο κεφάλαια αναλύεται διεξοδικά η απόφαση της δράσης των μπουρλότων και περιγράφεται βήμα βήμα η δράση τους (σ.σ.100-109). Η περιγραφή-θέαμα της βύθισης της ναυαρχίδας είναι συγκλονιστική:

Η θάλασσα αναταράζεται και το μεγάλο κατάρτι έρχεται και πέφτει πάνω στη βάρκα που' ναι ο ναύαρχος· το κατάρτι οπού 'ταν κρεμασμένοι ολοτρόγυρα οι πέντε Έλληνες ναύτες. Ήρθαν τα ξερά κουφάρια και αγκάλιασαν τους ζωντανούς, κι όλους μαζί τους δέχτηκε η θάλασσα χαμογελαστή, φιλόξενα. Κι έπειτα απλώθηκε μια τρομακτική γαλήνη. (σ. 109)

Στο κεφάλαιο 25 του βιβλίου της Ιστορίας με τίτλο: *Τούρκοι και Αιγύπτιοι εναντίον των Ελλήνων* η καταστροφή των Ψαρών, η προσπάθεια κατάληψης της Σάμου από τους Τούρκους κι η αντιμετώπισή της από τον ελληνικό στόλο, καθώς κι η ανατίναξη μιας αραβικής φρεγάτας με πλήρωμα 1000 ναύτες και στρατιώτες αναφέρονται με συνοπτικό τρόπο. Η παράθεση των γεγονότων το ένα μετά το άλλο μέσα σε τέσσερις μικρές παραγράφους στερείται της ζωντάνιας της μυθιστορηματικής αναπαράστασης. Στο μυθιστόρημα το ιστορικό γεγονός της καταστροφής των Ψαρών γνωστοποιείται μέσα από τη μεταδίηγησή από ενδοδιηγητικούς ήρωες: κάποιες γυναίκες, οι μόνες που

σώθηκαν από την καταστροφή και κατάφεραν να γλιτώσουν με μερικές βάρκες. Η μεταδιήγησή τους είναι προϊόν μεγάλης ψυχικής αναστάτωσης. Οι απαντήσεις τους στις ερωτήσεις των Υδραίων δίνονται κοφτά και μαρτυρούν τη δεινή και απελπιστική τους κατάσταση (σ.σ. 120-122). Ως πράξη αντίποινων περιγράφονται οι επιτυχημένοι ελιγμοί του ελληνικού στόλου εναντίον του ενωμένου τουρκοαιγυπτιακού (σ.σ.123-132) και η ανακατάληψη του νησιού:

[Μιαούλης προς Λευτέρη]

Και πες τους πως δυο χιλιάδες Τούρκοι είναι που πλήρωσαν σήμερα για την καταστροφή των Ψαρών. (σ.132)

Με τη χρήση της τήρησης του ναυτικού ημερολογίου επιτυγχάνεται η σύνοψη των γεγονότων και γίνεται αφορμή να αποδοθούν οι σκέψεις του Μιαούλη με τη μορφή ηθικού διδάγματος. Η ανατίναξη της αραβικής φρεγάτας γίνεται αντικείμενο μεταδιήγησης του Θανάση προς το Λευτέρη με πολύ συγκινητικό και παραστατικό τρόπο (σ. 148).

Η ναυμαχία στον κόλπο του Γέροντα στα παράλια της Μ. Ασίας περιγράφεται λεπτομερώς στο μυθιστόρημα (164-173), η αγωνία των Ελλήνων για να σταθούν σύμμαχοί τους τα στοιχεία της φύσης –ο αέρας για να κινηθούν τα καράβια, οι διάλογοι που εκφράζουν το μεγάλο πάθος τους για τη λευτεριά ζωντανεύουν την αφήγηση. Η χαρμόσυνη είδηση της νίκης σκιάζεται από το θάνατο του αγαπημένου φίλου του, Θανάση. Και πάλι η τήρηση του ναυτικού ημερολογίου γίνεται αφορμή για τα σχόλια του Μιαούλη και την προσπάθεια εκτόνωσης της θλίψης του Λευτέρη:

-Θα 'ρθεις μέσα να γράψουμε τα μαντάτα της ναυμαχίας στην πατρίδα. Πήγε ν' αρνηθεί ο Λευτέρης, αλλά ο ναύαρχος είχε πια προχωρήσει μπροστά.

-Επιίσαμεν και εθυσιάσαμεν, έως ότου εβαραθήκαμε...

Ο Λευτέρης έγραφε αυτά που του έλεγε ο Μιαούλης. Τα δάκρυα έπεφταν, μούσκευαν τα χαρτί και το μουντζούρωναν.[...]

-Το ξέρω, ήταν φίλος σου, συνέχισε ο ναύαρχος, μα βάλ' το καλά στο μυαλό σου: η αγία τράπεζα για να σταθεί θέλει κόκαλα αγίων από κάτω. Έτσι και το γένος. (σ. 176)

Το ιστορικό γεγονός της πολιορκίας του Μεσολογγίου και οι προσπάθειες του Μιαούλη να ανεφοδιάσει την πολιορκημένη πόλη κάτω από την πίεση των Τούρκων έχουν διδαχτεί οι μαθητές της Στ' Δημοτικού μέσα από το εγχειρίδιο της ιστορίας στο κεφάλαιο 27 με τίτλο: *Η πολιορκία και η έξοδος του Μεσολογγίου*. Έχει αναφερθεί παραστατικά η σύμπραξη Κιουταχή-Ιμπραήμ, η δεινή κατάσταση της πόλης και των κατοίκων της και το σπάσιμο του αποκλεισμού από το Μιαούλη. Στο μυθιστόρημα η μεταδιήγηση του γερο-Στάθη δίνει μια σύντομη πληροφόρηση για την κατάσταση της πόλης μετά από την οχύρωση του Μαυροκορδάτου και την πολιορκία από τον Κιουταχή (σ.205). Παρακάτω περιγράφεται ο ανεφοδιασμός της πόλης από το Μιαούλη και συνεχίζεται το μοτίβο της περιπλάνησης του ήρωα με την επίσκεψή του στο Μεσολόγγι. Γνωρίζει τη βασανισμένη πόλη από κοντά, έρχεται σε επαφή με έναν όμοιο ηλικιακά με το χαμένο φίλο του, ο οποίος ονομάζεται κι αυτός Θανάσης, πληροφορείται την ύπαρξη του τυπογραφείου και την έκδοση της τοπικής εφημερίδας τους (σ.σ. 208-214). Ο επόμενος ανεφοδιασμός της πόλης, η οποία έχει φτάσει πια στο όριο της εξαθλίωσης πραγματοποιείται (σ.σ. 218-221). Η τρομακτική πείνα που περιβάλλει τους κατοίκους φαίνεται από την περιγραφή-θέαμα των ανεφοδιαζόμενων:

-Να τοι, παιδιά!

Τους είδαν να 'ρχονται μέσα στην καταχνιά· σκεβρωμένοι, αδύνατοι, τα χέρια και τα δάχτυλά τους μαυρισμένα, κοκαλιάρικα, σκελετωμένα. (σ.220)

5.5. Στη χαρραγή της λευτεριάς. Οι μπαρουτόμυλοι της Δημητσάνας της Γαλάτειας Σαράντη

Η Δημητσάνα αποτέλεσε το σημαντικότερο κέντρο ανεφοδιασμού σε μπαρούτι της Πελοποννήσου αφού οι μπαρουτόμυλοί της τροφοδοτούσαν ασταμάτητα τους μαχητές της Ρούμελης και του Μοριά. Οι περίφημοι μπαρουτόμυλοι της Δημητσάνας δούλευαν στο κεφαλάρι του Αϊ-Γιάννη και σε άλλα σημεία κατά μήκος του φαραγγιού. Την παραγωγή της μπαρούτης είχαν αναλάβει τότε οι αδελφοί Σπηλιωτόπουλοι, ενώ οι Δημητσανίτες είχαν απαλλαγεί από τη συμμετοχή στις μάχες για να δουλεύουν απερίσπαστοι σ' αυτήν. Το σπίτι των Σπηλιωτόπουλων είναι σήμερα ένα από τα διατηρητέα μνημεία της Δημητσάνας. Ίχνη των μπαρουτόμυλων διασώζονται, ενώ ένας αποκατεστημένος μπαρουτόμυλος λειτουργεί στον Αϊ-Γιάννη. Για την τόσο σημαντική για τον ελληνικό αγώνα ιστορική αυτή τοποθεσία δεν υπάρχει αναφορά στο σχολικό εγχειρίδιο της Στ' Δημοτικού, όμως προκαλεί θαυμασμό η αφήγηση για τους μπαρουτόμυλους και τη λειτουργία τους.

6. Συμπεράσματα

Οι λεπτομέρειες του μυθιστορηματικού λόγου, τα αφηγηματικά σχήματα που χρησιμοποιεί ο αφηγητής -μεταδιηγήσεις, περιπλανήσεις, διάλογοι- η παρουσίαση συναισθηματικών καταστάσεων, ο χειρισμός της προσέλευσης της συμπάθειας προς τον ήρωα δίνει στο λόγο ζωντάνια κι ενδιαφέρον, οδηγεί τον αναγνώστη σε μια περιπέτεια κι ένα ταξίδι ανάγνωσης. Ισχυροποιεί τις ιστορικές του γνώσεις και οργανώνει τη γραμμή του χρόνου που έχει ήδη σχηματίσει μετά τη διδασκαλία της ιστορίας. Το ιστορικό μυθιστόρημα με κανένα τρόπο δε νοείται ότι αντικαθιστά την ιστορία, εμπλουτίζει και «τακτοποιεί» τα ιστορικά γεγονότα που προσλαμβάνει ο μαθητής, τον βοηθά να προσεγγίσει συναισθήματα ανθρώπων σε άλλες εποχές. Του αναπτύσσει την ικανότητα της συμπάθειας και της ενσυναίσθησης προς τους ανθρώπους που ήταν πρόγονοί του. Η συμπάθεια είναι μια συναισθηματική αντίδραση, άμεση και μη ελεγχόμενη, η οποία κατακλύζει το άτομο όταν αυτό φαντάζεται τον εαυτό του στη θέση στην οποία βρίσκεται κάποιος άλλος. Η ενσυναίσθηση, από την άλλη, αποτελεί μια ικανότητα που μαθαίνεται ή μια στάση ζωής, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην προσπάθεια να έρθει κανείς σε επαφή, να επικοινωνήσει και να κατανοήσει τους άλλους, αναφορικά με καταστάσεις τις οποίες βιώνει το άτομο καθώς και τις εμπειρίες ή τα συναισθήματα που έχει.

Τα λογοτεχνικά κείμενα δεν παρακάμπουν τα ιστορικά κείμενα ή δρουν αντιθετικά προς την επίσημη ιστορία. Η σχέση λογοτεχνίας και ιστορίας είναι μια σχέση συμπληρωματική. Το ιστορικό λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να λειτουργήσει παράλληλα με το μάθημα της Ιστορίας, να τονώσει το ενδιαφέρον, να εξάψει τη φαντασία, να δημιουργήσει το συναίσθημα και η ιστορία με τη σειρά της να λειτουργήσει τεκμηριωτικά ως πηγή πραγματολογικών στοιχείων ώστε να κατανοηθεί το αντικειμενικό υπόβαθρο της σύνθεσης του λογοτεχνικού έργου και να παρασχεθεί η εγγύηση για την αληθοφάνεια των ιστορικών συμβάντων.

ΜΕΡΟΣ 2^ο
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Δ - Η ΜΕΘΟΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μία αναλυτική παρουσίαση της πορείας που ακολουθήθηκε για την πραγματοποίηση της έρευνας.

Το κεφάλαιο χωρίζεται σε δύο μέρη: Στο πρώτο μέρος γίνεται αναφορά στις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και ιδιαίτερα στο ποιοτικό παράδειγμα, που ταιριάζει στη φύση της παρούσας έρευνας. Ακολουθούν τα υποκεφάλαια που επεξεργάζονται το σκοπό, τους στόχους της έρευνας, που διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα και η στρατηγική που ακολουθείται. Σε ξεχωριστό υποκεφάλαιο τεκμηριώνονται τα μέσα συλλογής των δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη. Γίνεται μια μικρή εισαγωγή για τους λόγους που ώθησαν την ερευνήτρια να τα χρησιμοποιήσει και παρουσιάζονται ως μεθοδολογικά εργαλεία. Το πρώτο μέρος του κεφαλαίου ολοκληρώνεται με τη μέθοδο ανάλυσης των δεδομένων καθώς επίσης παρουσιάζεται και ο τρόπος που τα δεδομένα αυτά ταξινομούνται σε ανεξάρτητες κατηγορίες.

Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου καταγράφεται η διδακτική παρέμβαση, παρουσιάζεται η φιλοσοφία της, ο σκοπός και οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν, η μορφή διδασκαλίας που ακολουθήθηκε, η κοινωνική οργάνωση της τάξης, η πορεία της διδασκαλίας και οι δραστηριότητες που ακολουθήθηκαν για κάθε μυθιστόρημα ξεχωριστά.

1. Μεθοδολογία της έρευνας

1.1. Ποιοτική μεθοδολογία

Η κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα επιδιώκει να δώσει απαντήσεις σε τρία ερωτήματα: στο *τι* (αντικείμενο της έρευνας), στο *γιατί* (σκοπιμότητα διεξαγωγής της έρευνας) και το *πώς* (μεθοδολογία της έρευνας). Οι διαφορετικές αντιλήψεις των ερευνητών για τον προσδιορισμό της επιστημονικής έρευνας δε συντελούν στην επίτευξη συναίνεσης όσον αφορά στη μεθοδολογική προσέγγιση. Η επιλογή της πιο αποτελεσματικής μεθοδολογικής προσέγγισης απασχολεί τους ερευνητές και όλοι καταλήγουν πως δεν υπάρχει μια ενιαία και καθολικά αποδεκτή προσέγγιση διερεύνησης ενός κοινωνικού προβλήματος. Η επιλογή του συγκεκριμένου ερευνητικού παραδείγματος στηρίζεται σε διαφορετικές οντολογικές, επιστημολογικές, μεθοδολογικές και αξιολογικές παραδοχές (Μακράκης, 2005: 16-23).

Όσον αφορά στις ερευνητικές μεθόδους στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών της αγωγής παρουσιάζεται συχνά η διάκριση μεταξύ *ποσοτικών* και *ποιοτικών* προσεγγίσεων. Μια ποσοτική προσέγγιση έχει σκοπό να *εξηγήσει* ή να *προβλέψει* τη μεταβλητότητα προκαθορισμένων παραγόντων στο κοινωνικό φαινόμενο που μελετά. Αντίθετα, η ποιοτική προσέγγιση, αντί της εξήγησης και πρόβλεψης, χρησιμοποιεί την *ερμηνεία*. Καταβάλλεται προσπάθεια δηλαδή, να κατανοηθεί η φύση, η λειτουργία και η σημασία ενός κοινωνικού φαινομένου. Οι ερευνητές που υιοθετούν την ποσοτική προσέγγιση αναζητούν την αιτία και κινούνται *απαγωγικά*, από το γενικό προς το ειδικό, ενώ εκείνοι που υιοθετούν την ποιοτική, επιδιώκουν να κατανοήσουν τη διαδικασία που συντελείται κινούμενοι *επαγωγικά*, από το ειδικό στο γενικό, με σκοπό τη διεύθυνση στην κοινωνική πραγματικότητα και τη βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων χωρίς να έχουν τη δυνατότητα ή να ενδιαφέρονται για την παραγωγή νομοτελειικών διαπιστώσεων και γενικεύσεων (Μακράκης, στο

Παπαγεωργίου, 1998:19-21). Για όσους εργάζονται στο ποιοτικό παράδειγμα, η πραγματικότητα είναι «κοινωνικώς κατασκευασμένη» (Ανδρεαδάκης, 2006).

Η φύση της παρούσας έρευνας σχετικά με τη διδακτική του ιστορικού μυθιστορήματος μέσα στη σχολική τάξη για να ανταποκριθεί στο στόχο της, που είναι η σε βάθος μελέτη της διδακτικής παρέμβασης μέσα από τις εμπειρίες των μαθητών, ώθησε στον προσανατολισμό προς τις τεχνικές του ποιοτικού παραδείγματος.

Με τον όρο ποιοτικές έρευνες αναφέρονται οι ερευνητικές μελέτες που ερευνούν την ποιότητα σχέσεων, δραστηριοτήτων, καταστάσεων ή υλικών. Η ποιοτική έρευνα θεμελιώνεται σε μια ερμηνευτική φιλοσοφική θέση με την έννοια ότι την απασχολεί ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται, γίνεται κατανοητός, βιώνεται και παράγεται ο κοινωνικός κόσμος (Mason, 2003:20-21). Βασίζεται στην *ερμηνευτική μέθοδο*, έχει σα στόχο τη διαμόρφωση συνολικής εικόνας για ένα φαινόμενο μέσω της συγκέντρωσης λεπτομερών στοιχείων για τις πολλαπλές πτυχές των υπό έρευνα περιπτώσεων με συνεχή διάλογο ιδεών και στοιχείων. Αυτό σημαίνει πως η κατεύθυνση της έρευνας δεν είναι σταθερή και προκαθορισμένη, αλλά διαμορφώνεται στην πορεία (Κυριαζή, 1998β:51-54). Η εκπαιδευτική και κοινωνική έρευνα δεν αποτελεί ένα απρόσωπο φαινόμενο απέναντι στο οποίο ο ερευνητής μπορεί να σταθεί σαν ουδέτερος παρατηρητής, αλλά ο υποκειμενικός παράγοντας αναπόφευκτα επηρεάζει όλες τις φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας (Μακράκης, 2005:22).

Οι ποιοτικές μέθοδοι έρευνας έχουν στόχο τη διερεύνηση των νοημάτων και των αναπαραστάσεων που αποδίδουν τα υποκείμενα σε κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες. Η αναζήτηση του τρόπου κατανόησης με τον οποίο τα άτομα δρουν, δημιουργούν και ερμηνεύουν τον κόσμο γύρω τους πρέπει να προέλθει από μέσα τους και όχι από έξω (Cohen-Manion, 1997:47).

Ενδιαφέρονται κυρίως για το πώς σκέπτονται οι συμμετέχοντες, πώς παράγονται τα διάφορα νοήματα, πώς κατασκευάζεται ο κοινωνικός κόσμος μέσα σε διαφορετικά κοινωνικο-πολιτισμικά πλαίσια, καθώς επίσης και γιατί σκέπτονται με αυτό τον τρόπο. Επομένως, τα κεντρικά χαρακτηριστικά της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας είναι τα παρακάτω:

Η αμεσότητα και η προσωπική εμπλοκή του ερευνητή. Ο ερευνητής εμπλέκεται ενεργά στην κοινωνική ζωή των υποκειμένων με τα οποία έρχεται σε επαφή, πολλές φορές συνδιαμορφώνοντας με αυτά το συνολικό ερευνητικό του σχέδιο.

Το βάθος. Οι ποιοτικές μέθοδοι δίνουν έμφαση στο βάθος τόσο της περιγραφής όσο και της ανάλυσης των κοινωνικών φαινομένων και των διαδικασιών.

Η έμφαση στις διαδικασίες, στη βιωμένη εμπειρία, στα νοήματα και στις αναπαραστάσεις. Δίνεται έμφαση στις μη μετρήσιμες διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, στις διαδικασίες και όχι στα αποτελέσματα, απαντώνται κυρίως τα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Mason, 2003:20-21).

Δεδομένου ότι ο σκοπός της έρευνας είναι η αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης, ακολουθείται η ποιοτική μεθοδολογία που στοχεύει στη διερεύνηση της προσωπικής εμπειρίας των υποκειμένων, στην περιγραφή των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύχθηκαν και στην κατανόηση της διαδικασίας, όπως αυτή αποδίδεται μέσα από τα μάτια και την αντίληψη των συμμετεχόντων.

Παρόλο που και στις ποιοτικές έρευνες χρησιμοποιούνται διάφορες δειγματοληπτικές τεχνικές και πρακτικές, ωστόσο διαφέρουν από αυτές των ποσοτικών μεθόδων. Στις τελευταίες, η δειγματοληψία χαρακτηρίζεται από το στοιχείο της

στατιστικής τυχειότητας με στόχο την εξασφάλιση της αντιπροσωπευτικότητας για την εξαγωγή γενικεύσιμων συμπερασμάτων.

Στην ποιοτική έρευνα η γενίκευση δεν αποτελεί στόχο για το λόγο ότι συνήθως γίνεται αναφορά σε μικρά δείγματα και οι γενικεύσεις που μπορούν να εξαχθούν είναι συνήθως θεωρητικές, αλλά και για το λόγο ότι στόχος είναι η σε βάθος μελέτη ενός κοινωνικού φαινομένου, έτσι ώστε να διατυπωθούν θέσεις που να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών διαδικασιών (Ιωσηφίδης, 2008:59).

Η συμπεριφορά των ανθρώπων, οι παραδοχές τους, οι απόψεις και οι αντιδράσεις τους σχετίζονται με τον τρόπο, με τον οποίο ο καθένας αντιλαμβάνεται κι ερμηνεύει τον κόσμο και τον πολιτισμό που τον περιβάλλει.

Κι επειδή ο καθένας προσλαμβάνει τον κόσμο με το δικό του τρόπο, οι ερμηνείες του περιέχουν το προσωπικό στοιχείο και χαρακτηρίζονται από μοναδικότητα και ατομικότητα και δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την εξαγωγή κανόνων βάσει των οποίων θα εξηγηθεί μια άλλη συμπεριφορά (Πυργιωτάκης, 2000:141-142).

Για τους παραπάνω λόγους επομένως, η παρούσα έρευνα δεν ενδιαφέρεται για γενικεύσεις και τα συμπεράσματα που θα προκύψουν «ισχύουν» μόνο για τα συγκεκριμένα άτομα, τους 27 μαθητές της Στ τάξης, στο οποίο η γράφουσα υπήρξε για δύο σχολικά έτη η δασκάλα τους.

Κάθε ποιοτική έρευνα δεν μπορεί παρά να είναι περιορισμένη σε ένα συγκεκριμένο πεδίο, εφόσον το ενδιαφέρον δε στρέφεται σε μεγάλο δείγμα πληθυσμού αλλά στην εις βάθος έρευνα και στην πυκνή περιγραφή φαινομένων.

Η επιλογή του σχολείου -του 13^{ου} Δημοτικού Σχολείου Χανίων- για τη διδακτική εφαρμογή δεν απαιτούσε ιδιαίτερες προδιαγραφές (π.χ ειδικός εξοπλισμός) εκτός από αίθουσα προβολών με Η/Υ, DVD και προτζέκτορα καθώς και μια δανειστική βιβλιοθήκη μέσα στην τάξη.

1.2. Σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Στην εισαγωγή, αλλά και στο δεύτερο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, όπου αναδύεται η αναγκαιότητα της θεωρίας της λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική πράξη⁸⁶ αναφέρθηκε η συνθετική αξιοποίηση στοιχείων της προκειμένου να σχεδιαστεί ένα ευέλικτο και δημιουργικό μάθημα λογοτεχνίας. Γενικά, όπως στο ίδιο κεφάλαιο έχει αναφερθεί, η επαφή με τον αφηγηματικό λόγο, εκτός από τη δυνατότητα επαρκούς κατανόησης του κειμένου, συμβάλλει και στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Οι μαθητές/αναγνώστες αναγνωρίζουν τα δομικά στοιχεία της αφήγησης, τα οποία σταδιακά εντάσσουν στην προσωπική τους γραφή φτάνοντας σε μια επαρκώς αναπτυγμένη μορφή αφήγησης.

Οι θεωρητικές κατευθύνσεις, που στοιχεία τους αναδεικνύονται στην παρούσα διδακτική παρέμβαση, είναι η αφηγηματολογία και οι αναγνωστικές θεωρίες. Η πρώτη στοχεύει στην επαφή του αναγνώστη/μαθητή με τα δομικά στοιχεία της αφήγησης, το χωροχρονικό πλαίσιο και τα πρόσωπα του μύθου, καθώς και με το ρόλο του αφηγητή ως προς την προθετικότητα των κειμένων.

Οι αναγνωστικές θεωρίες καθιστούν τους μαθητές με το δάσκαλό τους ισότιμους αναγνώστες που συν-ερμηνεύουν το κείμενο, εκφράζουν τις απόψεις και τα συναισθήματά τους μέσα από την προσωπική τους θέαση στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζουν στα πλαίσια μιας διαλογικής διαδικασίας.

⁸⁶ Βλ.: Κεφάλαιο Β με τίτλο: *Από τη θεωρία ... στην εκπαιδευτική πράξη*, σ.52.

Με βάση τις παραπάνω θεωρητικές αφηρητές δομείται η προσωπική ανάγνωση της εκπαιδευτικού κατά τη φάση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού της παρέμβασης.

1. Η εκπαιδευτικός επιχειρεί να εξάγει συμπεράσματα⁸⁷ σχετικά με τους τρόπους εκφοράς του αφηγηματικού υλικού αντλώντας στοιχεία από τις αρχές της αφηγηματολογίας και συγκεκριμένα τις κατηγορίες που έχουν προταθεί από το Γάλλο θεωρητικό G. Genette, του χρόνου, του τρόπου και της φωνής (το ρόλο του αφηγητή και τις λειτουργίες που επιτελεί).

2. Μελετά τα παρακειμενικά στοιχεία των κειμένων αναγνωρίζοντας την ύπαρξη του υπονοούμενου αναγνώστη, του παιδιού, αναδεικνύει τη μορφή του ήρωα, τις κοινωνικο-πολιτισμικές αντιλήψεις που αποτυπώνονται, τα ιστορικά γεγονότα που αναπαριστώνται.

Στη συνέχεια τα παραπάνω στοιχεία τροφοδοτούν τις τρεις διδακτικές κατευθύνσεις γύρω από τις οποίες αναδιπλώνεται η παρέμβαση οι οποίες είναι:

- ∞ Η αποκάλυψη της νοηματικής δομής των κειμένων.
- ∞ Η θέαση των παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων ως κοινωνικο-πολιτισμικά τοπία που επιτρέπουν την εξαγωγή προσωπικής ερμηνείας και την έκφραση συναισθημάτων, καθώς και
- ∞ Η συγχρονική θέαση του ιστορικού προς το μυθιστορηματικό λόγο.

Ο γενικός σκοπός της διδακτικής παρέμβασης, όπως τίθεται παρακάτω στο κεφάλαιο που καταγράφεται, είναι:

∞ Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με ένα λογοτεχνικό είδος, το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα μέσα στα πλαίσια μιας δημιουργικής και πολύμορφης διδασκαλίας, να αναπτύξουν την κριτική σκέψη τους και να αντλήσουν τη μέγιστη αναγνωστική απόλαυση.

Η λογοτεχνία προσφέρει στους μαθητές μια σημαντική ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά, κατά την ανάγνωση, εξετάζοντας ιδέες, απόψεις, ηθικά διλήμματα των ηρώων, ιστορικά γεγονότα και καταστάσεις, χωρίς να στερούνται την αισθητική απόλαυση που μπορεί να προσφέρει ένα λογοτεχνικό έργο. Ο εκπαιδευτικός μπορεί κατά τη διάρκεια της παρέμβασης να εκμεταλλευτεί τη συγκινησιακή γλώσσα της λογοτεχνίας και να τη συσχετίσει με τα βιώματα, τις απόψεις και τις εμπειρίες των παιδιών.

Οι διδακτικές κατευθύνσεις μετατρέπονται στους γενικούς στόχους της παρέμβασης⁸⁸:

- ∞ *Οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τα δομικά στοιχεία της αφήγησης μέσα στο κείμενο.*
- ∞ *Να βρεθούν σε ρόλο πρωταγωνιστή όσον αφορά την ερμηνεία του κειμένου.*
- ∞ *Να αναγνωρίσουν και να σχολιάσουν τον τρόπο εκφοράς των ιστορικών γεγονότων στο μυθιστορηματικό λόγο και στο σχολικό βιβλίο της Ιστορίας τους.*

⁸⁷ Βλ.: Κεφάλαιο Γ, Ανάλυση μυθιστορημάτων κατά τη φάση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, σ.85

⁸⁸ Από τους γενικούς στόχους της παρέμβασης εξάγονται επιμέρους διδακτικοί στόχοι, οι οποίοι παρατίθενται στο υποκεφάλαιο με τίτλο: *Η διδακτική παρέμβαση*, σ. 182 της παρούσας εργασίας.

∞ *Να εκφραστούν μέσα από ομαδικές και ατομικές εργασίες, να παράγουν δημιουργικό γραπτό λόγο, να συνθέσουν περίληψη και να αποτυπώσουν εικαστικά σκηνές που τους εντυπωσίασαν.*

Από τα παραπάνω προκύπτει ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας:

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι αξιοποιώντας ο εκπαιδευτικός στοιχεία από τη θεωρία της λογοτεχνίας να σχεδιάσει μια διδακτική παρέμβαση για την προσέγγιση του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος μέσα στη σχολική τάξη στην ολοκληρωμένη του μορφή που θα στοχεύει στη βέλτιστη δυνατή κατανόηση των κειμένων από τους μαθητές, στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και στην άντληση της μέγιστης αναγνωστικής απόλαυσης.

Η έρευνα επιδιώκει επιπρόσθετα και την αξιολόγησή της, να διαπιστωθεί δηλαδή, εάν και σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν κατά τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό.

Πιο συγκεκριμένα: Η έρευνα επιχειρεί να καταγράψει:

1. Τη δυνατότητα αποκάλυψης της νοηματικής δομής των κειμένων από τους μαθητές.
2. Την εξαγωγή της προσωπικής ερμηνείας τους.
3. Την ανάδειξη των συναισθημάτων τους.
4. Τη συγχρονική θέαση του μυθιστορηματικού προς τον ιστορικό λόγο.
5. Το βαθμό ενεργοποίησης της δημιουργικότητας των μαθητών μέσα από τις ομαδικές και ατομικές γραπτές εργασίες και τις εικαστικές τους δημιουργίες.
6. Την αξιολόγηση της παρέμβασης από τους ίδιους τους μαθητές.

1.3. Ερευνητικά ερωτήματα

Από τους παραπάνω στόχους εξάγονται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον τρόπο οργάνωσης του αφηγηματικού περιεχομένου και συγκεκριμένα:

- A) τον αφηγητή και τις λειτουργίες του (πιστοποιητική, ρυθμιστική, ιδεολογική)
- B) τις αφηγηματικές επιλογές (σχέση χρόνου ιστορίας-χρόνου αφήγησης, μεταδιηγήσεις, χειρισμός εστίασης, χρήση μοτίβων της εκστρατείας/ταξιδιού, τους τρόπους αναπαράστασης του λόγου των ηρώων/διάλογοι)

2. Σε ποιο βαθμό οι μαθητές μπορούν έπειτα από τη διδακτική παρέμβαση να εμπλακούν στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου;

3. Πώς οι μαθητές προσλαμβάνουν στοιχεία και χαρακτήρες από την πλοκή των μυθιστορημάτων και μπορούν να τα εκφράσουν μετά από την πάροδο ενός χρονικού διαστήματος από την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης όσον αφορά:

- A) τα ιστορικά γεγονότα
- B) τις ιστορικές προσωπικότητες
- Γ) τους πρωταγωνιστές της υπόθεσης

Δ)τα σημεία εντύπωσης από την πλοκή

4.Πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις ιδιαιτερότητες του κοινωνικού βίου της εποχής, τις στάσεις των ανθρώπων επιχειρώντας να συνδέσουν το χτες με το σήμερα;

5.Πώς αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν οι μαθητές τη σχέση του ιστορικού με το μυθιστορηματικό λόγο μέσα στο εγχειρίδιο της Ιστορίας και το ιστορικό μυθιστόρημα;

6.Σε ποιο βαθμό κατανόησαν οι μαθητές τη σύμφυση ιστορίας και μύθου στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα;

7.Πώς ενεργοποιείται ο συγκινησιακός παράγοντας των μαθητών σε σχέση με την ίδια την παρέμβαση (ως διαδικασία και ως περιεχόμενο) και τους συμμαθητές τους;

8.Πώς οι μαθητές ενεργοποιούν τη δημιουργικότητά τους μέσα από τις εικαστικές αναπαραστάσεις που αναλαμβάνουν και πώς αιτιολογούν τις επιλογές τους;

9.Πώς οι μαθητές αξιολογούν τη διδακτική παρέμβαση αναφέροντας:

A) το μυθιστόρημα της αρεσκείας τους και αιτιολόγηση της άποψής τους

B) τα θετικά της σημεία της παρέμβασης

Γ) τα αρνητικά της σημεία κάνοντας προτάσεις

Δ) τη γνώμη τους για τις γραπτές εργασίες (προτίμηση ομαδικών ή ατομικών και γιατί) καθώς και τα συναισθήματά τους όταν καλούνταν να ασχοληθούν με αυτές

E) τη γνώμη τους για τα τεχνικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

1.4. Ερευνητική στρατηγική – Μελέτη περίπτωσης

Θεωρείται πλέον αποδεκτή και σεβαστή σε όλες σχεδόν τις περιοχές της κοινωνικής έρευνας συμπεριλαμβανομένων και των εφαρμοσμένων πεδίων, όπως γ.π η εκπαίδευση, η χρήση σχεδίων που βασίζονται αποκλειστικά ή σε μεγάλο βαθμό σε μεθόδους που παράγουν ποιοτικά δεδομένα.

Όσον αφορά στο σχεδιασμό της διεξαγωγής της ποιοτικής έρευνας, χρειάζεται να είναι ολοκληρωμένος και συστηματικός, σε σημείο όμως που να μη μειώνεται η αναγκαία ευελιξία, ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της ποιοτικής ερευνητικής προσέγγισης. Η βασικότερη εν τέλει διαφορά στον ερευνητικό σχεδιασμό μεταξύ ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων είναι ότι στις τελευταίες ο σχεδιασμός είναι περισσότερο μια κυκλική και επαναλαμβανόμενη διαδικασία η οποία αλληλοτροφοδοτείται και μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας, παρά μια γραμμική πορεία που τελειώνει πριν την έναρξη συλλογής των δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008:21-37).

Λόγω του ότι οι προσεγγίσεις αυτές δείχνουν μια ευελιξία στο ερευνητικό τους σχέδιο, το οποίο θα προκύπτει και θα αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της συλλογής των δεδομένων, προτείνεται να αποκαλούνται *ευέλικτα σχέδια*. Τρεις σημαντικές παραδόσεις στην έρευνα ευέλικτου σχεδίου που έχουν μεγάλη συνάφεια με τις μελέτες του πραγματικού κόσμου, είναι οι *μελέτες περίπτωσης*, οι *εθνογραφικές μελέτες* και οι *μελέτες της θεμελιωμένης θεωρίας*.

Λόγω του ότι η έρευνά μας στοχεύει στη μελέτη μίας περίπτωσης δηλαδή την εφαρμογή της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης, την αξιολόγησή της και τη διερεύνηση της εμπειρίας των μαθητών, η μέθοδος με την οποία αντιμετωπίζονται οι ερευνητικοί προβληματισμοί, όπως αυτοί προέκυψαν από την αναδίφηση και την κριτική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την είσοδο της λογοτεχνίας - ειδικότερα δε του ιστορικού μυθιστορήματος σε ολοκληρωμένη μορφή και όχι αποσπασματικά μέσα στη σχολική τάξη- είναι εκείνη που η βιβλιογραφία ονομάζει *μελέτη περίπτωσης*. Οι Cohen & Manion (1997:153-179) σημειώνουν ότι οι ερμηνευτικές και υποκειμενικές διαστάσεις των εκπαιδευτικών φαινομένων εξερευνώνται καλύτερα μέσω αυτής της μεθόδου. Ο ερευνητής της μελέτης περίπτωσης παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας μονάδας -που μπορεί να είναι ένα άτομο ή και μια ολόκληρη σχολική τάξη- με σκοπό να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα φαινόμενα που συνθέτουν τη ζωή της μονάδας προκειμένου να κάνει γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό που ανήκει η μονάδα.

Η μελέτη περίπτωσης είναι μια στρατηγική διεξαγωγής έρευνας που περιλαμβάνει μια εμπειρική διερεύνηση ενός συγκεκριμένου σύγχρονου φαινομένου μέσα στο πραγματικό πλαίσιο της ζωής χρησιμοποιώντας πολλαπλές πηγές απόδειξης.

Είναι μια στρατηγική, δηλαδή μια στάση ή προσέγγιση μάλλον παρά μια μέθοδος. Ενδιαφέρεται για την έρευνα -με την ευρεία έννοια του όρου- και περιλαμβάνει, ενδεχομένως, την αξιολόγηση. Είναι *εμπειρική* με την έννοια ότι ο ερευνητής βασίζεται στη συλλογή αποδείξεων για το τι συμβαίνει. Αφορά μία συγκεκριμένη περίπτωση και εστιάζεται σε ένα συγκεκριμένο φαινόμενο στο πλαίσιό του. Ο όρος *πολλαπλές πηγές* αναφέρεται στον τρόπο συλλογής δεδομένων και αυτά μπορεί να είναι τεκμήρια, αρχεία, συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και φυσικά τεχνήματα. (Robson, 2007:212).

Οι όροι «αξιοπιστία» και «εγκυρότητα» που χρησιμοποιούνται για να δηλώνεται η επιστημονική ισχύς της ποσοτικής μεθοδολογίας αποφεύγονται και προτιμούνται όροι, όπως: *πιστευτότητα* (credibility), *μεταφερσιμότητα* (transferability), *εξαρτησιμότητα* (dependability) και *επιβεβαιωσιμότητα* (confirmability). Όμως υπάρχει η άποψη, ότι όταν δε χρησιμοποιούνται οι όροι αξιοπιστία κι εγκυρότητα τότε η ποιοτική έρευνα δεν είναι αξιόπιστη κι έγκυρη, άρα δεν είναι επιστήμη. Μια εναλλακτική λύση είναι να επικεντρωθεί στην πιστευτότητα ή στην αξιοπιστία της έρευνας επιχειρώντας τριγωνισμό δεδομένων, δηλαδή χρήση περισσότερων από μιας μεθόδου συλλογής δεδομένων (π.χ παρατήρηση, συνεντεύξεις, τεκμήρια). Ο τριγωνισμός μπορεί να βοηθήσει στην καταπολέμηση των απειλών εναντίον της εγκυρότητας.

Η αξιοπιστία στην έρευνα ευέλικτου σχεδίου συνδέεται με τη χρήση της παρατήρησης. Όσον αφορά τη δυνατότητα γενίκευσης, γίνεται διάκριση μεταξύ εξωτερικής κι εσωτερικής γενίκευσης. Η εξωτερική δυνατότητα γενίκευσης είναι η δυνατότητα γενίκευσης πέρα από το συγκεκριμένο περιβάλλον. Μια μελέτη περίπτωσης όμως ασχολείται με την ερμηνεία και κατανόηση αυτού που συμβαίνει σε μια συγκεκριμένη ομάδα και σπάνια περιλαμβάνει αντιπροσωπευτικό δείγμα ώστε να γίνεται επιτρεπτή το είδος της στατιστικής γενίκευσης σε μεγάλο μέρος του πληθυσμού. Ωστόσο δεν αποκλείει κάποιο είδος δυνατότητας γενίκευσης πέρα από το συγκεκριμένο περιβάλλον που μελετήθηκε. Μπορεί να εκληφθεί ως μια ανάπτυξη θεωρίας που βοηθά στην κατανόηση άλλων περιπτώσεων ή καταστάσεων, η οποία καμιά φορά αναφέρεται ως αναλυτική ή θεωρητική δυνατότητα γενίκευσης (ό.π, 2007:201-210).

Ένα μεγάλο μέρος των ερευνών στις κοινωνικές επιστήμες στοχεύει κυρίως για να αξιολογήσει κάτι, με την πρόθεση ότι τα ευρήματα της έρευνας πρόκειται να

χρησιμοποιηθούν με τέτοιο τρόπο ώστε να επιφέρουν μια βελτίωση ή να κάνουν απλώς τη διαφορά στη ζωή αυτών που συμμετέχουν στην έρευνα ή ενδεχομένως και άλλων. Κύριος σκοπός της αξιολόγησης είναι να προβεί σε κάποια εκτίμηση και να διαπιστώσει την αποτελεσματικότητα μιας καινοτομίας, μεσολάβησης, παρέμβασης, ενώ πολλές φορές προεκτείνεται έως την υποστήριξη της βελτίωσής της. Τέτοιου είδους έρευνες είναι ιδιαίτερα προφανές ότι λαμβάνουν χώρα σε πεδία, όπως η εκπαίδευση.

Η ευελιξία στην κατάστρωση του ερευνητικού σχεδίου κατά τη διεξαγωγή της μελέτης της περίπτωσης από τη μια μεριά, και το γεγονός ότι οι περισσότερες αξιολογήσεις στοχεύουν στην εκτίμηση και την αποτελεσματικότητα μιας δράσης σε ένα συγκεκριμένο περιβάλλον -το οποίο είναι και η «περίπτωση» μάλλον παρά το δείγμα-, καθιστά τη στρατηγική της μελέτης της περίπτωσης κατάλληλη για πολλές αξιολογήσεις (ό.π:238-247).

Καταλήγοντας, η ερευνητική στρατηγική για την περιγραφή, αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης καθώς και για τη διερεύνηση της εμπειρίας των μαθητών είναι η μελέτη περίπτωσης που περιλαμβάνει την έρευνα της αξιολόγησης. Η συλλογή των πληροφοριών πραγματοποιείται μέσω ενός εύρους τεχνικών συλλογής δεδομένων, που περιλαμβάνουν την παρατήρηση, τη συνέντευξη και την ανάλυση τεκμηρίων.

1.5. Ερευνητικά εργαλεία συλλογής δεδομένων

1.5.1. Συμμετοχική παρατήρηση

Η συμμετοχική παρατήρηση είναι από τα πιο διαδεδομένα μέσα άντλησης ποιοτικού υλικού στις κοινωνικές επιστήμες.

Η συμμετοχική παρατήρηση επιτρέπει τη συστηματική παρατήρηση κοινωνικών συμπεριφορών, φαινομένων και διαδικασιών στον πραγματικό κοινωνικό περιβάλλον με συμμετοχή του ερευνητή στις κοινωνικές διαδικασίες και διεργασίες που ερευνά και με συνεχή αλληλεπίδραση ερευνητή και ερευνώμενων (Ιωσηφίδης, 2008:126).

Το μεγαλύτερο πλεονέκτημα της παρατήρησης είναι ότι επιτρέπει την άμεση καταγραφή της αυθόρμητης συμπεριφοράς. Επίσης απαιτεί λιγότερο ενεργητική συμμετοχή από το μέρος των παρατηρούμενων, μια που δε χρειάζεται να κάνουν τίποτα άλλο από το να φέρονται όπως συνήθως (Φίλιας, 1996:97-99).

Η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης εφαρμόζεται συνήθως στην έρευνα μικρών συνεκτικών ομάδων, φαινομένων και διαδικασιών και αποδίδει πλήθος ποιοτικών δεδομένων περιγραφής κοινωνικών καταστάσεων. Πολλές φορές προκειμένου τα συμπεράσματά της να επιβεβαιωθούν, χρησιμοποιείται και σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους. Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι δυνατόν να καταγράφονται, περισσότερο ή λιγότερο οργανωμένα, με διάφορους τρόπους, όπως γραπτές σημειώσεις, μαγνητόφωνο, φωτογραφία, βίντεο (Ιωσηφίδης, 2008:127-132).

Η συμμετοχική παρατήρηση επιλέγεται ως ένα από τα ερευνητικά μας εργαλεία για τους λόγους ότι η σχολική τάξη αποτελεί ένα πραγματικό «φυσικό» κοινωνικό περιβάλλον και η παρουσία του παρατηρητή αυτονόητη, αφού συγχρόνως είναι και η δασκάλα της τάξης. Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης πραγματοποιείται λήψη φωτογραφιών, όπου παρουσιάζονται οι ομαδικές και ατομικές εργασίες των μαθητών, η ενασχόλησή τους με τους υπολογιστές, η παρακολούθηση του προβολέα, η δημιουργία των εικαστικών αναπαραστάσεων.

Επίσης, συλλέγονται στοιχεία υπό τη μορφή γραπτών σημειώσεων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Τα στοιχεία καταγράφονται από την εκπαιδευτικό της τάξης, η οποία είναι και η ερευνήτρια, σημειώνοντας λέξεις-κλειδιά σε μικρά χαρτιά ώστε η ενέργειά της να περνά απαρατήρητη. Αμέσως μετά τη λήξη της διδακτικής ώρας καταγράφει λεπτομερώς τις σημειώσεις της στην ολοκληρωμένη τους μορφή (Φίλιας, 1996:108), που βρίσκονται στα φύλλα παρατήρησης της κάθε διδασκαλίας και παρατίθενται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

Οι σημειώσεις της ερευνήτριας καταγράφονται χωρίς να υπάρχουν από πριν καθορισμένες και αυστηρά τυποποιημένες οι ερευνητικές ερωτήσεις και οι υποθέσεις, οι οποίες πρέπει να απαντηθούν, να επιβεβαιωθούν ή να διαψευστούν από τα εμπειρικά δεδομένα που θα συλλεχθούν από το πεδίο. Χρησιμοποιείται η στρατηγική της ύπαρξης μιας γενικής θεματικής περιοχής της έρευνας με κάποια αρχικά διατυπωμένα ερευνητικά ερωτήματα και στην περίπτωση αυτή, η θεωρητικοποίηση αποτελεί μια διαδραστική και δυναμική διαδικασία που προκύπτει κατά τη διάρκεια της πορείας συλλογής του ποιοτικού υλικού και της ανάλυσης των δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008:131).

Τη γενική θεματική περιοχή της έρευνας απαρτίζουν οι *απαντήσεις* των μαθητών στις ερωτήσεις της εκπαιδευτικού και των συμμαθητών τους, οι *κατά σειρά διδακτικές δραστηριότητες*, όπως αυτές προκύπτουν από την εξέλιξη της διδασκαλίας καθώς και οι *συναισθηματικές αντιδράσεις* τους σε σχέση με ό,τι αφορά στην υπόθεση των μυθιστορημάτων, αλλά και *προτάσεις* σχετικά με την ίδια τη διεξαγωγή της παρέμβασης.

Τα δεδομένα από τα φύλλα παρατήρησης υφίστανται τη διαδικασία την οποία η βιβλιογραφία ονομάζει «*ανάλυση περιεχομένου*», όρος που χρησιμοποιείται για να δηλώσει την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή οποιασδήποτε συμπεριφοράς (Φίλιας, 1996:196), έτσι ώστε να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα.

1.5.2. Γραπτά τεκμήρια

Τα δεδομένα της παιδαγωγικής έρευνας συγκεντρώνονται συχνά με τη χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου και προέρχονται από τεκμήρια του άωτερου ή πρόσφατου παρελθόντος ή και του παρόντος, στα οποία χρησιμοποιείται η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου για την ανάλυση και την επεξεργασία των δεδομένων της (Βάμβουκας, 2002:265).

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια ως γραπτά τεκμήρια χρησιμοποιούνται οι συμπληρωμένες εργασίες των μαθητών, ομαδικές και ατομικές, οι οποίες θεωρούνται ποιοτικά δεδομένα, αναλύονται έτσι ώστε να δώσουν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα.

1.5.3. Συνέντευξη

Μια πηγή προκειμένου να γίνουν γνωστές οι απόψεις, οι αντιδράσεις, οι στάσεις για θέματα ή αξίες και οι προβληματισμοί των μαθητών που μετέχουν στη μελέτη περίπτωσης είναι η συνέντευξη.

Ερευνητική συνέντευξη ορίζεται ως η *συζήτηση δυο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών, και*

επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία (Cohen & Manion, 1997:374).

Βασικά πλεονεκτήματά της είναι ότι επιτρέπει την άμεση επαφή μεταξύ συνεντευκτή και συνεντευξιαζόμενου με αποτέλεσμα την άντληση πληροφοριών σε βάθος, την παροχή ειλικρινέστερων απαντήσεων από τη μεριά του δεύτερου και τέτοιων πληροφοριών, τις οποίες οι απαντήσεις ενός άλλου μέσου συλλογής δεδομένων πιθανόν να απέκρυπταν, αποδίδοντας έτσι στον ερευνητή πλούσιο υλικό, το οποίο θα δια φωτίσει το υπό έρευνα θέμα. Επικεντρώνεται στις υποκειμενικές εμπειρίες των ατόμων που έχουν βιώσει τη συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα, επιτρέποντας στον ερευνητή να κατανοήσει τις συμπεριφορές, στάσεις και αντιλήψεις των ερωτώμενων, δηλαδή να δει τον κόσμο μέσα από τα «μάτια» των υποκειμένων (Cohen & Manion, 1997:374, Ιωσηφίδης, 2008:113).

Η συνέντευξη, ως ερευνητικό εργαλείο σε μια μελέτη, χρησιμοποιείται ευρύτατα στην κοινωνική έρευνα ως κύρια ή μοναδική προσέγγιση, ωστόσο και σε συνδυασμό με άλλες. Στη μελέτη περίπτωσης, συγκεκριμένα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως συμπλήρωμα στη συμμετοχική παρατήρηση.

Υπάρχουν διάφοροι τύποι συνεντεύξεων. Μια τυπολογία που χρησιμοποιείται συνήθως τις διακρίνει σε *δομημένες, ημιδομημένες και μη δομημένες* (Robson, 2007, Ιωσηφίδης, 2008). Η δομημένη συνέντευξη αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις σε συγκεκριμένη και τυποποιημένη διατύπωση, πρόκειται ουσιαστικά για ένα ερωτηματολόγιο, και αφού ο ερωτώμενος επιλέξει τις απαντήσεις του από ένα μικρό κατάλογο εναλλακτικών απαντήσεων, συνήθως συμπληρώνονται από το συνεντευκτή. Η μόνη διαφορά από το ερωτηματολόγιο είναι η χρήση κυρίως ανοιχτών ερωτήσεων. Η μη δομημένη στο άλλο άκρο, όπου ονομάζεται και «εις βάθος συνέντευξη» κατά τον Robson (2007), ή αδόμητη κατά την Bell (1997), ή ελεύθερη κατά τον Βάμβουκα (2002), στην οποία ο ερευνητής έχει οριοθετήσει μια γενική περιοχή που τον ενδιαφέρει ή τον απασχολεί και επιτρέπει με ελάχιστες προτροπές την ανάπτυξη μιας συζήτησης μέσα στο πλαίσιο αυτής της περιοχής.

Στο μέσο βρίσκεται η λιγότερο δομημένη προσέγγιση που επιτρέπει μεγαλύτερη ευελιξία από τη δομημένη όσον αφορά τις ερωτήσεις που πρέπει να απαντηθούν. Ο τύπος αυτός συνέντευξης, που αναφέρεται ως ημιδομημένη, αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά η διάταξή τους μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την αντίληψη που διαμορφώνει ο συνεντευκτής κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Άλλες ερωτήσεις μπορεί να παραλειφθούν, άλλες να αλλάξουν ως προς τη διατύπωση ή να δοθούν εξηγήσεις γι' αυτές, ακόμα και να περιληφθούν νέες ερωτήσεις που προκύπτουν κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης (Robson, 2007:319-321).

Για να αξιοποιηθεί η ευελιξία των συνεντεύξεων απαιτούνται αυξημένες ικανότητες από μέρος του ερευνητή καθώς και να γνωρίζει τι πρέπει να αποφεύγει. Κατ' αρχήν να μιλά λιγότερο από τον ερωτώμενο, να δημιουργήσει την κατάλληλη φιλική ατμόσφαιρα, ώστε να κάνει τον ερωτώμενο να μιλήσει ανοιχτά κι ελεύθερα και όχι να μονοπωλεί τη συζήτηση εκφράζοντας τις προσωπικές του απόψεις. Να αποφεύγει τη διατύπωση μακροσκελών ερωτήσεων, ερωτήσεις που οδηγούν σε συγκεκριμένες απαντήσεις ή ερωτήσεις που έχουν γλώσσα διαφορετική από αυτή που χρησιμοποιεί ο ερωτώμενος. Εφόσον ο ερευνητής αγωνιά για την πιθανότητα μεροληψίας, απαιτείται από μέρος του ουδετερότητα και πρέπει να προσπαθεί να αποφεύγει τη διατύπωση ερωτήσεων τέτοιων που να οδηγούν τον ερωτώμενο στην απάντηση που επιθυμεί (ό.π. 2007:324-327).

Σε παραπάνω σημείο της εργασίας αναφέρθηκε ότι η μελέτη της περίπτωσης μπορεί να περιλαμβάνει και μια έρευνα αξιολόγησης, ιδιαίτερα αν το θέμα της έρευνας σχετίζεται με την είσοδο μιας καινοτομίας, ενός προγράμματος ή μιας παρέμβασης στο χώρο της εκπαίδευσης. Ως κύριος σκοπός της διδακτικής παρέμβασης τίθεται η επαφή των παιδιών με ένα λογοτεχνικό είδος, που διαφέρει λόγω κάποιων ιδιαίτερων συμβάσεων, το *παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα*, στα πλαίσια μιας δημιουργικής και πολύμορφης διδασκαλίας, ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική σκέψη τους και να αντλήσουν τη μέγιστη αναγνωστική απόλαυση.

Επίσης, ο σκοπός της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι να γίνει φανερή η υποκειμενική πραγματικότητα των μαθητών της μελέτης περίπτωσης, δηλαδή οι απόψεις τους, οι αντιλήψεις τους και γενικότερα τι αποκόμισαν από τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση.

Προκειμένου να συλλέξουμε τα παραπάνω ποιοτικά δεδομένα στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια χρησιμοποιείται η *ημιδομημένη συνέντευξη*. Ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης βασίζεται σε κάποιες γενικές ερωτήσεις, που μπορεί όμως να καταλήξουν σε ειδικότερες, αν χρειαστούν περισσότερες λεπτομέρειες ή αν πρέπει να αποσαφηνιστεί κάποιο σημείο. Με τον τρόπο αυτό, υπάρχει σε όλες μια κοινή βάση διευκολύνοντας την απόδοση νοήματος, την ομαδοποίηση, κατηγοριοποίηση και θεωρητικοποίηση των δεδομένων με στόχο την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων είτε αυτών που έχουν διατυπωθεί αρχικά, είτε αυτών που προκύπτουν από τα δεδομένα κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008:123).

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί η αναγκαιότητα της στάσης ουδετερότητας από την ερευνήτρια, έτσι ώστε για να το επιτύχει, αποφεύγει τη διατύπωση ερωτήσεων τέτοιων που να οδηγούν τον ερωτώμενο-μαθητή στην επιθυμητή απάντηση, δεν εκφράζεται με λέξεις ή με τη συμπεριφορά της για θέματα που ερευνώνται, καθώς επίσης και αποφεύγει να δείχνει ότι συμμερίζεται τις απόψεις των μαθητών έτσι ώστε να μπορέσουν ελεύθερα και αυθόρμητα να διατυπώσουν τις απόψεις τους και τους προβληματισμούς τους.

Ο *χρόνος* διάρκειας των συνεντεύξεων ορίζεται το διάστημα από τέλος Νοεμβρίου έως τέλος Δεκεμβρίου 2008, όποτε οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να διαθέσουν λίγο από τον ελεύθερο χρόνο τους, ιδιαίτερα κατά το Σαββατοκύριακο, αλλά και λόγω των επικείμενων διακοπών των Χριστουγέννων.

Ο *χώρος* λήψης των συνεντεύξεων, αφού θα συζητείται με τους γονείς τους, θα αποφασίζεται έτσι ώστε οι μαθητές να αισθάνονται άνετα και με την προϋπόθεση να μην υπάρχουν διακοπές και ενοχλήσεις κατά τη διάρκεια της συνέντευξης.

Η συνέντευξη θα μαγνητοφωνείται με τη σύμφωνη γνώμη των παιδιών και των γονέων τους, στη συνέχεια θα απομαγνητοφωνείται για να μπορούν να καταγραφούν με λεπτομέρεια όλα τα νοήματα, οι δισταγμοί, οι παύσεις, οι συναισθηματικές καταστάσεις των παιδιών, οι χειρονομίες, η ένταση της φωνής, η σιγουριά, ώστε να μπορεί να ευνοηθεί η ερευνήτρια στην ερμηνεία των δεδομένων.

Οι ερωτήσεις της ερευνητικής συνέντευξης παρατίθενται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

1.6. Διαδικασία διεξαγωγής της ερευνητικής συνέντευξης

Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων με τους μαθητές συμβάλλει στην ποιοτική αξιολόγηση της εφαρμογής της διδακτικής παρέμβασης στη σχολική τάξη. Μέσα από τα δεδομένα της, αλλά και την ανάλυση περιεχομένου του λόγου των μαθητών, όπως κατεγράφη κατά τη συμμετοχική παρατήρηση καθώς και από τις γραπτές και εικαστικές εργασίες

τους, συλλέγονται πληροφορίες ώστε να αποτυπωθεί η υποκειμενική πραγματικότητα των εμπλεκόμενων μαθητών και να αποσαφηνιστεί αν η παρέμβαση ανταποκρίθηκε ή όχι στους στόχους που τέθηκαν πριν την εφαρμογή της.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από τις 27/11/08 – 23/12/08. Οι μαθητές, που συμμετείχαν στη διαδικασία λήψης των συνεντεύξεων, φοιτούσαν τότε στην Α΄ τάξη του Γυμνασίου και γενικά είχαν αυξημένες σχολικές υποχρεώσεις. Έτσι η περίοδος αυτή κρίθηκε περισσότερο πρόσφορη λόγω του ότι οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να διαθέσουν λίγο από τον ελεύθερο χρόνο τους, ιδιαίτερα το Σαββατοκύριακο, αλλά και εξαιτίας των επερχόμενων σχολικών διακοπών λόγω Χριστουγέννων.

Οι μαθητές και οι γονείς τους ανταποκρίθηκαν με προθυμία στην πρόσκληση που τους έγινε και πραγματοποιήθηκε η τηλεφωνική επαφή του ερευνητή με τον κάθε εξεταζόμενο χωριστά ώστε να οριστεί ο χρόνος και ο χώρος της συνέντευξης (Παρασκευόπουλος, 1993:130). Από τους είκοσι επτά (27) μαθητές, δύο μαθήτριες (δίδυμες) εξαιτίας υπερβολικής συστολής και ευαισθησίας δέχθηκαν να δώσουν συνέντευξη, χωρίς όμως να καταγραφεί η συνομιλία και για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκαν πρώτες και χρησιμοποιήθηκαν ως πιλοτικές έτσι ώστε να συμπληρωθούν κενά που τυχόν θα παρουσιαστούν από τη μια, και από την άλλη να δώσουν την ευκαιρία στον ερευνητή να αποφασίσει για διευκρινιστικές ερωτήσεις αν χρειαστούν επιπλέον και γενικά να αντιμετωπίσει προβλήματα που πιθανόν να εμφανιστούν (Παπαναστασίου, 1996:77). Από τους υπόλοιπους είκοσι πέντε (25) μαθητές, οι εννιά (9) μαθητές πρότειναν να προσέλθουν στην οικία της ερευνήτριας είτε γιατί στην κατοικία τους υπήρχαν άλλα αδέρφια και θα γίνονταν διακοπές, είτε γιατί οι γονείς εργάζονταν και δεν θα βρίσκονταν στο σπίτι. Ένωσαν άνετα και ευχάριστα επειδή, όπως είπαν, την είχαν επισκεφτεί κάποιες φορές στο παρελθόν (Πυργιωτάκης, 2000:134). Επίσης μία μαθήτρια παρεχώρησε τη συνέντευξή της μέσω τηλεφώνου και ανοιχτής ακρόασης -τηλεφωνική συνέντευξη- (Ιωσηφίδης, 2008:111), η οποία καταγράφηκε, και ακούγεται πολύ καθαρά. Αυτό έγινε λόγω μετοίκησης της οικογένειας στη Θεσσαλονίκη αμέσως όταν πήρε το απολυτήριο του Δημοτικού.

Η λήψη των συνεντεύξεων στα υπόλοιπα παιδιά πραγματοποιήθηκε στην οικία τους.

Η απόφαση των μαθητών για τον καθορισμό του χρόνου και του τόπου των συνεντεύξεων έγινε αποδεκτή από την ερευνήτρια, η οποία, κατά τη συνάντησή τους, τους γνωστοποίησε το σκοπό της έρευνας και το λόγο που διεξάγεται η συνέντευξη (Cohen-Manion, 1997:393). Επίσης τους ζήτησε την άδεια να μαγνητοφωνήσει τη συνομιλία τους (ό.π.:393) κι εκείνοι δήλωσαν ότι δεν έχουν απολύτως κανένα πρόβλημα, μάλιστα κάποιος χάρηκαν, γιατί, όπως είπαν, ήταν η πρώτη συνέντευξη που έδιναν. Ας σημειωθεί ότι μετά το τέλος της συνέντευξης οι περισσότεροι ζήτησαν να ακούσουν τη φωνή τους μέσα από το κασετόφωνο.

Παρόλα αυτά αξίζει να καταγραφεί ότι κάποιοι μαθητές διατύπωναν τελικά ότι είχαν αγωνία πριν δώσουν την συνέντευξη.

Από την εφαρμογή των πρώτων κιόλας συνεντεύξεων έγιναν αντιληπτές οι δυσκολίες κι οι ιδιαιτερότητες που θα αντιμετώπιζε η ερευνήτρια κατά τη διεξαγωγή της έρευνας λόγω της παιδικής ηλικίας των συμμετεχόντων. Σε αυτό συνέβαλλε η φύση των ερωτήσεων, που ήταν ανοικτού τύπου με συνέπεια απρόβλεπτες απαντήσεις (Cohen-Manion, 1997: 381), οι οποίες εν τέλει δεν απαντούσαν στο ζητούμενο, αφού απομακρύνονταν από την απάντηση. Αυτό συνέβαινε είτε λόγω της αποκλίνουσας σκέψης των παιδιών, είτε λόγω μη επαρκούς κατανόησης της ερώτησης. Έτσι σε κάποιες ερωτήσεις, όταν γινόταν αυτό και επικρατούσε μια αρχική παύση -σημάδι πως δεν μπορούσαν να απαντήσουν- δίνονταν από την ερευνήτρια επεξηγηματικές πληροφορίες και ο απαραίτητος χρόνος για να απαντήσουν (Παρασκευόπουλος, 1993:131). Για παράδειγμα, η ερώτηση για τα τεχνικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν

κατά τη διδακτική παρέμβαση, από κάποιον μαθητή παρερμηνεύτηκε και απάντησε για τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν, ενώ ως τεχνικά μέσα θεωρούνταν ο προβολέας και οι υπολογιστές. Στο παραπάνω σημείο δόθηκαν διευκρινίσεις και αφού έγινε κατανοητή η ερώτηση, απαντήθηκε επαρκώς.

Επιπλέον δυσχέρειες παρατηρήθηκαν στην περίπτωση απρόβλεπτου άγχους μίας μαθήτριας, που επιτάθηκε όταν η ερευνήτρια πάτησε το κουμπί του μαγνητοφώνου για εγγραφή, παρά το γεγονός ότι η μαθήτρια γνώριζε τη διαδικασία και είχε συμφωνήσει. Έτσι η ερευνήτρια, αφού στηρίχτηκε σε βιβλιογραφικές αναφορές προσπάθησε να μειώσει το άγχος της συζητώντας λίγο μαζί της επιχειρώντας να «ζεστάνει» την ατμόσφαιρα, να δημιουργήσει ένα ευχάριστο κλίμα (Παρασκευόπουλος, 1993:131) και προωθώντας την ιδέα της κοινής εμπειρίας και επιδίωξης, να τη βοηθήσει να ξεπεράσει το άγχος της, να διεγείρει το ενδιαφέρον της για συνεργασία (Παπαναστασίου, 1996:78) έτσι ώστε η μαθήτρια να απαντήσει με άνεση στις ερωτήσεις.

Οι απαντήσεις στις ερωτήσεις της συνέντευξης δυο μαθητών ενδεικτικά παρατίθενται στο παράρτημα της παρούσας εργασίας.

1.7. Ανάλυση-ερμηνεία δεδομένων

Η ανάλυση και η ερμηνεία των δεδομένων πραγματοποιείται στο πλαίσιο ενός ερμηνευτικού σχήματος, το οποίο υπόκειται σε συνεχή αναθεώρηση ανάλογα με τις κατευθύνσεις και τα στοιχεία της έρευνας.

Η λέξη ερμηνευτική παράγεται από το ρήμα «ερμηνεύω». Ως επίθετο υποδηλώνει ό,τι γράφεται, λέγεται ή αναφέρεται για να εξηγηθεί κάτι άγνωστο και να γίνει κατανοητό... Ως μέθοδος έρευνας αναπτύχθηκε από τους θεολόγους και τους φιλοσόφους. Οι πρώτοι επιδόθηκαν στην ερμηνεία της Αγίας Γραφής... (Πυργιωτάκης, 2000:101-102).

Βασική αντίληψη της μεθόδου είναι η άποψη ότι ανάμεσα σε οποιαδήποτε έκφραση του ανθρώπινου πνεύματος, είτε αυτή είναι γραπτή, είτε προφορική, είτε καλλιτεχνική, διαμεσολαβεί μια πνευματική διεργασία.

Η ερμηνευτική επιδιώκει να συλλάβει και να κατανοήσει τις εσωτερικές πτυχές και τις προεκτάσεις του δημιουργήματος μέσα από τη σύλληψη της καθολικής του εμπειρίας. Έργο της ερμηνευτικής μεθόδου είναι η συστηματική οργάνωση της πνευματικής διεργασίας που εκπονεί ο ερευνητής προκειμένου να κατανοήσει οποιαδήποτε έκφραση του ανθρώπινου δημιουργήματος όπου γίνεται διαμεσολαβητής. Βασική αρχή της ερμηνευτικής μεθόδου αποτελεί η διαρκής αναζήτηση της διαλεκτικής σχέσης μεταξύ μέρους και όλου. Ξεκινά από την έννοια του όλου και μέσα από μια συνεχή αλληλεπίδραση με τα επιμέρους, καταλήγει σε μια σφαιρική θεώρηση των δεδομένων (ό.π., 2000:104-107).

Η ερμηνευτική μέθοδος θα αποτελέσει μέσο σχολιασμού και ερμηνείας των ερευνητικών δεδομένων στα πλαίσια της ανάλυσης περιεχομένου του ποιοτικού υλικού. Εμπλουτίζεται με τα πορίσματα της συμμετοχικής παρατήρησης και βοηθά να συλλέγονται δεδομένα και πληροφορίες σε βάθος. Ιδιαίτερα κατά την επεξεργασία των δεδομένων των συνεντεύξεων και των γραπτών εργασιών των μαθητών, η ερμηνευτική μέθοδος πρόκειται να βοηθήσει ώστε να διαχωριστούν τα κύρια από τα λιγότερο ουσιώδη στοιχεία, καθώς και να διασταυρωθούν όσα προκύψουν από την ερευνητική πράξη με το θεωρητικό πλαίσιο της διδακτικής πράξης -φιλοσοφία της παρέμβασης, στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα.

Στους κόλπους της ερμηνευτικής μεθόδου έχει αναπτυχθεί η *ανάλυση περιεχομένου*, μια νέα εκδοχή της ερμηνευτικής. Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί την τεχνική ανάλυσης των δεδομένων της παρούσας έρευνας, προκειμένου να αναζητηθεί το κρυφό ή φανερό νόημα του κειμένου με βάση συγκεκριμένους στόχους.

Πρόκειται για μία τεχνική έρευνας που έχει αντικείμενο την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας, γραπτού ή προφορικού λόγου, με τελική επιδίωξη την ερμηνεία (G. De Landsheere, στο Βάμβουκας, 2002:264).

Αναφέρεται κυρίως στα τεκμήρια γραπτής λεκτικής επικοινωνίας, όμως και στον προφορικό λόγο μετά από την εγγραφή-ηχογράφησή του, όπως συμβαίνει στις συνεντεύξεις. Επίσης μπορεί να εφαρμόζεται και σε μη γλωσσικό, αλλά εικονικό υλικό (Βάμβουκας, 2002: 264).

Στην παρούσα έρευνα αντικείμενο ανάλυσης αποτελούν οι απαντήσεις των παιδιών στις ερωτήσεις της συνέντευξης, που ηχογραφήθηκαν και απομαγνητοφωνήθηκαν, οι γραπτές εργασίες των μαθητών και ο προφορικός τους λόγος, όπως καταγράφηκε σε φύλλα παρατήρησης από την εκπαιδευτικό. Σε αντίθεση με την απλή ανάγνωση κάθε κειμένου, η ανάλυση περιεχομένου επιτρέπει τη συστηματική διερεύνησή του. Αυτό συνεπάγεται ότι α) το κείμενο εξετάζεται στην ολότητά του και β) ότι οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται για την ταξινόμηση των δεδομένων ορίζονται με σαφήνεια (Κυριαζή, 1998β:51-54). Οι στόχοι της ανάλυσης περιεχομένου είναι να μετατρέψει «ακατέργαστα» φαινόμενα σε δεδομένα τα οποία μπορούν να τύχουν μιας επεξεργασίας κατά επιστημονικό τρόπο -να κατηγοριοποιηθούν- ώστε να μπορούν να αποτελέσουν σταδιακά ένα σώμα γνώσεων (Φίλιας, 1996:241).

Η ανάλυση των δεδομένων βασίζεται τόσο στις αρχικές υποθέσεις της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί και έχουν εξαχθεί μετά από τη συνολική θεώρηση των διδακτικών στόχων της παρέμβασης, όσο και στα νέα δεδομένα που προκύπτουν και αναδιατυπώνουν αυτές τις υποθέσεις. Ο ερευνητής δηλαδή, έχει τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσει στοιχεία από τη συνέντευξη και με αυτά στην πορεία να τεκμηριώσει ή να απορρίψει υποθέσεις που δημιουργήθηκαν (Cohen & Manion, 1997:374). Αμέσως μετά προκύπτει η ανάπτυξη κατηγοριών που περιλαμβάνει κεντρικά θέματα γύρω από τα οποία δομούνται οι ερευνητικές υποθέσεις. Τέλος, η αξιοπιστία των ευρημάτων είναι δυνατόν να αναδειχθεί μέσα από τη σύγκρισή τους με άλλα ευρήματα σχετικά που εμφανίζονται με τη μέθοδο του τριγωνισμού (Ιωσηφίδης, 2008:177), από την ανάλυση των δεδομένων της συμμετοχικής παρατήρησης και τα δείγματα γραπτών εργασιών των παιδιών.

Η εγκυρότητα της έρευνας προκύπτει με την άμεση παράθεση αυτούσιων αποσπασμάτων από το λόγο, τις γραπτές εργασίες και τις συνεντεύξεις των μαθητών.

Στο σημείο αυτό είναι σκόπιμο να αναφερθεί ότι η μέθοδος της ανάλυσης του περιεχομένου περιλαμβάνει τη φάση της ποιοτικής και τη φάση της ποσοτικής ανάλυσης. Η ποιοτική ανάλυση βασίζεται στην παρουσία ή την απουσία ενός χαρακτηριστικού, ενώ η ποσοτική αναζητά τη συχνότητα εμφάνισης των ενοτήτων της ανάλυσης. Στις ποιοτικές έρευνες γενικά το ενδιαφέρον και η αξία των ευρημάτων βρίσκεται σε συνάρτηση με το σκοπό της έρευνας ανεξάρτητα από τη συχνότητα εμφάνισης (Βάμβουκας, 2002:273).

Για την εφαρμογή της μεθόδου ακολουθούνται κάποια βασικά στάδια/βήματα. Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει μια αρχική θεωρητική επεξεργασία και αποσαφήνιση του ερευνητικού αντικείμενου και των ερευνητικών ερωτημάτων το οποίο

μετασχηματίζεται καθώς συλλέγονται τα δεδομένα και προχωρά η ταξινόμηση, η καταγραφή και η ανάλυσή τους. Το δεύτερο στάδιο αφορά στον ακριβή καθορισμό των πηγών του ποιοτικού υλικού, το τρίτο στάδιο αποτελεί ο προσδιορισμός της μονάδας καταγραφής και ανάλυσης, δηλαδή των τμημάτων των κειμένων που παρουσιάζουν ερευνητικό ενδιαφέρον. Το τέταρτο στάδιο αφορά στη συστηματοποίηση των εννοιολογικών κατηγοριών στις οποίες εντάσσονται τα ποιοτικά δεδομένα και στις οποίες εφαρμόζεται η ανάλυση περιεχομένου και το πέμπτο στάδιο είναι αυτό που περιλαμβάνει την κωδικοποίηση του υλικού μέσα στην κάθε κατηγορία (Κυριαζή, 1999, Ιωσηφίδης, 2008:147-149).

Η κατηγοριοποίηση των δεδομένων αποτελεί την κύρια διαδικασία της ανάλυσης περιεχομένου. Στη συνέχεια τα δεδομένα θα ταξινομηθούν. Το σύστημα ταξινόμησης είναι κρίσιμο. Χωρίς ταξινόμηση επικρατεί χάος. Η οργάνωση και απλοποίηση της πολυπλοκότητας των δεδομένων σε διαχειρίσιμα θέματα που έχουν νόημα είναι ο βασικός σκοπός της ανάλυσης περιεχομένου (Patton, 2002:452).

Οι άξονες/κατηγορίες στη βάση των οποίων γίνεται η κατηγοριοποίηση του υλικού, συναρτώνται με τους στόχους και τα ερευνητικά ερωτήματα. Το θέμα ή τμήμα του κειμένου που ανιχνεύεται στις απαντήσεις των παιδιών που καταγράφονται ως δεδομένα της παρατήρησης κατά τη διδακτική παρέμβαση, στις απόψεις τους, όπως εμφανίζονται στα φύλλα εργασίας αμέσως μετά τη λήξη της παρουσίασης των μυθιστορημάτων και στα δεδομένα της συνέντευξής τους μετά την πάροδο ενός χρονικού διαστήματος και παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον, απομονώνεται και ανάλογα εντάσσεται στις παραπάνω κατηγορίες.

Οι ειδικοί συμφωνούν ότι το ιδανικό είναι οι κατηγορίες αυτές να είναι εξαντλητικές του θέματος το οποίο περιλαμβάνουν και να μην υπάρχουν επικαλύψεις με άλλες, αν και στην πραγματικότητα αυτό είναι αρκετά δύσκολο να επιτευχθεί. Το ποιοτικό υλικό τμηματοποιείται, δηλαδή χωρίζεται σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ενότητες που παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά μεταξύ τους, για παράδειγμα αναφέρονται σε μια συγκεκριμένη περιοχή ή απαντούν στο ίδιο ερώτημα ή οδηγούν στην ερμηνεία ή κατανόηση του ίδιου φαινομένου (Φίλιας, 1996:236, Ιωσηφίδης, 2008: 176).

Μετά την παρουσίαση των ερευνητικών εργαλείων, της συμμετοχικής παρατήρησης, της ημιδομημένης συνέντευξης και των γραπτών τεκμηρίων που χρησιμοποιούνται στη συγκεκριμένη έρευνα καθώς και της μεθόδου ανάλυσης του ποιοτικού υλικού, της ανάλυσης περιεχομένου μέσα στο πλαίσιο της ερμηνευτικής που βοηθά να συλλεχθούν οι πληροφορίες σε βάθος, στη συνέχεια ακολουθεί ο καθορισμός των θεματικών αξόνων/κατηγοριών.

1.7.1. Προσδιορισμός των θεματικών αξόνων/κατηγοριών

Η φύση των κατηγοριών ταξινόμησης του ερευνητικού υλικού εξαρτάται, όπως έχει ήδη αναφερθεί, από το σκοπό και τους στόχους της έρευνας και ιδιαίτερα από τα ερευνητικά ερωτήματα που την κατευθύνουν. Συγχρόνως, οι κατηγορίες πρέπει να ακολουθούν ορισμένα κριτήρια και να θεμελιώνονται σε κάποιους κανόνες όπως:

- α) της αντικειμενικότητας. Η ταξινόμηση των στοιχείων στις κατηγορίες δεν εξαρτάται από την προσωπικότητα εκείνου που τα ταξινομεί. Για να ικανοποιηθεί η αρχή αυτή, τα χαρακτηριστικά κάθε κατηγορίας πρέπει να καθορίζονται με σαφήνεια και ακρίβεια.
- β) της εξαντλητικότητας. Το σύνολο των στοιχείων του υπό ανάλυση υλικού πρέπει να μπορεί να υπαχθεί στις κατηγορίες που καθορίστηκαν.

γ) της καταλληλότητας. Όταν ταιριάζουν οι κατηγορίες ανάλυσης με τους στόχους της έρευνας.

δ) του αμοιβαίου αποκλεισμού. Μια ενότητα ανάλυσης δε θα πρέπει να κωδικοποιείται ταυτόχρονα σε δυο κατηγορίες (Βάμβουκας, 2002:274-275).

Οι θεματικοί άξονες/κατηγορίες, που προκύπτουν κατά την εφαρμογή της ανάλυσης περιεχομένου των ποιοτικών δεδομένων είναι:

A. Γνωστικό αντικείμενο⁸⁹

- ❖ Αντίληψη του τρόπου οργάνωσης του αφηγηματικού περιεχομένου
 1. Τύπος αφηγητή και αποδέκτη της αφήγησης
 2. Λειτουργίες του αφηγητή
 3. Αφηγηματικές επιλογές
 - 3.1. Χρόνος-Μεταδιηγήσεις
 - 3.2. Τρόποι αναπαράστασης του λόγου-Διάλογοι
 - 3.3. Χειρισμός εστίασης
 - 3.4. Επιλογή ονόματος ήρωα

- ❖ Πρόσληψη κοινωνικών αντιλήψεων της εποχής
 1. Θέση γυναίκας-παιδιών
 2. Απόψεις για τη μόρφωση
 3. Προλήψεις-όνειρα
 4. Σχέση ζώου-πολεμιστή

- ❖ Διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου
 1. Δημιουργική γραφή
 2. Σύνθεση περίληψης

- ❖ Αναγνωστική πρόσληψη στοιχείων των μυθιστορημάτων
 1. Συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα που παρέμειναν στη μνήμη από την υπόθεση.
 - 1.1. Πολιορκία/Εξοδος Μεσολογγίου
 - 1.2. Ίδρυση Φιλικής/Δημιουργία αλφάβητου
 - 1.3. Ήττα Αλή πασά
 - 1.4. Δράση στόλου/Ανατινάξεις
 - 1.5. Η πυρπόληση της τούρκικης ναυαρχίδας
 - 1.6. Ανατίναξη μπαρουταποθήκης
 - 1.7. Τυπογραφείο στο Μεσολόγγι από Φιλέλληνες
 - 1.8. Δημητσάνα/Κέντρο παραγωγής μπαρούτης

 2. Οι ιστορικές προσωπικότητες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην υπόθεση.
 - 2.1. Γσακάλωφ
 - 2.2. Μιαούλης
 - 2.3. Μόσχω/Λάμπρος Τζαβέλλας
 - 2.4. Υψηλάντης
 - 2.5. Σουλιώτισσες
 - 2.6. Καψάλης

⁸⁹ Με την έννοια γνωστικό αντικείμενο εννοούμε στην παρούσα εργασία οτιδήποτε σχετίζεται με τη μορφή και το περιεχόμενο των ιστορικών μυθιστορημάτων που χρησιμοποιήθηκαν κατά τη διδακτική παρέμβαση και αφορά όλη την ταξινόμια των διδακτικών στόχων που αναφέρονται στη σελίδα 188.

3. Ο αγαπημένος μυθοπλαστικός ήρωας και αιτιολόγηση.
 - 3.1. Λευτέρης Μικρός Μπουρλοτιέρης
 - 3.2. Θοδωρής Σιναπόσπορος
 - 3.3. Ήρωες από Μυστικό των Φιλικών
 - 3.4. Κωνσταντής Χαραυγή της λευτεριάς

4. Το σημείο εντύπωσης από την πλοκή των μυθιστορημάτων.
 - 4.1. Μόσχω Τζαβέλλα (επιστολή Αλή, ορμητική επίθεση, ήττα εχθρού)
 - 4.2. Μυστικό των Φιλικών (μυστική παρακολούθηση, κρυπτογραφημένος κώδικας)
 - 4.3. Χαραυγή της λευτεριάς (δράση του ήρωα)
 - 4.4. Μικρός μπουρλοτιέρης (δράση ήρωα, σκηνές ανατίναξης)
 - 4.5. Σιναπόσπορος (αφοσίωση ήρωα στην οικογένειά του)

- ❖ Οι απόψεις των μαθητών για τη σχέση του ιστορικού με το μυθιστορηματικό λόγο.
 1. Ιστορικός λόγος
 - 1.1 Γενικότερος/Περιληπτικός
 - 1.2 Περίπλοκος/Δυσνόητος
 - 1.3 Επιστημονικός
 - 1.4 Απόμακρος/Λιγότερο ζωντανός
 2. Μυθιστορηματικός
 - 2.1 Αναλυτικός
 - 2.2 Ζωντανός /πιο ωραίος
 - 2.3 Πλοκή με ήρωες
 - 2.4 Συναρπαστικός/πιο απλός/ευχάριστος
 - 2.5 Αφήγηση δασκάλου/κατανοητός

- ❖ Αντιληπτή η σύμφυση ιστορίας-μύθου στο ιστορικό μυθιστόρημα.
 1. Σύγχυση
 2. Κατανόηση

B. Παιδαγωγικό αντικείμενο - Κλίμα τάξης – Αξιολόγηση παρέμβασης

- ❖ Αξιολόγηση της παρέμβασης
 1. Το μυθιστόρημα της αρεσκείας τους και η αιτιολόγηση για την επιλογή αυτή.
 - 1.1. Αίτιο: τα ιστορικά γεγονότα
 - 1.2. Αίτιο: η πλοκή
 - 1.3. Αίτιο: ο μυθοπλαστικός ήρωας
 - 1.4. Αίτιο: πραγματικός ήρωας

 2. Ποια θεωρούν οι μαθητές ως θετικά σημεία της παρέμβασης;
 - 2.1. Η μορφή της διδασκαλίας
 - 2.2. Οργάνωση τάξης
 - 2.3. Ρόλος δασκάλου
 - 2.4. Η διαφορά με τα άλλα μαθήματα
 - 2.5. Οπτικο/ακουστικά μέσα

3. Ποια θεωρούν οι μαθητές ως αρνητικά σημεία της παρέμβασης;
 - 3.1. Οι αυθόρμητες απαντήσεις χωρίς άδεια
 - 3.2. Μειωμένη προσοχή/Αδυναμία συγκέντρωσης
 - 3.3. Κανένα πρόβλημα
 - 3.4. Μεγάλη διάρκεια ανάγνωσης
 - 3.5. Μειωμένη συμμετοχή
 - 3.6. Εικαστικές δημιουργίες
 - 3.7. Η μη πρακτικότητα στην οργάνωση της τάξης

4. Οι προτάσεις των μαθητών.
 - 4.1. Μέτρα δασκάλου
 - 4.2. Καμία
 - 4.3. Προσωπική ευθύνη
 - 4.4. Συχνές διακοπές/Εναλλαγή μαθήματος
 - 4.5. Ελεύθερη επιλογής θέσης
 - 4.6. Όχι εικαστικά
 - 4.7. Αλλαγή ομάδας

5. Ποιες είδους γραπτές εργασίες προτιμούν και αιτιολόγηση.
 - 5.1. Ομαδικές
 - 5.2. Και οι δυο
 - 5.3. Ατομικές

6. Ποια η γνώμη τους για τα τεχνικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρέμβαση;
 - 6.1. Υπολογιστής
 - 6.2. Και τα δυο
 - 6.3. Προτζέκτορας

Γ. Ομαδοποίηση αντιδράσεων και σχολίων από τους μαθητές. (Συναισθήματα που δημιουργούνται. Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Ενοχλήσεις. Προτάσεις)

❖ **Ενεργοποίηση συναισθηματικού παράγοντα μαθητών**

1. Τα συναισθήματα που ένιωσαν για την παρέμβαση
 - 1.1. Αγωνία κι ενδιαφέρον για την τύχη του ήρωα
 - 1.2. Βίωση συναισθημάτων από συγκεκριμένες σκηνές
 - 1.3. Γνώση/Κατανόηση παρελθόντος/Βίωση συναισθημάτων
 - 1.4. Περιέργεια για εξέλιξη της πλοκής
 - 1.5. Ευχάριστα εξαιτίας διεξαγωγής παρέμβασης
 - 1.6. Επιθυμία για ταύτιση με τον ήρωα
 - 1.7. Υπευθυνότητα

2. Τα συναισθήματα που ένιωσαν για τους συμμαθητές
 - 2.1. Κανένα πρόβλημα /Φιλικό πρόβλημα/Ανατροφοδότηση
 - 2.2. Ενόχληση από συμμαθητές και αδυναμία συγκέντρωσης
 - 2.3. Μειωμένη προσοχή/αδιαφορία/ έλλειψη σοβαρότητας κάποιων μαθητών
 - 2.4. Ενόχληση από επιμονή κάποιων μαθητών για ανάγνωση

3. Τα συναισθήματα που ένιωσαν για τις γραπτές εργασίες
 - 3.1. Κανένα πρόβλημα/Σιγουριά/Πρόκληση/Τάση για αυτοδημιουργία
 - 3.2. Κλιμάκωση Αρχικά άγχος-άβολα/τελικά επιτυχής εκτέλεση Βοήθεια συμμαθητών και δασκάλου
 - 3.3. Άγχος/Φόβος/Αγωνία για την αποτυχία
 - 3.4. Έλλειψη προθυμίας/Χρονοβόρες/Κουραστικές
 - 3.5. Φόβος για επίπτωση στη βαθμολογία
 - 3.6. Αντιμετώπιση ως ευθύνη

Δ. Οι εικαστικές δημιουργίες – Αναπαραστάσεις

- ❖ Εικαστικές δημιουργίες που ασχολήθηκαν
 1. Θέματα
 - 1.1. Σημαίες
 - 1.2. Καράβια
 - 1.3. Σκηνές ναυμαχίας
 - 1.4. Σφραγίδες Φιλικής εταιρείας
 - 1.5. Προσωπογραφία-Υψηλάντης
 2. Η βοήθεια που διέθεταν για τις αναπαραστάσεις
 3. Επιθυμία για άλλη αναπαράσταση

2. Η διδακτική παρέμβαση

Μετά, από τις θεωρητικές προσεγγίσεις και μορφές μάθησης που αναφέρθηκαν στο Β κεφάλαιο⁹⁰, όπου η θεωρία συναντά τη διδακτική πράξη, επιλέγονται από την εκπαιδευτικό για τη διδακτική παρέμβαση δραστηριότητες, οι οποίες απορρέουν από μία συνθετική θεώρηση των θεωριών μάθησης.

Αξιοποιούνται στοιχεία των συμπεριφοριστικών θεωριών, όπως το πλούσιο εκπαιδευτικό περιβάλλον (οπτικοακουστικά ερεθίσματα, τεχνικά εργαλεία) και μορφές άμεσης διδασκαλίας (αφήγηση δασκάλου-μαθητών), επισημάνσεις και εντοπισμός σημαντικών στοιχείων από την εκπαιδευτικό, ερωταποκρίσεις που εξελίσσονται όμως σε γνήσιο και ελεύθερο διάλογο μέσα στο πλαίσιο μιας σωματικής-μιαευτικής διδασκαλίας, με την οποία μπορούν να συζητούνται και να διερευνούνται αξιολογικά φορτισμένα θέματα. Οι μαθητές στηριζόμενοι στις προσωπικές εμπειρίες και μετά από την ανάγνωση των μυθιστορημάτων εκφράζουν αυθόρμητα τις απόψεις τους, μαθαίνουν να διατυπώνουν τις σκέψεις τους με σαφήνεια, να την υποστηρίζουν μέσα στην ομάδα με επιχειρήματα, να αναγνωρίζουν ισότιμα τις γνώμες των άλλων και να κατανοούν τις τυχόν αντίθετες θέσεις και πεποιθήσεις.

Δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιηθούν οι λογικές μέθοδοι διδασκαλίας (ανάλυση, σύνθεση, σύγκριση, γενίκευση, παρατήρηση, απαγωγή και απαγωγή) και ο μονόλογος, η ερωταπόκριση, ο εξελικτικός διάλογος, ο κατευθυνόμενος διάλογος, ο ελεύθερος διάλογος/συζήτηση και ο αναστοχαστικός διάλογος. Η εκπαιδευτικός οργανώνει ανοιχτά ερωτήματα που επιδέχονται πολλαπλές απαντήσεις και ερμηνείες, δε διακόπτει το διάλογο κατά την εξέλιξή του, αλλά με έμμεσο τρόπο κατευθύνει τους μαθητές και εστιάζει την προσοχή τους σε σημαντικά θέματα που αναδύονται. Ποτέ δεν απορρίπτει τη συλλογιστική ενός μαθητή, τον παρακινεί μόνο να τροποποιήσει την άποψή του, λαμβάνοντας υπόψη και τις απόψεις των υπόλοιπων μαθητών που έχουν εκτεθεί. Η διαδικασία αυτή απαιτεί συνεχή εγρήγορση από μέρους του δασκάλου, ώστε να εντοπίζει εκτός από την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών, τις αδυναμίες και τις ελλείψεις τους, καθώς και τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους. Επίσης, με τη συνδρομή της εκπαιδευτικού συνοψίζονται από τους μαθητές τα βασικά ζητήματα που αναδεικνύονται από το διάλογο-συζήτηση και ανακεφαλαιώνονται με τη διατύπωση συμπερασμάτων.

Επιτυγχάνεται σταδιακά με φυσικό και αβίαστο τρόπο η μετακίνηση της διαδικασίας από το εξωτερικό περιβάλλον και την αντίδραση των μαθητών σε αυτό, στις εσωτερικές διεργασίες⁹¹ και τις εμπειρίες του ατόμου⁹² προσεγγίζοντας τις κonstrouκτιβιστικές επιστημονικές θεωρήσεις. Προϋπόθεση για την παραπάνω μετακίνηση θεωρείται το να λάβει υπόψη της η εκπαιδευτικός τα προαπαιτούμενα γνωστικά στοιχεία⁹³ και τις επιμέρους ικανότητες των μαθητών ώστε πάνω σε αυτά να δομήσει τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αναγνωρίζεται η ενεργητική συμμετοχή

⁹⁰ Βλ. κεφάλαιο Β, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Η φάση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού*:64.

⁹¹ Οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τα ίδια τα κείμενα ως αναγνώστες, αλλά και ως ακροατές, ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις προσωπικές τους θέσεις και απόψεις και προτρέπονται στην ανάπτυξη γνήσιου διαλόγου. Γνωρίζουν τις απόψεις και τις αντιλήψεις των ηρώων των μυθιστορημάτων, μα και μιας ολόκληρης εποχής και κοινωνίας, βιώνουν συναισθήματα, αμφιταλαντεύσεις και αποφάσεις των ηρώων, τους δίνεται η δυνατότητα της σύνδεσης του παρελθόντος με το παρόν, ώστε να γίνουν ικανοί να ασκούν κριτική στο μέλλον.

⁹² Οι ήρωες των ιστορικών μυθιστορημάτων είναι παιδιά στην ηλικία τους και οι περιπέτειες στις οποίες εμπλέκονται, εισχωρούν λίγο πολύ στο χώρο εμπειρίας τους.

⁹³ Το περιεχόμενο των πέντε παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων έχει ως κεντρικό θεματικό άξονα την ελληνική επανάσταση και τα επιμέρους θέματά τους αναφέρονται σε γεγονότα της χρονικής περιόδου, που οι μαθητές έχουν ήδη διδαχτεί στο μάθημα της Ιστορίας έτσι ώστε να υπάρχει ένα προαπαιτούμενο γνωστικό υπόβαθρο και να δημιουργηθούν συνθήκες για μια σφαιρική θέαση των ιστορικών γεγονότων που θα επιτρέψουν την εξαγωγή εναλλακτικών ερμηνειών και αναπαραστάσεων της πραγματικότητας.

των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίοι εμπλέκονται σε διαδικασίες επιλογής:

α) των μυθιστορημάτων⁹⁴

β) του τρόπου έκφρασης και σκέψης μέσα από δραστηριότητες (εικαστικές αναπαραστάσεις, συμπλήρωση φύλλων εργασίας κ.ά).

Το είδος των δραστηριοτήτων (ατομικές ή ομαδικές) σε κάθε περίπτωση, απαιτεί από το μαθητή να επέμβει στα εξωτερικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος και μέσα από την αλληλεπίδρασή του με αυτό να οικοδομηθούν νέα γνωστικά δεδομένα στα υπάρχοντα γνωστικά σχήματα και να τα μετασχηματίσουν.

Στοιχεία των κοινωνικο-πολιτισμικών θεωριών καθιστούν το κοινωνικό περιβάλλον ως παράγοντα κομβικής σημασίας, αφού στο πλαίσιο του λαμβάνει χώρα η δυναμική αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους και αυτών με το δάσκαλό τους.

Η έννοια του «πλαισίου στήριξης», που παρατέθηκε στο υποκεφάλαιο για τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες (σ. 67) της παρούσας εργασίας, αναφέρεται στη στήριξη που προσφέρει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του, στην ικανότητα να κεντρίζει το ενδιαφέροντά τους και να προκαλεί την εμπλοκή τους στο μαθησιακό έργο, στην καθοδήγησή τους προς τον επιδιωκόμενο στόχο, στην ανάδειξη σημαντικών πλευρών του θέματος και την αντιμετώπιση των δυσκολιών που τυχόν ανακύπτουν. Η μάθηση πραγματοποιείται κυρίως μέσα σε μια ομαδοσυνεργατική μορφή ανομοιογενών, μικτών ομάδων και οι μαθητές:

- α) ενεργοποιούνται λαμβάνοντας πρωτοβουλίες και αναπτύσσοντας δραστηριότητες,
- β) επικοινωνούν και συνεργάζονται μεταξύ τους μοιράζοντας ενέργειες και υποχρεώσεις,
- γ) αποκτούν αυτογνωσία και ετερογνωσία, ελέγχοντας τις γνώμες, τις απόψεις, τις αντιλήψεις και τις νοοτροπίες των μελών της ομάδας και
- δ) μαθαίνουν πώς να διαχειρίζονται εντάσεις και συγκρούσεις που τυχόν ανακύπτουν κατά τη συνεργασία τους, να τις διευθετούν με πνεύμα αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού.

Ταυτόχρονα λειτουργούν και ως συναισθηματικές ομάδες, στις οποίες οι σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών (μαθητών-δασκάλου) αγγίζουν το χώρο των ανθρωπιστικών θεωριών. Η εκπαιδευτικός αποβλέπει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που προωθεί την αυτενέργεια και την αυτορρύθμιση των μαθητών νοσηματοδοτώντας τις προσωπικές τους εμπειρίες. Επιδιώκει να δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου-μαθητών και μαθητών μεταξύ τους. Απαραίτητες προϋποθέσεις για αυτό είναι η επιβράβευση και η ενίσχυση των μαθητών είτε λεκτικά, είτε με την ικανοποίηση που προκαλεί η ίδια η μάθηση και το γεγονός ότι η συμπλήρωση των φύλλων εργασίας είναι προαιρετική και δεν υιοθετείται σαν τρόπος διαπαιδαγώγησης η χρήση ποινών κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Καταληκτικά, η παραπάνω συνθετική διδακτικο-μαθησιακή πρόταση λαμβάνει υπόψη:

- α) τα συναισθήματα και τις επιθυμίες των μαθητών
- β) τη φυσική τάση για ενεργητική συμμετοχή
- γ) τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος
- δ) τις ευκαιρίες δημιουργικής έκφρασης και αλληλεπίδρασης

⁹⁴ Η επιλογή αφορά τόσο στο συγκεκριμένο μυθιστόρημα που η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διαβάσει, όσο και στην τελική επιλογή των μυθιστορημάτων που περιλαμβάνει η διδακτική παρέμβαση. Βλ. το υποκεφάλαιο με τίτλο: *Κριτήρια επιλογής των μυθιστορημάτων*: 69. Προσεγγίζοντας τις ανθρωπιστικές θεωρίες, λαμβάνονται υπόψη τα συναισθήματα και η αυθόρμητη επιθυμία των μαθητών προκειμένου να δεσμευτούν για την ενεργητική συμμετοχή τους με το σκεπτικό ότι όταν η μάθηση βρίσκεται στη σφαίρα ενδιαφερόντων του μαθητή, τότε αυτός την επιδιώκει (βλ. Ματσαγγούρας, 2003:31).

ε) τις δυνατότητες κριτικού στοχασμού και στοχεύει να οδηγήσει τους μαθητές σε μια πορεία σταδιακής οικοδόμησης της κριτικής σκέψης⁹⁵.

Συνοπτικά τα χαρακτηριστικά της διδασκαλίας είναι:

- α) η διαλογική επικοινωνία μεταξύ των μελών της,
- β) η καθιέρωση διαδικασιών αυτοδιερεύνησης και συλλογικής διερεύνησης,
- γ) η σύνδεση του περιεχομένου της διδασκαλίας με την εμπειρία των μαθητών και
- δ) η συλλογική εργασία μέσα σε υποομάδες μαθητών.

2.1.Φιλοσοφία της διδακτικής παρέμβασης

Μεγαλώνω σημαίνει αλληλεπιδρώ και επικοινωνώ: όχι μόνο με τα ανθρώπινα όντα αλλά και με τα μυθοπλαστικά – τα ποιητικά, τα μυθιστορηματικά, τα παραμυθιακά όντα των λογοτεχνικών κειμένων. Για να «συνομιλήσει» ο αναγνώστης μαζί τους, απαραίτητες είναι κάποιες τεχνικές που θα οδηγήσουν στο «ξεκλείδωμα⁹⁶» των κειμένων (Αναγνωστοπούλου, 2002:175).

Τα λογοτεχνικά κείμενα πρέπει να κάνουν τους μαθητές να επιχειρήσουν ερμηνείες, να εκπλαγούν, να συγκινηθούν και να (συν) κινηθούν, να ενθουσιαστούν, να αναρωτηθούν, να αποτελέσουν το έναυσμα να έρθουν σε επαφή με πολύμορφα ερεθίσματα, να ενισχύσουν τέλος, την προσωπική τους πνευματική ανάπτυξη.

Με βάση τις νέες τάσεις που επικρατούν όσον αφορά στη διδακτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων, οι οποίες έχουν ήδη αναφερθεί, στο υποκεφάλαιο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, (σ. 63) οι βασικές παράμετροι που τη χαρακτηρίζουν διαμορφώνονται ως εξής:

∞ *Η στροφή προς τον αναγνώστη*

Ο μαθητής/αναγνώστης έχει πια αναβαθμισμένο ρόλο στη σχολική τάξη. Εμπλέκεται ενεργά, αυτενεργεί, ακολουθώντας τις ικανότητές του και εκφράζοντας τις απόψεις του, που δεν απορρίπτονται και γίνονται σεβαστές. Σε αυτήν την ελεύθερη έκφραση εξάλλου στοχεύουν και τα ατομικά φύλλα εργασίας που δίνονται και καλούν τους μαθητές να διατυπώσουν τη θέση τους ως προς το τι θα έκαναν αυτοί αν βρίσκονταν στη θέση του ήρωα.

Οι μαθητές/αναγνώστες αποκτούν τη δυνατότητα σύνδεσης των γεγονότων στο παρελθόν με το παρόν, συνειδητοποιούν ότι τα θέματα της αφήγησης δεν είναι ξένα προς αυτούς, ακόμα και στην περίπτωση που αναφέρονται σε μια παρελθούσα εποχή. Εμπλέκονται στη διαδικασία της ανάγνωσης εφόσον αναγνωρίζουν μέσα στο κείμενο θέματα ή γεγονότα που βρίσκονται μέσα στη σφαίρα ενδιαφερόντων τους ή τους έχουν απασχολήσει μέσα από τα βιώματά τους, και μέσα από τις απορίες τους⁹⁷ στα πλαίσια της διδασκαλίας άλλων μαθημάτων.

⁹⁵ Η κριτική σκέψη θεωρείται χαρακτηριστικό του κριτικού εγγραμματισμού για τον οποίο κύριο ζητούμενο δεν είναι μόνο η κατανόηση και ερμηνεία του νοήματος ενός κειμένου, αλλά η αναζήτηση του ρόλου που παίζει ο λόγος στην κατασκευή, την αναπαραγωγή και την επιβολή μιας ιδεολογικά διαμορφωμένης κοινωνικής πραγματικότητας. Περισσότερα για την έννοια του κριτικού εγγραμματισμού ως στόχος του σημερινού σχολείου βλ. *Σχολικός εγγραμματισμός*, (επιμ.) Η. Ματσαγγούρας, 2007, Αθήνα, Γρηγόρης.

⁹⁶ Βλ.: Howthorn, J., 1992, *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο, Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*, (μετ.) Μ. Αθανασοπούλου, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο.

⁹⁷ Βλ. κεφάλαιο Β, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Κριτήρια επιλογής μυθιστορημάτων*, σ. 69.

∞ *Η έννοια της αναγνωστικής κοινότητας*

Η τάξη συνιστά ένα σύνολο αναγνωστών, που ο καθένας με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προσπαθεί να «συνομιλήσει» με το κείμενο και να το απολαύσει. Όμως όχι μόνο ο καθένας, αλλά και όλοι μαζί ανταλλάσσουν απόψεις και συζητούν ιδέες και εμπειρίες δημιουργώντας τη δική τους θέαση.

Κατά τη διεξαγωγή της διδακτικής προσέγγισης λαμβάνεται υπόψη η ποικιλία των μαθητών, οι οποίοι παρουσιάζουν διαφορές ως προς την ωριμότητα, τις εμπειρίες, ακόμα και τις ικανότητές τους. Ακριβώς για το λόγο αυτό επιλέγονται οι ομαδικές μορφές εργασίας, έτσι ώστε να υπάρχει επικοινωνία, ανταλλαγή απόψεων και βοήθεια μεταξύ των μελών.

Επίσης λαμβάνεται υπόψη η πολυπολιτισμικότητα της σημερινής σχολικής τάξης, ιδιαίτερα στην περίπτωση που τα μυθιστορήματα αγγίζουν εθνικές πτυχές του βίου και αναφέρονται στην ελληνική επανάσταση του 1821. Στο πλαίσιο της διδακτικής προσέγγισής τους δεν τίθεται ως στόχος και σε ουδεμία περίπτωση προβάλλεται μία στενά εθνική θέαση του περιεχομένου των κειμένων. Στο παραπάνω πλαίσιο, η έμφαση δίνεται στη συνειδητοποίηση της στέρησης της ελευθερίας του ανθρώπου από άλλο άνθρωπο, στην αναγνώριση των στοιχειωδών δικαιωμάτων του, στην καταδίκη της επιβολής βίας των λαών από άλλους λαούς και στην ανάγκη επικράτησης της ειρήνης. Το σκεπτικό που κυριαρχεί είναι, ότι αν καταφέρουν τα παιδιά να γνωρίσουν την εθνική ιστορία τους και να σεβαστούν το δικό τους πολιτισμό, τότε θα είναι έτοιμα να κατανοήσουν τον πολιτισμό άλλων εθνών και να αναγνωρίσουν την ανάγκη της ειρηνικής συνύπαρξης των λαών. Αυτή η εκδοχή του *πολιτισμικού εγγραμματισμού*, της ικανότητας να εκτιμά κάποιος την ιδιαιτερότητα του δικού του πολιτισμού και του πολιτισμού του άλλου, οφείλει να αποτελεί μια βασική παράμετρο στο φιλοσοφικό υπόβαθρο της εφαρμογής καινοτόμων δράσεων στο πλαίσιο της καθημερινής διδακτικής πράξης. Επίσης συμβάλλει στην κατεύθυνση «του να αντιληφτούμε όλοι εμείς οι εκπαιδευτικοί, ότι το περιεχόμενο ακόμα κι ενός «παλαιού» βιβλίου μπορεί να αποτελέσει γόνιμο έδαφος για πολυδιάστατες και εναλλακτικές μορφές επικοινωνίας και μάθησης, αρκεί βέβαια ο δάσκαλος να είναι ευέλικτος και διατεθειμένος να μετακινηθεί από τον παραδοσιακό του ρόλο» (Τερεζάκη, 2007:65-84).

∞ *η εισαγωγή ποικίλων δραστηριοτήτων επεξεργασίας κειμένων*

Η ανάγνωση/ανάλυση των παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων πραγματοποιείται και ταυτόχρονα σε συγκεκριμένα σημεία συνδυάζεται με χρήση οπτικο-ακουστικού υλικού -εικαστικά έργα, φωτογραφίες, βίντεο- προσφέροντας συγκίνηση και απόλαυση στους νεαρούς αναγνώστες και καθιστώντας τη λογοτεχνική ανάγνωση ενδιαφέρουσα και δημιουργική.

∞ *διαθεματικότητα και λογοτεχνία*

Η προσέγγιση των μυθιστορημάτων συνοδεύεται με αναφορές σε άλλα κείμενα, όπως ιστορικές πηγές -το απόσπασμα από τα Μεγάλα Χρονικά του Βλαχογιάννη με τίτλο: *Σουλιωτοπούλα-*, δημοτικά τραγούδια -της *Λένως Μπότσαρη* και ο *Νότης ετραγούδαγε-* και λογοτεχνικά, όπως ένα μέρος από τους *Ελεύθερους Πολιορκημένους* του Δ. Σολωμού που βρίσκεται στο Ανθολόγιο προκειμένου να ισχυροποιηθεί το περιεχόμενό τους.

Επίσης αξιοποιείται μια διαφορετική μορφή Τέχνης, τα Εικαστικά, τόσο με την παρουσίαση και το σχολιασμό πινάκων στον προβολέα και στους υπολογιστές όσο και

με τη δυνατότητα αναπαράστασης σκηνών της αρεσκείας των μαθητών κατά τη φάση της εικαστικής δημιουργίας.

Πραγματοποιείται επίσης σύνδεση του περιεχομένου της ιστορικής αφήγησης *Μόσχω Τζαβέλλα* της Λιλίκας Νάκου με τη δραματοποίηση του θεατρικού σκετς που ανέλαβε το σύνολο των μαθητών της τάξης.

Τέλος γίνεται αναφορά στα ιστορικά γεγονότα που παρουσιάζονται στα μυθιστορήματα με τα αντίστοιχα, όπως τα συνάντησαν στον ιστορικό λόγο μέσα από το βιβλίο της Ιστορίας τους και μια πρώτη σύγκριση του μυθιστορηματικού και του ιστορικού λόγου.

Παράλληλα τα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα που επιλέγονται, επιτρέπουν τη διαμόρφωση τριών διδακτικών κατευθύνσεων/αξόνων γύρω από τους οποίους στρέφεται η διδακτική παρέμβαση:

1) *Το κείμενο ως αφηγηματική κατασκευή*

Στην περίπτωση των αφηγηματικών κειμένων μέσα στα πλαίσια της διδασκαλίας, οι μαθητές οφείλουν να κατανοήσουν ότι τα κείμενα δεν αποτελούν πιστές αναπαραστάσεις του εξωτερικού κόσμου σε μια συγκεκριμένη εποχή, όσο κι αν αυτή ακριβώς την αίσθηση δίνουν, αλλά μια λεκτική κατασκευή, της οποίας η επιλογή εξαρτάται απόλυτα από την προσωπικότητα του αφηγητή. Το θεωρητικό πλαίσιο μέσα στο οποίο η εκπαιδευτικός μελετά τα ιστορικά μυθιστορήματα δε μεταβιβάζεται σε καμία περίπτωση στους μαθητές, ούτε απλοποιημένο, πόσο μάλλον αυτούσιο.

Επομένως, κατά την ανάγνωση και παρουσίαση των κειμένων μέσα στην τάξη δίνεται έμφαση σε σημεία, στα οποία προβάλλονται η αφηγηματική φωνή, η εστίαση, οι τρόποι αναπαράστασης του λόγου και η σχέση του χρόνου ιστορίας και του χρόνου αφήγησης χωρίς να επικεντρώνεται η διδασκαλία στην ονομασία και αποστήθιση των παραπάνω όρων. Χρησιμοποιώντας στη διδακτική προσέγγιση ολόκληρα ιστορικά μυθιστορήματα αναδεικνύεται το αφηγηματικό περιεχόμενο, η υπόθεση των μυθιστορημάτων, ο χώρος δράσης, τα γεγονότα και οι πρωταγωνιστές, είτε αυτοί είναι ιστορικά είτε μυθοπλαστικά πρόσωπα. Γίνεται εμφανές το πώς η δυνατότητα αναγνώρισης της αφηγηματικής οργάνωσης του μυθιστορήματος από τους μαθητές έχει άμεση σχέση με την εκτύλιξη της ιστορίας σε μια σχέση αιτίας – αποτελέσματος. Επίσης πώς αναδεικνύεται ταυτόχρονα το ιδεολογικό πλαίσιο, το οποίο τα ιστορικά μυθιστορήματα προωθούν ή αντιμετωπίζουν με κριτικό τρόπο.

2) *Αναγνωστική πρόσληψη-Κοινωνικές αντιλήψεις*

Η διδασκαλία στοχεύει παράλληλα στην ανάδειξη του κειμένου ως χώρου προσωπικής ερμηνείας του αναγνώστη και διερεύνησης του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος. Το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον που αναπαριστάται στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα συνδέεται άμεσα με τις ενέργειες, πράξεις και αντιλήψεις των χαρακτήρων σε μια συγκεκριμένη εποχή. Ο πολιτισμός αναδεικνύεται ως τοπίο παραγωγής νοήματος. Ένα τοπίο ετερογενές λόγω της ποικιλίας των κοινωνικών στάσεων, εμπειριών, αλληλοσυγκρουόμενων απόψεων και ιδεολογιών που δημιουργούνται μέσα σε ένα πλαίσιο εθνικών συγκρούσεων στον ιστορικό χωροχρόνο. Η παρούσα διδακτική παρέμβαση στοχεύει στο να καταστήσει κύριο νοηματόδοτο το μαθητή και να προωθήσει την επικοινωνία του αναγνώστη με το κείμενο, αλλά και των αναγνωστών μεταξύ τους διευκολύνοντας την πρόσληψή του. Επιτρέπει και επιδιώκει την ανάδειξη της τάσης του αναγνώστη να ερμηνεύσει τις ενέργειες του ήρωα, να συζητήσει και να χαρακτηρίσει την προσωπικότητά του, να επιχειρήσει συνδέσεις με το παρόν και να εκφράσει τα συναισθήματά του.

3) *Σύνδεση με Ιστορία*

Στην περίπτωση της συγκεκριμένης διδακτικής παρέμβασης, όπου τα αφηγηματικά κείμενα ανήκουν σε μια ξεχωριστή ειδολογική κατηγορία, εν προκειμένω στην κατηγορία των ιστορικών αφηγημάτων, οδηγείται η διδασκαλία αναπόφευκτα σε μια διαλογική προς τα ιστορικά κείμενα ανάγνωση. Έτσι, προσφέρεται η δυνατότητα στους μαθητές να αποκαλύψουν τη σχέση της λογοτεχνίας με την ιστορία μέσα από τα κείμενα με συγκεκριμένες αναφορές. Συγκεκριμένα, να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν τη σχέση του ιστορικού με το μυθιστορηματικό λόγο μέσα στο εγχειρίδιο της ιστορίας και το ιστορικό μυθιστόρημα και να προβούν, όσο είναι αυτό δυνατόν και ανάλογα με την ηλικία τους, σε μια σύγκριση των γνώσεων και των πληροφοριών που παρέχουν τα δυο είδη λόγου, να εξάγουν τα δικά τους συμπεράσματα, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο τη δημιουργική τους σκέψη, τον κριτικό στοχασμό και την αυτενέργεια για μάθηση.

Με βάση τα παραπάνω, διαγράφονται οι εξής τρεις διδακτικές κατευθύνσεις:

- Η πρώτη στοχεύει στην προσπάθεια κατανόησης της αφηγηματικής δομής, της παράθεσης του αφηγηματικού υλικού από τον αφηγητή. Πώς δηλαδή ο συγκεκριμένος τρόπος οργάνωσης του αφηγηματικού περιεχομένου συντελεί ώστε να παραχθεί ένα συγκεκριμένο και όχι διαφορετικό νόημα. Κατά συνέπεια, οδηγεί τον αναγνώστη στην κατανόηση του τρόπου χειραγώγησής του από τον αφηγητή μέσα από συγκεκριμένες και μη τυχαίες επιλογές.
- Η δεύτερη αναδεικνύει τα κείμενα ως χώρο του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος που επιτρέπουν τη διάδραση με τον αναγνώστη. Αντιμετωπίζει τα μυθιστορήματα ως κειμενικές μαρτυρίες που θα φωτίσουν τις όψεις του ελληνικού βίου και πολιτισμού στην προεπαναστατική Ελλάδα και κατά τη διάρκεια της επανάστασης. Χρησιμεύουν σαν κοινωνικά τεκμήρια για περαιτέρω σχολιασμό των απόψεων, θέσεων και αντιλήψεων των ανθρώπων την εποχή εκείνη, την ιδεολογία τους, τις κοινωνικές ανισότητες σε σχέση με τη δεινή θέση ενός σκλαβωμένου λαού που στερείται της πνευματικής και προσωπικής ελευθερίας του.
- Η τρίτη διδακτική κατεύθυνση οδηγεί στη συσχέτιση των γεγονότων που παρουσιάζονται ως ιστορικός πυρήνας στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα, που μελετώνται, στον εντοπισμό τους στο σχολικό εγχειρίδιο της Στ τάξης του Δημοτικού και στη συζήτηση για τον τρόπο εκφοράς τους στον ιστορικό και μυθιστορηματικό λόγο. Οι μαθητές συναντούν και άλλα στοιχεία της Τέχνης, όπως ζωγραφικούς πίνακες Ελλήνων και Ευρωπαίων καλλιτεχνών⁹⁸, αποσπάσματα video με σκηνές από την ελληνική επανάσταση, εικόνες συμβόλων, προσώπων, σημαιών και ναυμαχιών από το διαδίκτυο με στόχο την επαφή με οπτικές και ακουστικές αναπαραστάσεις πέρα από την επαφή τους με την τέχνη του Λόγου. Τέλος, αφήνονται στην ελεύθερη δημιουργική εικαστική αναπαράσταση.

⁹⁸ Η μετάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τον κοινωνικό ρόλο της τέχνης και τα διευκολύνει να συλλάβουν τη διαχρονικότητα της ανθρώπινης δημιουργίας (Γρόσδος, 2003:59-67).

2.2. Σκοπός της διδακτικής παρέμβασης

Κάθε διδακτικός σχεδιασμός αρχίζει με την αποσαφήνιση και τον προσδιορισμό του γενικού σκοπού και των επιμέρους μαθησιακών στόχων, που επιβάλλεται να ανταποκρίνονται στους γενικότερους παιδαγωγικούς στόχους που θέτει η Παιδεία και προσδιορίζονται από μια ατομική και μια κοινωνική διάσταση (Κοσσυβάκη, [χ.χ]:181). Υιοθετούνται οι ταξινομίες των B. Bloom και D. Krathwohl (γνωστικοί – συναισθηματικοί) και B. Massiala (συμμετοχικοί) (Πετρουλάκης, 1981:301-307 και Φλουρή, 2006β:101-170). Οι ταξινομίες γενικά βασίζονται σε αρχές και τεχνικές της ψυχολογίας της συμπεριφοράς για το λόγο ότι, ο εκπαιδευτικός αποτελεί το κεντρικό πρόσωπο ελέγχου και κατευθύνει προς κάποιους στόχους τη μάθηση. Επίσης χρησιμοποιώντας τα τεχνικά εργαλεία και τα Ο/Α μέσα ως ερεθίσματα προσπαθεί να προκαλέσει την αντίδραση των μαθητών.

Όμως στην παρούσα παρέμβαση οι στόχοι τίθενται για να οριοθετηθούν οι άξονες των ερωταποκρίσεων, καθώς και των σημείων, πάνω στα οποία ενεργοποιείται ο διάλογος/συζήτηση μεταξύ των μαθητών και της εκπαιδευτικού. Υπάρχει η ευελιξία⁹⁹, όταν ο ρυθμός της συζήτησης το απαιτήσει, να γίνει μερική τροποποίηση κατά την έναρξη της διδακτικής ώρας ή και κατά τη διάρκεια της εξέλιξής της ύστερα από συζήτηση με τους μαθητές ή εξαιτίας της συνεκτίμησης στοιχείων που δεν είχαν αρχικά προβλεφθεί ή ληφθεί υπόψη. Προκειμένου να επιτευχθεί η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών τέθηκε ο γενικός σκοπός και οι παρακάτω διδακτικοί στόχοι:

Οι μαθητές:

Να έρθουν σε επαφή με ένα λογοτεχνικό είδος, το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα που έχει ως θεματικό πυρήνα γεγονότα από την ιστορική περίοδο που είχαν ήδη διδαχτεί μέχρι τότε και μέσα από δραστηριότητες και πολύμορφα ερεθίσματα στα πλαίσια του ελεύθερου και ισότιμου διαλόγου να αναπτύξουν την κριτική σκέψη τους και να αντλήσουν τη μέγιστη αναγνωστική απόλαυση.

2.3. Επιμέρους διδακτικοί στόχοι¹⁰⁰

Γνωστικοί

Οι μαθητές:

Να αντιληφθούν την αφηγηματική οργάνωση του μυθιστορήματος, το ρόλο του αφηγητή ως διαμεσολαβητικός παράγοντας της μυθοπλασίας από τον αναγνώστη.

Να κατανοήσουν τη διάκριση μεταξύ του χρόνου της ιστορίας και του χρόνου αφήγησης.

Να έρθουν σε επαφή με τους τρόπους αναπαράστασης και παρουσίασης του αφηγηματικού κειμένου χωρίς αναφορά σε όρους της αφηγηματολογίας.

Να γνωρίσουν κάποια ιστορικά γεγονότα και ιστορικές προσωπικότητες μέσα από την αφηγηματική πλοκή του μυθιστορηματικού λόγου.

Να έρθουν σε επαφή με τον ιστορικό και μυθιστορηματικό λόγο συγκριτικά και να αναπτύξουν την κριτική σκέψη όσον αφορά στον εντοπισμό της πιθανής σύμπτωσης, απόκρυψης, παραλλαγής ή διαφοροποίησης του ιστορικού γεγονότος.

⁹⁹ Σχετικά με την κριτική της χρήσης των διδακτικών στόχων βλ και Φλουρή-Κασσωτάκης (2006β:96-99).

¹⁰⁰ Αναφορά στο γενικό σκοπό και τους στόχους της παρέμβασης έχει ξαναγίνει παραπάνω στο υποκεφάλαιο, όπου παρατίθενται ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας σ.165 εξαιτίας του γεγονότος ότι απορρέουν από αυτούς.

Συναισθηματικοί

Να απολαύσουν τα ιστορικά γεγονότα μέσα από μορφές τέχνης –λογοτεχνία, ζωγραφική, φωτογραφία, βίντεο, ηχητικά ντοκουμέντα.

Να απολαύσουν την ανάγνωση των περιπετειών των ηρώων.

Να αντιληφθούν τις ιδιαιτερότητες του κοινωνικού βίου της εποχής, να σχολιάσουν τις αξίες και τις στάσεις των ανθρώπων καθώς και των συναισθημάτων τους επιχειρώντας να συνδέσουν το χτες με το σήμερα.

Συμμετοχικοί

Να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από το σχολιασμό και την ελεύθερη συζήτηση κατά την ανάγνωση/ανάλυση των μυθιστορημάτων, μέσα από τη συμμετοχή τους σε ομαδικές γραπτές εργασίες, σε δημιουργική γραφή και στη σύνθεση περίληψης σε ατομικό επίπεδο καθώς και στην επιλογή σκηνής της αρεσκείας τους ώστε να την αποδώσουν εικαστικά.

Να αξιολογήσουν τη διδακτική παρέμβαση.

Α)επιλέγοντας το μυθιστόρημα και τους ήρωες που τους άρεσαν.

Β) αναφέροντας τα θετικά και αρνητικά σημεία της διαδικασίας, την άποψή τους για τα τεχνικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους.

Γ)δικαιολογώντας την επιλογή τους για τις εικαστικές αναπαραστάσεις.

2.4. Μορφή διδασκαλίας – Κοινωνική οργάνωση τάξης

Α. Μορφή διδασκαλίας

Γενικά

Στην εκπαιδευτική πράξη σπάνια εμφανίζεται από την αρχή ως το τέλος μια μορφή διεξαγωγής της διδασκαλίας έστω κι αν κυριαρχεί μία από αυτές. Η αφήγηση του δασκάλου μπορεί να συνδυάζεται με τον παρωθητικό ή κατευθυνόμενο διάλογο των μαθητών ή και με διαστήματα ελεύθερης συζήτησης πάνω σε συγκεκριμένα θέματα που ανακύπτουν ή με την επίδειξη/έκθεση κάποιων video, εικόνων και φωτογραφιών. Με την αφήγηση ο εκπαιδευτικός εξιστορεί και αναλύει ιστορίες· γι' αυτό προσφέρεται για τη διδασκαλία μαθημάτων, όπως η ιστορία και τα θρησκευτικά, αλλά και παραμύθια ή αφηγηματικά κείμενα που αναφέρονται στην ιστορία και τον πολιτισμό του ανθρώπου (Ματσαγγούρας, 2003:399). Επειδή στη δράση του ανθρώπου κυριαρχούν η κίνηση, η μεταβολή και η σύγκρουση, η μονολογική αφηγηματική διδασκαλία πρέπει να αποδίδει τη δραματική χροιά του λόγου και το δυναμισμό της δράσης (Λιαντίνης, 1991:3190). Με την αφήγηση ο εκπαιδευτικός ικανοποιεί την αγάπη των παιδιών προς την ακρόαση, η οποία είναι έντονη, γιατί βασίζεται στις εσωτερικές δομές της νόησης. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι ο μονόλογος του δασκάλου δεν πρέπει να ξεπερνά τα 10-12 λεπτά διότι αποσπάται η προσοχή των μαθητών και στη συνέχεια πρέπει να γίνεται η επεξεργασία των πληροφοριών που δίνονται με άλλες μορφές διδασκαλίας. Εξαίρεση αποτελούν όμως σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2003:399) οι αφηγήσεις παραμυθιών και ιστοριών, τις οποίες οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα. Το μονοπώλιο του δασκάλου μπορεί και πρέπει να ξεπεραστεί στη συνέχεια, ώστε να αφήσει το περιθώριο στην ενεργητική συμμετοχή του μαθητή με την εισαγωγή του διαλόγου και της συζήτησης

μεταξύ δασκάλου και μαθητή, αλλά και των μαθητών μεταξύ τους. Ο διάλογος – συζήτηση βοηθά στη μετάβαση προς μία μαθητοκεντρική μορφή διδασκαλίας. Στην επεξεργασία της ύλης συμμετέχουν ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής. Η ενεργοποίηση του μαθητή προωθεί τη σχολική μάθηση και ταυτόχρονα συμβάλλει στην ανάπτυξη της γλωσσικής του ικανότητας που είναι αναγκαία για την κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία των μαθητών μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Ειδικά

Κατά τη διδακτική παρέμβαση των παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων, ακολουθείται το σχήμα της ημικατευθυνόμενης ομαδοσυνεργατικής διερεύνησης¹⁰¹ με κύριο χαρακτηριστικό της το διάλογο/συζήτηση. Αρχικά εφαρμόζεται η μορφή της μονολογικής αφηγηματικής διδασκαλίας και ο διδακτικός μονόλογος αποτελεί το έναυσμα ώστε να γίνει η εισαγωγή στο υπό συζήτησιν θέμα που θα εξεταστεί στη συνέχεια με άλλες μορφές διδασκαλίας. Η εκπαιδευτικός προσπαθεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον ενδιαφέροντος και κλίμα αγωνίας, αλλά και να προσφέρει την πληροφόρηση για την εξέλιξη της υπόθεσης σε αυτούς τους μαθητές από την ομάδα, οι οποίοι δεν είχαν ολοκληρώσει την προσωπική τους ανάγνωση ή ανήκουν σε ομάδα που είχε αναλάβει την ανάγνωση και παρουσίαση διαφορετικού μυθιστορήματος.

Ο μονόλογος του δασκάλου αντικαθίσταται πολλές φορές από τη μεγαλόφωνη ανάγνωση συγκεκριμένων σελίδων ή τις περιληπτικές διηγήσεις μαθητών που είχαν διαβάσει το μυθιστόρημα και πληροφορούν τους συμμαθητές τους για τη συνέχεια της υπόθεσης. Οι διηγήσεις αυτές, συμβάλλουν στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και της μνήμης, και δεν καταλαμβάνουν μεγάλο χρονικό διάστημα, έτσι ώστε το μάθημα να μετατρέπεται σε σειρά από αφηγήσεις του δασκάλου και των μαθητών.

Οι ερωτήσεις της εκπαιδευτικού προωθούν την ανάπτυξη ενός γνήσιου διαλόγου¹⁰²/συζήτησης ανάμεσα στις ομάδες και τα μέλη τους. Η μαθητική συμμετοχή είναι το αποτέλεσμα της κατεύθυνσης του εκπαιδευτικού κι οι ερωτήσεις πρέπει να εξαντλούν όλο το φάσμα της ταξινομίας του Bloom (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή, ανάλυση, σύνθεση, αξιολόγηση) και να μην περιορίζονται στη γνώση-απομνημόνευση μόνο. Οι ερωτήσεις αυτές μπορούν να χαρακτηριστούν ερωτήσεις υψηλού επιπέδου όπως:

- Οι ερωτήσεις *ανάλυσης*, όταν ζητείται από το μαθητή να εντοπίσει κίνητρα δράσης, να αντιδιαστείλει τα αίτια από τα αποτελέσματα, να στηρίξει ή να αντικρούσει απόψεις, να εξηγήσει γεγονότα και είναι ερωτήσεις που δεν επιδέχονται μία μόνο έγκυρη απάντηση, αλλά διευκολύνουν και προωθούν το διάλογο μεταξύ των μαθητών.

Για παράδειγμα, κατά την ανάλυση του ιστορικού μυθιστορήματος Στη *Χαραυγή της λευτεριάς* οι μαθητές, αφού εντοπίσουν τις μεταδιηγήσεις, τους ζητείται να αιτιολογήσουν τη χρήση τους από τον αφηγητή. Επίσης στο *Σιναπόσπορο*, όπου

¹⁰¹ Το σχήμα της ημικατευθυνόμενης ομαδοσυνεργατικής διερεύνησης προσφέρεται για την επεξεργασία της κοινωνικής ζωής, που δεν επιδέχεται μονοσήμαντες προσεγγίσεις, αλλά επιτρέπει διαφορετικές «αναγνώσεις» και αξιολογήσεις. Η λογοτεχνία, η ιστορία και η πολιτική αγωγή ανήκουν σε αυτή την κατηγορία (Ματσαγγούρας, 2004:175-176).

¹⁰² Οι νέο- βυγκοτσιανοί δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο διάλογο, όχι μόνο γιατί σηματοδοτεί τη μετάβαση από τις δασκαλοκεντρικές στις μαθητοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, αλλά επειδή αποτελεί το φυσικό πλαίσιο που διαθέτει το σχολείο για να κοινωνικοποιήσει τους μαθητές σε μορφές επικοινωνίας και σκέψης που είναι έξω από τις προσωπικές εμπειρίες που τους προσφέρει το οικογενειακό περιβάλλον (Ματσαγγούρας, 2003:405-407).

ζητείται από τους μαθητές να ερμηνεύσουν την πράξη του κεντρικού ήρωα. Γιατί κατά τη γνώμη σας ο ήρωας κρατά μυστική την αποκάλυψη της μπαρούτης;

- Οι ερωτήσεις *σύνθεσης*, που απευθύνονται κυρίως στη δημιουργικότητα του μαθητή και του ζητούν να βάλει την προσωπική του σφραγίδα.

Ανάλογα, κατά την ανάλυση του μυθιστορήματος *Ο Μικρός Μπουρλοτιέρης*, οι μαθητές καλούνται στη διατύπωση πρόβλεψης. Μετά την επιστροφή του ήρωα στο νησί λόγω του τραυματισμού του και την ανάρρωσή του, θα επιστρέψει στα καράβια και πώς φτάνετε σε αυτό το συμπέρασμα;

- Οι ερωτήσεις *αξιολόγησης*, όπου ο μαθητής καλείται να εκφράσει την κρίση του για θέματα, απόψεις και αντιλήψεις και να τα συνδέσει με το κοινωνικο-πολιτισμικό παρόν.

Για παράδειγμα, κατά την παρουσίαση της ιστορικής αφήγησης *Μόσχω Τζαβέλλα*, η αντίληψη των ανθρώπων την εποχή εκείνη για την τύχη των παιδιών τους ισχύει σήμερα και αν όχι, γιατί νομίζετε; Η στο *Μυστικό των Φιλικών* η ερώτηση: Τι αντίκτυπο έχει η περιγραφή της μάχης του Δραγατσανίου στον αναγνώστη μέσα από τον αφηγηματικό λόγο; Αξιολογήστε τι προκαλεί στον αναγνώστη.

B) Κοινωνική οργάνωση τάξης

Γενικά

Η διδασκαλία μπορεί να ξεκινά με τα θρανία σε μετωπική ή κυκλική διάταξη και την παρουσίαση κάποιων στοιχείων από το δάσκαλο ή τους μαθητές και να συνεχίζεται η επεξεργασία τους μέσα στα πλαίσια της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας. Στις συνεργατικές ή ομαδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας οι μαθητές συνεργάζονται μεταξύ τους και το αποτέλεσμα τους είναι προϊόν συλλογικής προσπάθειας έστω και αν η μάθηση του καθενός είναι ατομική υπόθεση. Τα θετικά στοιχεία τους είναι η ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής της τάξης, η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων συνεργασίας, άμιλλας και αλληλοβοήθειας. Παρέχουν στοιχεία εξατομίκευσης της διδασκαλίας και σε αρκετές περιπτώσεις συνεισφέρουν σε καλύτερα αποτελέσματα μάθησης, αφού συχνά οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα όταν διδάσκονται στα ομαδικά πλαίσια παρά αν παρακολουθούν το μονόλογο του δασκάλου. Δεν επιδιώκουν μόνο την απόκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά και την επίτευξη συναισθηματικών και κοινωνικών στόχων που αφορούν αξίες και στάσεις απέναντι στους συμμαθητές τους (Φλουρής, 2006:223-227). Η μέθοδος εργασίας με ομάδες μπορεί να λειτουργήσει πολύ αποτελεσματικά σε μαθήματα λογοτεχνίας, ιστορίας και γενικά μαθήματα κοινωνικών επιστημών (Πηγιάκη, 1998:129). Παρόλο που τα οφέλη της ομαδοσυνεργατικής οργάνωσης της τάξης είναι σημαντικά, αυτό δε σημαίνει ότι αποκλείονται και άλλες μορφές εργασίας, -ατομικές-, όπου αναδεικνύουν προσωπικούς προβληματισμούς και αφήνουν περιθώρια για δημιουργική γραφή. Ένας μαθητής μπορεί να θριαμβεύει στην ατομική εργασία και να «χάνεται» μέσα στις ομάδες, άλλος μπορεί να εργαστεί ικανοποιητικά ή να δυσκολεύεται στην ατομική εργασία, αλλά να χαρακτηρίζεται από δημιουργικότητα μέσα στις ομάδες (όπ:138).

Ειδικά

Κατά τη διδακτική παρέμβαση δεν εφαρμόζεται από την αρχή ως το τέλος μία συγκεκριμένη οργάνωση της τάξης. Κυριαρχεί η συνεργατική/ομαδοκεντρική μορφή.

Η ομαδική διάταξη των θρανίων εναλλάσσεται με τη μετωπική κατά την παρακολούθηση στον βιντεοπροβολέα ή με την κυκλική διάταξη των μαθητών πάνω

σε χαλί κατά τη διάρκεια της αφήγησης ή ανάγνωσης αποσπασμάτων από τα ιστορικά μυθιστορήματα. Στη φάση της παρακολούθησης στον υπολογιστή και κατά τη διεξαγωγή των γραπτών εργασιών, καθώς και στην ανακοίνωσή τους στην υπόλοιπη ομάδα, οι μαθητές κάθονται ομαδικά, συνεργάζονται και ανταλλάσσουν απόψεις.

Όσον αφορά στη συμπλήρωση των φύλλων εργασίας γράφεται η απάντηση/σύνοψη μετά από ενδοομαδική συζήτηση, όπου την αναλαμβάνει ένα μέλος της ομάδας που έχει από πριν αποφασιστεί, είτε κάθε μέλος της ομάδας καταγράφει την προσωπική του γνώμη και τις κρίσεις του, ιδιαίτερα στα φύλλα εργασίας που υπάρχει πάνω από μία ερώτηση. Για να μην παραμεληθεί η διάθεση για προσωπική δημιουργική γραφή, μετά από την παρουσίαση κάποιων μυθιστορημάτων, δίνεται η ευκαιρία για την ανάπτυξη της μέσα από φύλλα εργασίας που πρέπει να συμπληρωθούν σε ατομικό επίπεδο. Οι εργασίες αυτές αφορούν είτε στην κατάθεση της γνώμης τους για τις ενέργειες του ήρωα, όπου καλούνται να τη στηρίξουν με την κατάλληλη επιχειρηματολογία και να δώσουν την προσωπική τους ερμηνεία για τις πιθανές ενέργειες που θα έκαναν αν βρίσκονταν στη θέση του, είτε στην αποτύπωση κάποιων εικαστικών αναπαραστάσεων, ως αποτέλεσμα της πρόσληψής τους.

2.5. Πορεία της διδασκαλίας

Συνοπτικά: (Πριν τη διδασκαλία)

A. Προετοιμασία διδακτικού πλαισίου (Ματσαγγούρας, 1998:427)

1. Ψυχολογική προετοιμασία – Ανάδειξη προβληματισμών
2. Ανάκληση γνωσιολογικού σχήματος – Σύνδεση με ιστορικό πλαίσιο
3. Χωρισμός σε ομάδες και ανάθεση ανάγνωσης σε προσωπικό τους χώρο

(Κατά τη διδασκαλία)

B. Νοηματική αποκωδικοποίηση μυθιστορήματος/εμβάθυνση Μορφολογική ανάλυση κειμένου

1. Ανάγνωση σημαντικών αποσπασμάτων του κειμένου
2. Περιληπτική διήγηση μερών από μαθητές που δε διαβάζονται στην τάξη
3. Συμπλήρωση δεδομένων του κειμένου
4. Ερμηνεία γεγονότων και συσχέτιση με προσωπικές γνώσεις και βιώματα
5. Χαρακτηρισμός, αξιολόγηση ηρώων
6. Δομικά χαρακτηριστικά κειμένου – Συζήτηση
7. Συσχέτιση περιεχομένου με τη μορφή / εικονογράφηση του κειμένου
8. Ύφος – τόνος κειμένου

(Μετά τη διδασκαλία)

Γ. Προσωπική ανασύνθεση κειμένου/Αξιολόγηση

1. Σύνθεση περίληψης
2. Προσωπική ανασύνθεση/ Δημιουργική γραφή
3. Γραπτή έκφραση/ Σύγκριση ιστορικού μυθιστορηματικού λόγου
4. Εικαστικές αναπαραστάσεις
5. Η παρουσίασή τους στην ομάδα

1^ο στάδιο Η πρώτη ανάγνωση/απόλαυση του κειμένου

Η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας της ευέλικτης ζώνης καλείται σε συζήτηση από τους μαθητές ως προς το τι θα πραγματευόνταν για τους επόμενους μήνες. Με δική της πρωτοβουλία, αφού συνόψισε κάποιες απορίες και παρατηρήσεις των μαθητών που είχε σημειώσει κατά τη διάρκεια του μαθήματος της Ιστορίας, πρότεινε να επιχειρήσουν να «διαβάσουν Ιστορία» όχι μέσα από τη ματιά των ιστορικών, αλλά από την πένα των λογοτεχνών. Οι μαθητές αποδέχονται την πρόταση και ξεκινά ο σχεδιασμός και η από κοινού οργάνωση και πορεία του εκπαιδευτικού προγράμματος. Βάσει του γενικού σκοπού επιλέγονται¹⁰³ τα μυθιστορήματα που είχαν ως θεματικό πυρήνα γεγονότα από την ιστορική περίοδο που είχαν ήδη διδαχτεί οι μαθητές μέχρι τότε.

Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διαβάσει ένα ή περισσότερα από τα επιλεγμένα μυθιστορήματα. Η εκπαιδευτικός δεν αποκαλύπτει την υπόθεση των μυθιστορημάτων για να μη χαθεί το στοιχείο της έκπληξης, αλλά και όπου επιχειρείται μια σύντομη παρουσίαση του μυθιστορήματος για να μπορέσουν να καταλήξουν οι μαθητές στην επιλογή τους, αυτή δε γίνεται διεξοδικά για να λειτουργήσει αυτό που ο Iser ονόμασε «ορίζοντας προσδοκίας του αναγνώστη¹⁰⁴», η ευκαιρία δηλαδή να προσλάβει στο μέγιστο δυνατό βαθμό ο μαθητής το κείμενο, να επιχειρήσει να του προσδώσει ένα νόημα, να ανταποκριθεί σε αυτό και εντέλει να το απολαύσει.

Μετά από την προσωπική τους ανάγνωση, οι μαθητές καλούνται να μιλήσουν για την πρώτη τους εντύπωση, να πληροφορήσουν και τις άλλες ομάδες σύντομα για την υπόθεση. Παρακινούνται να πουν δυο λόγια για το κείμενο, τι τους άρεσε, τι δεν τους άρεσε και γιατί. Ο στόχος είναι να μεταφέρουν στην ευρύτερη ομάδα της τάξης τον απόηχο της πρώτης επαφής με το βιβλίο, αλλά και να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον για το επόμενο στάδιο ιδιαίτερα τις ομάδες που είχαν διαβάσει διαφορετικό μυθιστόρημα.

2^ο στάδιο Από την ανάγνωση/απόλαυση στην ανάλυση του κειμένου

1. Η εκπαιδευτικός και οι μαθητές συζητούν με εντοπισμό και αναφορά σε συγκεκριμένα μέρη για τις αφηγηματικές τεχνικές, το χρόνο της αφήγησης, το λόγο των ηρώων, το ρόλο του αφηγητή, την εστίαση που ακολουθεί, την πλοκή, τη μορφή του ήρωα, τις συγκρούσεις του και τη μύησή του από την ιστορική προσωπικότητα.
2. Επίσης εντοπίζονται οι κοινωνικές αντιλήψεις της εποχής που διαφαίνονται στο κείμενο, γίνεται συζήτηση πάνω σε αυτές και επιχειρείται μία σύγκριση/σύνδεση με τις αντιλήψεις της σύγχρονης εποχής, όπως το χρέος και η προσφορά στην πατρίδα σε περίπτωση επιβολής βίας, η παιδεία του ήρωα και οι απόψεις για τη μόρφωση, το ερωτικό μοτίβο ή το μοτίβο της φιλίας, οι αντιλήψεις για τις γυναίκες και την ανατροφή των παιδιών, οι προλήψεις που επικρατούσαν.
3. Γίνεται προσπάθεια να διασταυρωθούν τα ιστορικά γεγονότα, όπως αναφέρονται στα μυθιστορήματα με τα αντίστοιχα, όπως παρουσιάζονται στο εγχειρίδιο της ιστορίας, και ακολουθεί συζήτηση για τις διαφορές του μυθιστορηματικού και ιστορικού λόγου.

¹⁰³ Περισσότερες λεπτομέρειες κεφάλαιο Β, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Κριτήρια επιλογής των μυθιστορημάτων*, σ. 69.

¹⁰⁴ Για τη σχολή της αισθητικής της πρόσληψης (*Rezeptionsästhetik*) που αντιπροσωπεύεται από το Γερμανό θεωρητικό Hans Robert Jauss και τη θεωρία που παρουσιάζει συγγένεια με τις απόψεις του W. Iser, βλ. Τζιόβας (1987) *Μετά την αισθητική*, 247-255, Delcroix, Hallyn (1997) *Εισαγωγή στις λογοτεχνικές σπουδές*, 386-395.

Σε όλο αυτό το στάδιο οι μαθητές παρακινούνται να μιλήσουν για το νόημα, όπως οι ίδιοι το εξέλαβαν από το κείμενο¹⁰⁵, να το συμπληρώσουν και να το προεκτείνουν. Είναι σημαντικό να κατανοήσουν ότι οι αναγνωστικές εμπειρίες σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό ποικίλλουν από άτομο σε άτομο και ότι όλες οι ερμηνείες ή οι απόψεις που θα ακουστούν είναι δεκτές.

3^ο στάδιο Από την εμπειρία της ανάγνωσης στην προσωπική έκφραση

Με αφορμή το περιεχόμενο των βιβλίων οι μαθητές καλούνται να εκφραστούν με δημιουργικό τρόπο. Η εμπειρία της ανάγνωσης τους δίνει την ευκαιρία να παράγουν γραπτό λόγο σε ομάδες, αλλά και να επιδοθούν σε δημιουργικό γράψιμο ατομικά καταθέτοντας τις απόψεις τους ως προς το τι θα έκαναν αυτοί σε σχέση με τις ενέργειες του ήρωα. Τέλος, να αποδώσουν εικαστικά όποια εικόνα ή σκηνή τους έκανε εντύπωση και να παρουσιάσουν τις εργασίες αυτές στην ευρύτερη ομάδα της τάξης. Οι γραπτές τους εργασίες, καθώς και οι εικαστικές τους δημιουργίες διαβάζονται και μεταφέρονται στην τάξη δίνοντας μια ακόμη ευκαιρία για συζήτηση, αλλά και για αυτοαξιολόγηση.

2.6. Διδακτικές δραστηριότητες¹⁰⁶

1) Ανάγνωση από το δάσκαλο ή από μαθητή των παρακειμενικών στοιχείων των μυθιστορημάτων. Ο πρόλογος (σ. 13) στο ιστορικό μυθιστόρημα *Το μυστικό των Φιλικών* της Νίτσας Τζώρτζογλου και στη λαϊκή ιστορική αφήγηση *Μόσχω Τζαβέλλα* της Λιλίκας Νάκου (σ. 13) από τον Κ. Δημάδη, που έχει αναλάβει τη φιλολογική επιμέλεια για την επανέκδοση με στόχο μια συζήτηση για το λόγο της παράθεσής τους είτε από την ίδια τη συγγραφέα είτε όχι.

2) Παρατήρηση μέσα από τα αντίτυπα των χαρτών που παρατίθενται. Ο χάρτης των παραδουνάβιων περιοχών στο *Μυστικό των Φιλικών* και το σχεδιάγραμμα της περιοχής της Δημητσάνας και της ευρύτερης περιοχής στη *Χαραυγή της λευτεριάς* της Γαλάτειας Σαράντη. Ο στόχος είναι να διαφανεί μέσα από τη συζήτηση το «συμβόλαιο» μεταξύ αφηγητή και αναγνώστη, η εγγύηση δηλαδή για την αλήθεια των όσων αφηγείται¹⁰⁷.

3) Σχολιασμός εξώφυλλου. Η εκπαιδευτικός στην ιστορική αφήγηση *Μόσχω Τζαβέλλα* ζητά από τους μαθητές να σχολιαστεί η εικόνα της γυναίκειας φιγούρας και να αιτιολογήσουν την επιλογή της συγγραφέα. Στη συνέχεια πραγματοποιείται συζήτηση για την εξωτερική εμφάνιση της γυναίκας και κατ' επέκταση όλων των γυναικών την εποχή εκείνη λόγω των δυσκολιών μέσα στις οποίες ζούσαν.

4) Δράση ομάδας ανάγνωσης του ιστορικού μυθιστορήματος *Η Χαραυγή της λευτεριάς. Οι μαρτυροτόμυλοι της Δημητσάνας* της Γαλάτειας Σαράντη πριν την έναρξη της παρουσίασης μέσα στην τάξη. Η ομάδα ανάγνωσης του μυθιστορήματος εντοπίζει σε

¹⁰⁵ Για τη στάση του αναγνώστη απέναντι στο κείμενο και τις διαφορετικές αναγνώσεις βλ. Howthorn (1993:192-208).

¹⁰⁶ Οι διδακτικές δραστηριότητες που ακολουθήθηκαν ήταν κοινές για όλες τις μυθιστορηματικές παρουσιάσεις. Στα σημεία που διαφοροποιούνται, αναφέρονται χωριστά οι δραστηριότητες και οι ερωτήσεις για κάθε συγκεκριμένο μυθιστόρημα. Χωριστά για κάθε παρουσίαση οι διδακτικές δραστηριότητες παρατίθενται στο παράρτημα μαζί με το φύλλο παρατήρησης της διδασκαλίας.

¹⁰⁷ Για τα παρακειμενικά στοιχεία του ιστορικού μυθιστορήματος βλ. το αντίστοιχο υποκεφάλαιο, σ. 124.

εγκυκλοπαίδεια της βιβλιοθήκης του σχολείου πληροφορίες για την προσφορά της Δημητσάνας στην επανάσταση και τις ανακοινώνει στην ευρύτερη ομάδα της τάξης. Εντοπίζεται επίσης πάνω στο χάρτη η θέση της Δημητσάνας στο κέντρο της Πελοποννήσου και μέσα από σκόπιμες ερωτήσεις της εκπαιδευτικού αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της γεωγραφικής της θέσης.

5) Η αφήγηση πραγματοποιείται κυρίως από την εκπαιδευτικό με σκοπό να ελκύσει την προσοχή των μαθητών, αλλά και από μαθητές της ομάδας ανάγνωσης του συγκεκριμένου μυθιστορήματος. Σε κάποια σημεία γίνεται περιληπτική αναφορά κάποιων αποσπασμάτων, ενώ αναλύονται άλλα, όπως διάλογοι ηρώων, κρίσεις και σχόλια αφηγητή ώστε να ακολουθήσει συζήτηση, να δοθεί έμφαση στην αφηγηματική φωνή και στην εναλλαγή της εστίασης καθώς και στην εκφορά του λόγου από το ιδίωμα του αφηγητή για να μπορέσουν να βγουν κάποια συμπεράσματα ως προς την ιδεολογική του τοποθέτηση.

6) Σχολιασμός/ανάλυση περιεχομένου των μυθιστορημάτων με τη μέθοδο των ερωταποκρίσεων και μέσα από την έκθεση των απόψεων των μαθητών δίνεται η αφορμή για την ανάπτυξη ελεύθερου διαλόγου/συζήτησης από το πρώτο κεφάλαιο ως το τέλος. Οι μαθητές διευκολύνονται ώστε να εκφραστούν, να συγκινηθούν, να ευαισθητοποιηθούν, να γνωρίσουν παρελθούσες αντιλήψεις, να διερευνήσουν και να αιτιολογήσουν πράξεις ηρώων, να συσχετίσουν το χτες με το σήμερα και να συγκρίνουν τον ιστορικό και το μυθιστορηματικό λόγο. Οι άξονες των ερωταποκρίσεων γύρω από τους οποίους εξελίσσεται η παρέμβαση είναι:

Άξονες ερωταποκρίσεων στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού διαλόγου

Η εκπαιδευτικός προκαλεί ενεργητικό διάλογο μεταξύ των μαθητών προκειμένου η διδασκαλία να ξεπεράσει την απλή πληροφόρηση και την κοινοποίηση γνώσεων. Μέσα από τη διαλογική διαδικασία οι μαθητές οδηγούνται στη διατύπωση απόψεων, στην επαλήθευση υποθέσεων, στην έκφραση συναισθημάτων και στο σχηματισμό στάσεων. Με τον τρόπο αυτό εισέρχονται στο χώρο της ανακάλυψης και της οικοδόμησης της γνώσης σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης εμπειρίας. Τέτοιου είδους μαθησιακές δραστηριότητες καθιστούν τα άτομα ικανά να θεωρούν κριτικά το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, να κατανοούν τον εαυτό τους και τους άλλους και να ρυθμίζουν με λογικά και ηθικά κριτήρια τη ζωή τους.

Α. Το κείμενο ως αφηγηματική κατασκευή

Στη Μόσχω Τζαβέλλα

Αναφορά στο χρόνο. Πώς επιτυγχάνεται;

Εντοπισμός των κρίσεων του αφηγητή. Γιατί νομίζετε πως παρεμβαίνει;

Σχολιασμός της παρεμβολής του. Αν δεν παρενέβαινε, ποια διαφορά θα είχε η δήλωσή του για τον αναγνώστη;

Δυνατότητες του αφηγητή. Ρυθμιστική λειτουργία του. Πιστοποίηση των όσων γράφει.

Στο Μυστικό των Φιλικών

Αναγνώριση των ηρώων (μυθοπλαστικών και μη), ποιος είναι ο χρόνος και ο τόπος της ιστορίας; Με ποιο ιδιαίτερο τρόπο δηλώνεται ο χρόνος;

Λόγοι παρουσίας περιστασιακών διαλόγων. Πώς επιλέγει ο αφηγητής να γίνει η γνωστοποίηση κι επεξήγηση θεμάτων και εννοιών, που είναι άγνωστοι για τους μικρούς μαθητές, όπως η προέλευση του ονόματος Σκουφά κι η ερμηνεία του εμπορικού όρου μονοπώλιο. Αναγνώριση του υπονοούμενου αναγνώστη.

Σχόλιο για το αφηγηματικό τέχνασμα. Γιατί βάζει τους ήρωες να κρυφοκοιτάζουν τις συναντήσεις των Φιλικών και δεν παρεμβαίνει να αποκαλύψει στον αναγνώστη το σχέδιο της οργάνωσης; Γιατί νομίζετε ότι δεν προσπαθεί να συμπληρώσει τα κενά που δημιουργούνται από την εστίαση των δυο ηρώων;

Αφορμή για συζήτηση της συγκεκριμένης αφηγηματικής επιλογής σχετικά με την προοπτική/εστίαση.

Εντοπισμός σύνοψης του χρόνου. Προσπάθεια αιτιολόγησης από τους μαθητές.

Αφού ένας μαθητής υπενθύμισε το σκοπό της οργάνωσης της Φιλικής Εταιρείας, η εκπαιδευτικός ρώτησε. Ο μικρός ήρωας και η ανιψιά του Τσακάλωφ ορκίζονται κι αυτοί; Τι ιδιαίτερο έχει ο όρκος τους;

Το αφηγηματικό τέχνασμα του ταξιδιού. Πού αποσκοπεί; Έπειτα από διερευνητικές ερωτήσεις αναγνωρίζεται το ταξίδι του ήρωα ως μοτίβο που χρησιμοποιείται στα ιστορικά μυθιστορήματα προκειμένου ο αφηγητής να μπορεί να αναφερθεί σε μακρινούς τόπους και ιστορίες μέσα από την προοπτική των ηρώων χωρίς να κάνει χρήση της παντογνωσίας του.

Παρατήρηση των σχολίων του αφηγητή κατά την αφήγηση της μάχης του Δραγατσανίου. Αναγνώριση από τους μαθητές της χειραγώγησης της αναγνωστικής πρόσληψης και της συναισθηματικής φόρτισης.

Στο Σιναπόσπορο

Συζήτηση για τις αντιλήψεις και προκαταλήψεις των κατοίκων και εντοπισμός της εστίασης έπειτα από σχετική ερώτηση της εκπαιδευτικού. Αυτά που μαθαίνουμε μέσα από ποια ματιά/προοπτική μας μεταφέρονται;

Το ταξίδι του ήρωα και η επιστροφή του στο Μεσολόγγι, αφού πρώτα αιχμαλωτίστηκε στο τούρκικο στρατόπεδο. Σε τι αποσκοπεί η επιλογή του αφηγητή για τη μετάδοση των πληροφοριών μέσα από την προοπτική του ήρωα;

Επαφή με την ιστορική προσωπικότητα. Πού αποσκοπεί το τέχνασμα της προσωπικής επαφής του ήρωα με την ιστορική προσωπικότητα; (τόσο για το Μαυροκορδάτο όσο και για το λόρδο Βύρωνα).

Διάκριση χρόνου ιστορίας – χρόνου αφήγησης. Ποιος είναι μεγαλύτερος; Γιατί νομίζετε ότι χρησιμοποιεί ο αφηγητής την τακτική αυτή; Στόχος διττός που εντοπίζεται από τους μαθητές.

Γιατί επεμβαίνει ο αφηγητής αφού έχει παραχωρήσει το λόγο στον ήρωα; Οι μαθητές καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι θέλει να τονίσει την προσφορά του στην πατρίδα.

Πότε διαδραματίστηκαν τα γεγονότα της μεταδιήγησης; Αντίληψη της επεξηγηματικής λειτουργίας της.

Παρατήρηση του αφηγηματικού μοτίβου του ταξιδιού (μπαρκάρει με το στόλο του Μιαούλη, αλλά επιλέγει να επιστρέψει πίσω στην πολιορκημένη πατρίδα του κοντά στην οικογένειά του). Γιατί νομίζετε ότι αποφάσισε να γυρίσει, ενώ γνώριζε τη δυσχερή θέση του Μεσολογγίου;

Στο Μικρό Μπουρλοτιέρη

Ανάγνωση από μαθητή της απόφασης του ήρωα να μπαρκάρει. Οι μαθητές εντοπίζουν το χρόνο έναρξης της ιστορίας και της αφήγησης -την αρχή της επανάστασης και σχολιάζουν τη γιορταστική ατμόσφαιρα.

Διάκριση χρόνου ιστορίας και χρόνου αφήγησης. Πέρασε κάποιο διάστημα και πόσο; Πού φαίνεται αυτό;

Οι πληροφορίες για τις δυσκολίες της ναυτικής ζωής, για την κατασκευή των μπουρλότων, για τη δυναμικότητα των στόλων με ποιο τρόπο δίνονται; Από τον αφηγητή ή όχι και γιατί νομίζετε ότι ενεργεί με αυτόν τον τρόπο;

Γιατί ο αφηγητής επαναλαμβάνει τη διαφορά της δυναμικότητας των δυο στόλων μέσα από το διάλογο των ναυτικών, αφού ήδη γνωρίζουμε την πληροφορία από το διάλογο του ήρωα με τον πατέρα του; Οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι γίνεται για την εγκυρότητα των πληροφοριών.

Πώς πληροφορούμαστε για το ιστορικό γεγονός της σφαγής της Χίου. Ποιος ή ποιοι το αναφέρουν και σε τι νομίζετε ότι θα διέφερε η πληροφόρηση αν την αναλάμβανε ο αφηγητής;

Ρόλος του αφηγητή. Παρεμβολή σχολίων. Η θέση του σε σχέση με την ιστορική προσωπικότητα.

Πώς παρουσιάζεται ο Κανάρης; Μέσα από ποιανού το λόγο και γιατί; Για να προσδώσει πειστικότητα.

Πώς δίνει ο αφηγητής την κατάσταση στο Μεσολόγγι; Μέσα από διαλόγους για να μάθει την κατάσταση τόσο ο ήρωας όσο κι ο αναγνώστης.

Ποια αφηγηματική τεχνική χρησιμοποιείται για να πάρει ο αναγνώστης πληροφορίες για την κατάσταση στην πολιορκημένη πόλη; Πού αποσκοπεί ο αφηγητής;

Στη Χαραυγή της λευτεριάς

Αναγνώριση της αφηγηματικής φωνής. Ποιος μιλάει στην αρχή και αμέσως μετά επισήμανση της αλλαγής του τρόπου αναπαράστασης του αφηγηματικού λόγου – ο λόγος του ήρωα μέσα από το ιδίωμα του αφηγητή¹⁰⁸ και αναγνώριση από τους μαθητές πού αποσκοπεί. Εντοπίζουν την αφήγηση πιο ζωντανή κι ενδιαφέρουσα.

Ανάγνωση υποσημειώσεων. Ποιος ο ρόλος τους μέσα στο κείμενο; Κατανοούν οι μαθητές ότι αν και ο ήρωας είναι πρόσωπο φανταστικό, τα ονόματα που αναφέρονται στις υποσημειώσεις¹⁰⁹ είναι απολύτως πραγματικά και υπαρκτά.

Επισήμανση αφηγηματικών υπαινιγμών/προσημάνσεων. Γιατί νομίζετε ότι ο αφηγητής δεν αποκαλύπτει στον αναγνώστη το παρελθόν του ήρωα; Οι μαθητές εκφράζουν την άποψη ότι είναι το χαρακτηριστικό των μυθιστορημάτων περιπέτειας.

Τι στόχο έχει ο διάλογος του ήρωα με το Βασίλη το καλογεράκι σχετικά με την ιστορία της Σχολής της Δημητσάνας και τη δράση των μπαρουτόμυλων; Μέσα από το διάλογο γνωστοποιούνται πληροφορίες τόσο στον ήρωα όσο και τον αναγνώστη.

Εντοπισμός της μεταδιήγησης¹¹⁰ έπειτα από ερώτηση της εκπαιδευτικού σχετικά με το χρόνο που συνέβησαν τα αναφερόμενα γεγονότα. Οι μαθητές αναγνωρίζουν την ιστορία του παρελθόντος του ήρωα.

Πώς ξεχωρίζουν τα λόγια της μεταδιήγησης μέσα στο κείμενο; Αναφέρονται τα εισαγωγικά.

¹⁰⁸ Για περισσότερα για τη χρήση του ελεύθερου πλάγιου λόγου βλ. Γ κεφάλαιο, το αντίστοιχο υποκεφάλαιο, σ. 115.

¹⁰⁹ Ένα κείμενο που συνοδεύεται από υποσημειώσεις και παραπομπές δηλώνει την ύπαρξη ενός νοούμενου συγγραφέα-ερευνητή, ο οποίος πριν ασχοληθεί με τη συγγραφή του μυθιστορηματός του ή παράλληλα, εξέτασε εξονυχιστικά τις ιστορικές πηγές, επομένως το κείμενο διεκδικεί το χαρακτηριστικό της επιστημονικότητας και της αντικειμενικής παρουσίας των στοιχείων του. Περισσότερα για το ρόλο των υποσημειώσεων βλ. Γ κεφάλαιο, το υποκεφάλαιο με τίτλο: *Παρακειμενικά στοιχεία.*, σ. 124.

¹¹⁰ Βλ. Γ κεφάλαιο, το υποκεφάλαιο με τίτλο: *Συμπεράσματα για τις χρονικές σχέσεις*, σ. 105.

Εντοπισμός της δεύτερης μεταδιήγησης αυτή τη φορά από τον προεστό. Από ποιο χρονικό σημείο ξεκινά και τι νομίζετε ότι θέλει να τονίσει; Οι μαθητές μετά από σχετικές ερωτήσεις της εκπαιδευτικού, αποφαίνονται ότι αυτή ξεκινά από την εποχή του Ομήρου και θέλει να τονίσει τη συνεχή παραμονή των Ελλήνων στον τόπο κι ότι αυτή πρέπει να συνεχιστεί.

Τα κενά του αναγνώστη για την υπόθεση του μυθιστορήματος πότε καλύπτονται; Γιατί; Σύντομη αναφορά στο περιεχόμενο των δύο μεταδιηγήσεων. Οι μαθητές αναφέρουν ότι ο αναγνώστης μαθαίνει όλη την ιστορία μόνο στο τέλος. Κρατά σε αγωνία τον αναγνώστη. Μοιάζει με αστυνομικό μυθιστόρημα.

B. Αναγνωστική πρόσληψη – Κοινωνικές αντιλήψεις

Στη Μόσχω Τζαβέλλα

Συζήτηση για τις αντιλήψεις των ανθρώπων. Η αντίληψή τους για τα παιδιά ισχύει σήμερα και γιατί νομίζετε αν όχι;

Συζήτηση για την εμπύχωση των Σουλιωτισσών. Πώς αντιδρούσαν σε σχέση με την ηλικία; Συζήτηση και συσχέτιση με θεατρικό σκετς που είχε αναλάβει το τμήμα στη σχολική εορτή της 25^{ης} Μαρτίου.

Σχολιασμός αντίθεσης πολυτέλειας παλατιού και ζωής υπόδουλων.

Στο Μυστικό των Φιλικών

Ποιος είναι ο λόγος της συνάντησης του ήρωα με την ιστορική προσωπικότητα; Η συνομιλία του ήρωα με τον Υψηλάντη καταλαμβάνει μεγάλη έκταση στο χρόνο της ιστορίας και της αφήγησης; Γιατί νομίζετε;

Ποιες κοινωνικές αντιλήψεις διαφαίνονται μέσα στο κείμενο για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών την εποχή εκείνη;

Ποιες οι σχέσεις των πολεμιστών με τα άλογά τους; Ελεύθερος διάλογος για παρόμοια περιστατικά γνωστά στην ιστορία.

Σχολιάστε το τέλος του μυθιστορήματος. Οι μαθητές αντέδρασαν κι εξέφρασαν τις απόψεις τους.

Στο Σιναπόσπορο

Σύντομη περίληψη από μαθητές της ιστορικής περιόδου που πραγματεύεται το μυθιστόρημα και την αρχή της υπόθεσης στο πρώτο κεφάλαιο. Εντοπίζεται ο ήρωας, ο τρόπος που πήρε το παρατσούκλι Σιναπόσπορος με ανάγνωση του συγκεκριμένου αποσπάσματος.

Τρόπος που γίνονταν οι θεραπείες, απόψεις για τη μόρφωση. Προσπαθήσετε να τις εντοπίσετε και σχολιάστε τις.

Ερμηνεία της πράξης του κεντρικού ήρωα. Γιατί άραγε κρατά μυστική την αποκάλυψη της μπαρούτης; Κάντε προβλέψεις.

Κατανόηση του τρόπου ανεφοδιασμού του Μεσολογγίου. Ποια περιγραφή σας βοηθά να κατανοήσετε καλύτερα τα γεγονότα και γιατί;

Στο Μικρό Μπουρλοτιέρη

Πώς αντιλαμβάνεστε τη σχέση φιλίας του ήρωα (Λευτέρη) με το Θανάση; Εντοπίστε στο κείμενο τη σχέση τους.

Ποιο ήταν το όνειρο του ήρωα και γιατί είχε αναβληθεί η πραγματοποίησή του μέχρι τότε; Συζήτηση για το θέμα μόρφωση τότε και σήμερα.

Ζητείται από τους μαθητές να προβλέψουν τη συνέχεια. Μετά την επιστροφή του ήρωα στο νησί λόγω τραυματισμού του και την ανάρρωσή του, θα επιστρέψει στα καράβια και πώς φτάνετε σε αυτό το συμπέρασμα;

Οι μαθητές σχολιάζουν την προετοιμασία των αγωνιστών τόσο την υλική όσο και την ψυχική πριν χρησιμοποιήσουν τα μπουρλότα.

Τι είναι αυτό που φοβούνται οι Έλληνες; Πώς φαίνεται;

Το όνειρο του ήρωα θα πραγματοποιηθεί; Πώς; Μετά από ανάγνωση του epilόγου.

Στη Χαραυγή της λευτεριάς

Ποιες νομίζετε ότι ήταν οι συνθήκες που ζούσε ο ήρωας; Συζήτηση για τις άθλιες συνθήκες, τα παιχνίδια του, το μοναδικό του φίλο.

Ποιο ήταν το όνειρο του Κωνσταντή; Επισήμανση μετά από διερευνητικές ερωτήσεις της πορείας του ήρωα και των μελλοντικών περιπετειών του.

Γιατί νομίζετε ότι ο αφηγητής δεν αναφέρει ξεκάθαρα τα σχέδιά του; Στόχος του να κρατηθεί το ενδιαφέρον του αναγνώστη αμείωτο.

Ποια είναι η καθοριστική συνάντηση/σύγκρουση του ήρωα και πότε αποφασίζει να διαφοροποιήσει τη στάση του; Δίνεται η αφορμή στη μαθήτριά που το διάβασε να ανακοινώσει τη συνέχεια.

Συζήτηση για το μέγεθος της άγνοιας του ήρωα, τις διαφορετικές απόψεις των παιδιών για τη μόρφωση και τους δασκάλους τους. Τι νομίζετε ότι θα συμβεί στη συνέχεια; Οι μαθητές απαντούν ότι θα προσπαθήσει να αλλάξει. Δίνεται αφορμή για συζήτηση για τις απόψεις για το σχολείο και τη μόρφωση τότε και σήμερα.

Συζήτηση του ήρωα με τον καλόγερο Άνθιμο. Αφού διαβάζονται από ένα μαθητή οι αφηγηματικές νύξεις για το παρελθόν του ήρωα οι μαθητές παρακινούνται από την εκπαιδευτικό να προβλέψουν τη συνέχεια. Πράγματι οι υποψίες τους σταδιακά επιβεβαιώνονται. Συζήτηση και ανάκληση πληροφοριών για τη δράση των Κλεφτών. Ποιοι ήταν, πώς ζούσαν και ποιος ο σκοπός τους.

Η εκπαιδευτικός ζητά να ανακαλέσουν τις ιστορικές πληροφορίες που έχουν για τα προεπαναστατικά κινήματα και τους λόγους αποτυχίας τους.

Μετά τη γνώση του παρελθόντος τι αλλάζει στην ψυχή του ήρωα; Εντοπισμός της μεταστροφής του. Από θέληση για προσωπική εκδίκηση στην κοινωνική προσφορά

Γνώση παρελθόντος → Διαμόρφωση συμπεριφοράς. Ενηλικίωση του ήρωα.

Οι μαθητές συζητούν κι εκθέτουν τις απόψεις τους.

Μετά από τη συνέχιση της δράσης του ήρωα και την προσπάθειά του να βρει τους υπεύθυνους προεστούς και να τους ενημερώσει για τον ξαφνικό έλεγχο στους μπαρουτόμυλους, η εκπαιδευτικός ρωτά τους μαθητές πώς τον αντιμετώπισαν οι κάτοικοι. Συζήτηση για την καχυποψία των κατοίκων και προσπάθεια για αιτιολόγηση της συμπεριφοράς τους.

Μετά από αναφορά μαθήτριάς για το σχέδιο των προεστών και τα προνόμια της Δημητσάνας ακολουθεί διάλογος και συζήτηση για το λόγο που δίνονταν τα προνόμια σε κάποιες περιοχές.

Σχολιασμός της ανταμοιβής του ήρωα από τους προεστούς. Οι μαθητές εκφράζουν τα συναισθήματά τους, όπως ενθουσιασμό, χαρά και ικανοποίηση.

Γ. Σύνδεση με την ιστορία

Στη Μόσχω Τζαβέλλα

Αναφορά σε ιστορικές προσωπικότητες. Πού τις έχουμε συναντήσει;

Συσχέτιση συγκεκριμένου γεγονότος που αναφέρεται στο βιβλίο της Ιστορίας.(το γράμμα του Αλή πασά προς τους Σουλιώτες και την απάντησή τους) Σύγκριση. Ομοιότητες- Διαφορές.

Στο Μυστικό των Φιλικών

Πώς δίνεται ο κρυπτογραφικός κώδικας της Φιλικής Εταιρείας στο μυθιστόρημα και στο βιβλίο της Ιστορίας;

Η αναφορά στη μάχη του Δραγατσανίου διαφέρει στο μυθιστορηματικό και τον ιστορικό λόγο. Η διαφορά αυτή έχει σχέση με τον τρόπο της αφηγηματικής παρουσίασης, την παρεμβολή των σχολίων και των κρίσεων του αφηγητή. Τι αντίκτυπο έχει η παρουσίαση αυτή στον αναγνώστη; Τι του προκαλεί;

Στο Σιναπόσπορο

Διασταύρωση των ιστορικών στοιχείων που παρατίθενται στο μυθιστόρημα και στο βιβλίο της Ιστορίας σχετικά με τη νέα οχύρωση του Μεσολογγίου από το Μαυροκορδάτο.

Πού έχουμε ξανασυναντήσει τα ιστορικά γεγονότα αυτά; Διασταύρωση ιστορικής και λογοτεχνικής ματιάς πάνω σε συγκεκριμένα γεγονότα. Οι μαθητές προβαίνουν σε μια σύντομη ανασκόπηση των μαχών εργαζόμενοι σε ομάδες με ανοιχτά τα βιβλία της ιστορίας και τις αναφέρει περιληπτικά ένα μέλος της ομάδας.

Στο Μικρό Μπουρλοτιέρη

Σύγκριση της αναφοράς στο μπουρλότο, ως όπλο, στο μυθιστόρημα και στην ιστορία. Ποια οδηγεί στην καλύτερη κατανόηση;

Συζήτηση για τη διαφορά της παρουσίασης του ιστορικού από το μυθιστορηματικό λόγο; Σχετικά με την καταστροφή της Χίου, την πυρπόληση της ναυαρχίδας, την απραξία του στόλου στα Ψαρά, τη ναυμαχία στον κόλπο του Γέροντα και την ανατίναξη της τούρκικης φρεγάτας;

Παράλληλη ανάγνωση από το βιβλίο της Ιστορίας για τη δράση του ελληνικού στόλου στην Ερεσό και την αναφορά στη χρήση του μπουρλότου. Οι μαθητές συζητούν για την καλύτερη κατανόηση του θέματος μέσα στο μυθιστόρημα.

Στη Χαραυγή της λευτεριάς

Η σύνδεση με την Ιστορία στο συγκεκριμένο μυθιστόρημα έγινε με τη συσχέτιση των ιστορικών πληροφοριών που είχαν συκρατήσει οι μαθητές και την αναφορά τους στην ευρύτερη ομάδα της τάξης σχετικά με τους Κλέφτες, τη ζωή και τη δράση τους και τα προεπαναστατικά κινήματα στο χώρο.

7) Σύνδεση των διδακτικών ωρών όταν η ανάλυση του μυθιστορήματος υπερβαίνει σε χρόνο το ένα διδακτικό δίωρο με ανακεφαλαίωση από μαθητή. Στη συνέχεια εντοπισμός συγκεκριμένων σημείων/αποσπασμάτων και διερεύνησή τους που αναφέρονται στους παραπάνω άξονες.

8) Παράλληλα με το σχολιασμό/ανάλυση του περιεχομένου των μυθιστορημάτων και σε συγκεκριμένα σημεία της παρουσίασης γίνεται προβολή βίντεο, φωτογραφιών,

εικόνων, ζωγραφικών πινάκων¹¹¹ είτε στον προβολέα, είτε στους υπολογιστές μετά από κατά ομάδες αναζήτησή τους στα αρχεία τους. Ακολουθεί αυθόρμητη συζήτηση και αναπτύσσεται ελεύθερος διάλογος μεταξύ των μαθητών αμέσως μετά την παρατήρησή τους. Δίνονται οι απαραίτητες διευκρινίσεις από την εκπαιδευτικό, όπου χρειάζεται και οι μαθητές καταθέτουν τις προσωπικές τους απόψεις.

Συγκεκριμένα:

Στη Μόσχω Τζαβέλλα

Προβάλλονται φωτογραφίες γυναικών απελπισμένων, έτοιμες να πέσουν από το γκρεμό, της δύσβατης περιοχής του Σουλίου και του Αλή πασά στον προβολέα με σκοπό τη διεξαγωγή συζήτησης σχετικά με τη θέση της περιοχής.

Στο Μυστικό των Φιλικών

Προβάλλεται στον προβολέα Dvd με τίτλο: Επανάσταση του 1821, το οποίο εστιάζει στην παρακολούθηση ενός τρίλεπτου video για τη Φιλική Εταιρεία. (λόγος σύστασης, ανάγνωση όρκου, ιδρυτές, επιβλητική μουσική υπόκρουση).

Στα κατάλληλα σημεία της διδακτικής παρέμβασης στον προβολέα εμφανίζονται φωτογραφίες (η σφραγίδα της Φιλικής Εταιρείας και η στολή των Ιερολοχιτών). Συζήτηση και ελεύθερος σχολιασμός. Μετά από κατάλληλες ερωτήσεις ακολουθεί η εξαγωγή συμπερασμάτων. Για παράδειγμα, σχετικά με την επιλογή της στολής των Ιερολοχιτών, το συμπέρασμα ότι ο Υψηλάντης ήθελε ο στρατός να είναι οργανωμένος και να μοιάζει στον ευρωπαϊκό.

Στο Σιναπόσπορο

Συγχρόνως με τη διασταύρωση της ιστορικής και μυθιστορηματικής πληροφορίας οι ομάδες εργασίας αναζητούν μέσα στους υπολογιστές σχετικές φωτογραφίες του Μαυροκορδάτου και σχολιάζουν την ενδυμασία του. Ήταν ευρωπαϊκή λόγω της καταγωγής του-Φαναριώτης.

Παρατηρούν πίνακες με σκηνές της πολιορκίας του Μεσολογγίου και μάχες γύρω από αυτό στους υπολογιστές. Ενθουσιάζονται οι μαθητές ιδιαίτερα με τον πίνακα του Rugendas με τίτλο: «Η μάχη του Μεσολογγίου» και τους πίνακες του P. Van Hess: «Ο Μάρκος Μπότσαρης σκοτώνεται στη μάχη» και του Ludovico Lippanini με τίτλο: «ο θάνατος του Μάρκου Μπότσαρη» που βρίσκεται στο Μουσείο της Τεργέστης στην Ιταλία.

Μέσω του προβολέα παρουσιάζονται ο πίνακας με την υποδοχή του λόρδου Βύρωνα στο Μεσολόγγι, ο πίνακας του Δ. Ζωγράφου της λιμνοθάλασσας με τα νησάκια και του Θ. Βρυζάκη: «Η έξοδος του Μεσολογγίου» στα αντίστοιχα αποσπάσματα.

Στο Μικρό Μπουρλοτιέρη

Οι μαθητές καθισμένοι ομαδικά ανά 3-4 άτομα δίπλα σε υπολογιστές βρίσκουν από συγκεκριμένο φάκελο, όπου έχει τοποθετήσει η εκπαιδευτικός στο σκληρό δίσκο, φωτογραφία με την υδραϊκή σημαία και σχολιάζουν τα σύμβολα.

Οι μαθητές ψάχνουν στον υπολογιστή φωτογραφίες πολεμικών караβιών της εποχής και συζητούν για τα ονόματά τους.

¹¹¹ Η συνδυαστική παρουσίαση και χρήση λογοτεχνικού κειμένου-εικαστικού έργου δρα υποστηρικτικά της διδακτικής προσέγγισης με σκοπό να αναδείξει τη θεματική του κειμένου. Βασικός άξονας γύρω από τον οποίο οργανώνονται τέτοιες δραστηριότητες είναι η έννοια της πρόσληψης του έργου από τον αναγνώστη, έννοια η οποία κατέχει σημαντική θέση στην Αισθητική και τη Θεωρία της λογοτεχνίας, Καλογήρου, στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.) 2001:81-100.

Μετά από την ανάγνωση της περιγραφής της πρώτης ναυμαχίας στο μυθιστόρημα και της ανατίναξης στην Ερεσό της Μυτιλήνης προβάλλονται σκηνές ναυμαχίας στον προβολέα.

Στον υπολογιστή παρουσιάζονται οι διαφορετικές σημαίες των νησιών και οι μαθητές περιγράφουν τα σύμβολά τους.

Εμφάνιση στον προβολέα του πίνακα του Γάλλου ζωγράφου Ευγένιου Ντελακρουά: «Οι σφαγές της Χίου» και συζήτηση για τον αντίκτυπο της πράξης στο εξωτερικό.

Στη Χαραυγή της λευτεριάς

Προβάλλονται φωτογραφίες της τοποθεσίας από μακριά αλλά και του εσωτερικού δρόμου της Δημητσάνας καθώς και του Λούσιου ποταμού, όπως είναι σήμερα. Η πρόθεση είναι να προκληθεί μια όσο το δυνατόν βιωματική εμπειρία των μαθητών σε σχέση με τη γεωγραφική αναπαράσταση της περιοχής έτσι ώστε να γίνει γνωστή στους μαθητές φυσικά και αβίαστα, μία πτυχή του ορισμού του ιστορικού μυθιστορήματος, η «πιστή αναπαράσταση του τόπου» (το ρεαλιστικό γεωγραφικό περιβάλλον και όχι ο τόπος ως προϊόν φαντασίας του συγγραφέα), όπως έχει παρατεθεί στο αντίστοιχο κεφάλαιο¹¹².

9) Παράλληλη ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων από μαθητές σε συγκεκριμένα σημεία της υπόθεσης των μυθιστορημάτων.

Συγκεκριμένα

Στη Μόσχω Τζαβέλλα

Στο σημείο που υμνείται η φύση στο β' κεφάλαιο του μυθιστορήματος γίνεται παράλληλη ανάγνωση του αποσπάσματος *Ελεύθεροι πολιορκημένοι* του Δ. Σολωμού από το Ανθολόγιο σελ. 191.

Αναφορά στο γυναικείο ηρωισμό επώνυμων και ανώνυμων γυναικών. Ανάγνωση ιστορικής πηγής από το βιβλίο της Ιστορίας σελ. 75 με τίτλο «Σουλιωτοπούλα» του Γ. Βλαχογιάννη, *Μεγάλα Χρονικά* και του δημοτικού «της Λένως Μπότσαρη» από το Ανθολόγιο σελ. 190.

Στο Σιναπόσπορο

Παράλληλη ανάγνωση δημοτικού τραγουδιού με αφορμή το θάνατο του Μπότσαρη και τίτλο: «Ο Νότης ετραγούδαγε» από το βιβλίο της Ιστορίας σελ. 121.

10) Σχολιασμός του τέλους του μυθιστορήματος του *Μυστικού των Φιλικών*. Συζήτηση για την τύχη των ηρώων. Ποια νομίζετε πως θα είναι η τύχη των ηρώων στη συνέχεια; Δίνεται αφορμή για συζήτηση ανάμεσα στις ομάδες. Κυριαρχεί η άποψη ότι ο τόνος του μυθιστορήματος με το καθήκον προς την πατρίδα πάνω από τις ερωτικές περιπέτειες των ηρώων ακούγεται πολύ μελοδραματικός και ότι η αίσια έκβαση της ιστορίας δεν είναι πάντα πιστευτή.

11) Μετά από την παρουσίαση του τέταρτου κατά σειρά ιστορικού μυθιστορήματος, του *Μικρού Μπουρλοτιέρη* διατίθεται μία διδακτική ώρα για εικαστικές δημιουργίες με ελεύθερο θέμα από τα τέσσερα ιστορικά μυθιστορήματα που είχαν παρουσιαστεί μέσα στην τάξη.

¹¹² Βλ. κεφάλαιο Α, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Έννοια του ιστορικού μυθιστορήματος*, σ.32.

12)Ανάθεση ομαδικής ή ατομικής εργασίας.

Στη Μόσχω Γζαβέλλα

Ομαδική εργασία με ομάδες πέντε ή έξι ατόμων ανά ομάδα. Σύντομη περιληπτική απόδοση της υπόθεσης του βιβλίου, το σημείο εντύπωσης και η προβολή της άποψής τους σχετικά με τις πολεμικές ικανότητες των γυναικών του Σουλίου, όπως την προσέλαβαν από την αφήγηση.

Στο Μυστικό των Φιλικών

Ανάθεση ομαδικής εργασίας μέσα σε ένα τέταρτο η πρώτη γραφή, βοήθεια από το δάσκαλο, όπου καλείται, και καθαρό γράψιμο στο φύλλο εργασίας που τους δίνεται. Οι εργασίες αφορούν στη διεξαγωγή περίληψης και στη σύγκριση του μυθιστορηματικού με τον ιστορικό λόγο.

Στο Σιναπόσπορο

Ανάθεση ατομικής εργασίας

Η εκπαιδευτικός θεωρεί ότι πρέπει να δοθούν κάποιες ατομικές εργασίες, γιατί οι ερωτήσεις είναι τέτοιες που μπορούν να απαντηθούν μόνο σε προσωπικό επίπεδο. Οι εργασίες είναι: Σύντομη περίληψη της υπόθεσης, τι τους αρέσει περισσότερο και τι όχι, καθώς και δυο ερωτήσεις σχολιασμού (με δυνατότητα επιλογής), τι θα κάνουν αν βρεθούν στη θέση του μικρού ήρωα.

Ατομική εργασία. Πρόχειρη γραφή στο τετράδιό τους, διευκρινίσεις και βοήθεια από το δάσκαλο στην εξαγωγή της περίληψης. Στις δυο άλλες ερωτήσεις δεκτές όλες οι ερμηνείες και οι απόψεις.

Στη Χαραυγή της λευτεριάς

Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης/ανάλυσης του μυθιστορήματος, οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες. Ένας μαθητής σημειώνει στον πίνακα τις σκηνές της αφήγησης χρησιμοποιώντας έναν τίτλο για το κάθε κεφάλαιο, ο οποίος αποφασίζεται μετά από συζήτηση στην ευρύτερη ομάδα. Στη συνέχεια ο μαθητής κάθεται στη θέση του και η κάθε ομάδα αναλαμβάνει να βάλει στη σειρά τις σκηνές με βάση τον πραγματικό χρόνο της ιστορίας και να αιτιολογήσει τη χρονική διατάραξη της αφήγησης.

Αμέσως μετά, μέσα στις ομάδες, ο κάθε μαθητής χωριστά αναλαμβάνει να γράψει προαιρετικά μια ατομική εργασία, όπου του ζητείται μια σύντομη περίληψη της υπόθεσης, καθώς και να αποτυπώσει εικαστικά κάποια σκηνή από το μυθιστόρημα (μέσα από το βιβλίο που ήταν εικονογραφημένο ή μία σκηνή που έχει δημιουργηθεί στη φαντασία του μετά την ανάγνωση/ακρόαση του μυθιστορήματος) στο κάτω μέρος της ίδιας σελίδας.

Η εκπαιδευτικός δεν επιβάλλει στους μαθητές τη συμπλήρωση των φυλλαδίων με τις ερωτήσεις ή τις εργασίες. Χαρακτηριστικό είναι ότι μετά από την παρουσίαση του συγκεκριμένου μυθιστορήματος, διαπιστώνεται ότι έχουν λάβει μέρος είκοσι έξι μαθητές στην ομαδική εργασία (εκτός της μαθήτριας, όπου έλειπε για δύο συνεχόμενες εβδομάδες λόγω σοβαρού τραυματισμού της), ενώ με την ατομική εργασία ασχολούνται με μεγάλη επιτυχία είκοσι πέντε μαθητές.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ Ε - ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το κεφάλαιο αυτό που έπεται του κεφαλαίου της μεθοδολογίας της έρευνας και της παρουσίασης της διδακτικής παρέμβασης για το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα, αποτελεί την ουσία της συγκεκριμένης ερευνητικής προσπάθειας, αφού αναδεικνύονται οι απόψεις των μαθητών σε τρεις χρονικές φάσεις:

❖ Κατά τη διάρκεια της παρουσίασης μέσα στα φύλλα παρατήρησης της διδασκαλίας, όπου κατεγράφησαν οι απαντήσεις των μαθητών, τα θέματα που συζητήσαν και τα συναισθήματα που εξέφρασαν.

❖ Αμέσως μετά την παρουσίαση, όπου αναδείχτηκαν σκέψεις των μαθητών σε συγκεκριμένα φύλλα εργασίας και έγιναν προσπάθειες για παραγωγή γραπτού λόγου.

❖ Έξι μήνες μετά από την παρουσίαση για να διαφανεί η γενική αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών μετά από την πάροδο ενός χρονικού διαστήματος.

Το κεφάλαιο δομείται σε εννιά ενότητες, καθεμιά από τις οποίες επιχειρεί να δώσει απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Οι ενότητες βασίζονται στους άξονες/κατηγορίες (σ. 177), στους οποίους επιμερίζονται τα δεδομένα που συλλέχτηκαν μέσω των ερευνητικών εργαλείων.

A. Γνωστικό αντικείμενο

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον τρόπο οργάνωσης του αφηγηματικού περιεχομένου;

A) τον αφηγητή, τον αποδέκτη της αφήγησης και τις λειτουργίες του (πιστοποιητική, ρυθμιστική, ιδεολογική)

B) τις αφηγηματικές επιλογές (σχέση χρόνου ιστορίας-χρόνου αφήγησης, μεταδιηγήσεις, τους τρόπους αναπαράστασης του λόγου των ηρώων/διάλογοι, χειρισμός εστίασης, χρήση μοτίβων της εκστρατείας/ταξιδιού).

Ο μαθητής/αναγνώστης κατανοεί ότι το μυθιστόρημα και η υπόθεσή του, όπως εκτυλίσσεται, είναι αποκλειστικό προνόμιο ενός ανθρώπου, ο οποίος προβάλλει και εκφράζει με τον τρόπο αυτό την επικοινωνιακή του στρατηγική και εξαρτάται από την προσωπικότητα και τα βιώματά του. Η επιδίωξη για τη γνώση της δομής του μυθιστορήματος πρόκειται ουσιαστικά για την κατάκτηση ενός γνωστικού στόχου.

1.1. Σχετικά με τον τύπο του αφηγητή¹¹³ και τον αποδέκτη της αφήγησης

Κατά τη διδακτική προσέγγιση της ιστορικής αφήγησης *Μόσχω Τζαβέλλα* της Λιλίκας Νάκου, οι μαθητές αναγνωρίζουν τον αφηγητή που διηγείται μια ιστορία στην οποία ο ίδιος δε συμμετέχει (εξωδιηγητικός/ετεροδιηγητικός αφηγητής), και ταυτόχρονα τον αποδέκτη της αφήγησης, άρα και την προθετικότητά του.

«Δε ζούσε ο αφηγητής τότε. Το αφηγείται για να δείξει σε όλους εμάς τη γενναιότητα των γυναικών του Σουλίου. Για να μην τις ξεχάσουμε» (Π1/γρ5)¹¹⁴

¹¹³ Για την ταξινόμηση των αφηγητών και την έννοια του αποδέκτη της αφήγησης, βλέπε το κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Φωνή*, σ. 85.

¹¹⁴ Το κεφαλαίο γράμμα της παρένθεσης (Π) δηλώνει τα δεδομένα του φύλλου παρατήρησης, βλ. Παράρτημα.

Στο ιστορικό μυθιστόρημα *Το μυστικό των Φιλικών* της Νίτσας Τζώρτζογλου εντοπίζουν οι μαθητές αμέσως τη μη συμμετοχή του και αναγνωρίζουν την ύπαρξη του υπονοούμενου αναγνώστη από την ανάγνωση του προλόγου¹¹⁵:

(Ο αφηγητής) «δε συμμετέχει ως ήρωας στην ιστορία» «Όμως δεν τα λέει όλα. Αφήνει τον αναγνώστη να τα ανακαλύψει μόνος του. Θέλει να κινήσει το ενδιαφέρον του και την περιέργειά του». (Π2/γρ5)

«Η συγγραφέας θέλει να γνωρίσουμε μια σημαντική ιστορική περίοδο με ευχάριστο τρόπο. Ξέρει ότι από την Ιστορία δε θα δώσουμε τόση σημασία για να τη θυμόμαστε» (Π2/γρ2)

Η αναγνώριση της αφηγηματικής φωνής πραγματοποιείται με αβίαστο τρόπο και στο μυθιστόρημα *Στη Χαραυγή της λευτεριάς* της Γαλάτειας Σαράντη. Αναγνωρίζουν επίσης και την πιστοποίηση των υποσημειώσεων:

«Μιλάει κάποιο πρόσωπο που δεν είναι ήρωας του μυθιστορήματος» (Π5/γρ5)

Οι μαθητές κατανοούν ότι αν και ο ήρωας είναι φανταστικό πρόσωπο, τα ονόματα που αναφέρονται στις υποσημειώσεις είναι απολύτως υπαρκτά. (Π5/γρ11)

1.2. Οι λειτουργίες¹¹⁶ του αφηγητή

Οι επιπλέον ρόλοι που αναλαμβάνει ο αφηγητής πέρα από την καθαρά αφηγηματική λειτουργία, την πράξη της αφήγησης, όπου έχουν εντοπιστεί και έχουν γίνει αντικείμενο συζήτησης και διερεύνησης κατά την παρέμβαση είναι οι παρακάτω: Η πιστοποιητική, η ρυθμιστική και η ιδεολογική λειτουργία.

Η πιστοποιητική λειτουργία του αφηγητή αναγνωρίζεται στο σημείο, όπου ο αφηγητής επιτρέπει την παρεμβολή κρίσεων και σχολίων ενός ιστορικού της εποχής, του Έτον στην αφήγηση *Μόσχω Τζαβέλλα* (σ. 57), αλλά και στον επίλογο όπου οι μαθητές αιτιολογούν την ιστορική πιστοποίηση που επιχειρεί η αφηγήτρια για τη μάχη την οποία περιγράφει στο μυθιστόρημα (σ.79).

«Η αφηγήτρια χρησιμοποιεί τα λόγια του ιστορικού για να τονίσει στον αναγνώστη ότι όσα λέει και θα πει παρακάτω είναι αλήθεια» (Π1/γρ17)

«Τα λόγια τα προσθέτει η αφηγήτρια ως επίλογο του βιβλίου της, για να δηλώσει άλλη μια φορά ότι η αντίδραση των Σουλιωτών και η συγκεκριμένη μάχη με τις δυναμικές Σουλιώτισσες δεν ήταν φανταστικό, αλλά αληθινό γεγονός» (Π1/γρ23)

Η μεταφορά του σκηνικού (σ.59) πραγματοποιείται αποκάλυπτα από τον αφηγητή, που επιδεικνύει την απόλυτη ρυθμιστική λειτουργία του. Αφού εντοπίστηκαν από τους μαθητές τα λόγια του αφηγητή και σε ερώτηση σχετικά με τις δυνατότητες του, απάντησαν:

«Συμβαίνει αυτό και όχι κάτι άλλο, γιατί αυτός (ο συγγραφέας) το έχει γράψει» (Π1/γρ18)

¹¹⁵ Βλ. κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Παρακειμενικά στοιχεία και υπονοούμενος αναγνώστης*, σ.124.

¹¹⁶ Βλ. κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Λειτουργίες του αφηγητή*, σ.89 της παρούσας εργασίας.

Η ιδεολογική λειτουργία¹¹⁷ του αφηγητή, η πιο σημαντική κατά τον Gerard Genette, γίνεται φανερή όταν οι μαθητές εντοπίζουν τα σχόλια και τις κρίσεις του που παρεμβάλλονται και διακρίνουν την προθετικότητά του.

Στο *Μυστικό των Φιλικών*: Κατά την παρουσίαση του κεντρικού του ήρωα (σ.19) και γενικά για τη γενναιότητα και το δίκαιο αγώνα των Ελλήνων (σ. 166-167)

«Θέλει να συμπαθήσει ο αναγνώστης τον ήρωα γιατί είναι ορφανός και απροστάτευτος» (Π2/γρ6)

«Κάνουν τον αναγνώστη να ταχθεί με το μέρος της σκλαβωμένης Ελλάδας. Βγάζει συναισθήματα συμπαράστασης και συμπόνιας στον αναγνώστη» (Π2/γρ25)

Στο *Σιναπόσπορο Έναν καιρό στο Μεσολόγγι*: Οι μαθητές εντοπίζουν την παρέμβαση και τα σχόλια του αφηγητή για τον ηρωισμό του Μάρκου Μπότσαρη (σ.70)

«Θέλει να πει τη γνώμη της για την προσφορά του στην επανάσταση» (Π3/γρ19)

Στο *Μικρό μπουρλοτιέρα* τη συμφωνία της αφηγήτριας με την άποψη του Λευτέρη και του Μιαούλη για την επερχόμενη διχόνοια (σ. 98):

«Η άποψη του Μιαούλη υιοθετείται από το Λευτέρη. Η αφηγήτρια συμφωνεί κι αυτή. Στενοχωριούνται με τη διχόνοια που βλέπουν να έρχεται» (Π3/γρ23)

Στη *Μόσχω Τζαβέλλα* ο αφηγητής τοποθετείται ιδεολογικά¹¹⁸ υπέρ της γενναιότητας των γυναικών του Σουλίου (σ. 64) της αφήγησης. Οι μαθητές εντοπίζουν το σημείο και τη δικαιολογούν:

«Ήξεραν τι τις περίμενε διαφορετικά (σκλαβοπάζαρα, χαρέμια κ.λ.π.)» (Π1/γρ20)

1.3. Αφηγηματικές επιλογές

1.3.1. Σχέση χρόνου ιστορίας - χρόνου αφήγησης. Μεταδιηγήσεις

Οι χρονικές σχέσεις ανάμεσα στη φυσική τάξη των γεγονότων, όπως πραγματικά συμβαίνουν στην ιστορία και τη σειρά που αυτά διατάσσονται και διοχετεύονται μέσα στον αφηγηματικό λόγο, γίνονται αντικείμενο προβληματισμού από τους μαθητές, ενώ επιχειρούν να τις ερμηνεύσουν. Εντοπίζονται και συζητούνται οι τεχνικές της σύνοψης/περίληψης, της επιμήκυνσης του αφηγηματικού χρόνου, οι προσημάνσεις και οι μεταδιηγήσεις.

Σύνοψη¹¹⁹

Η περιληπτική παρουσίαση (σύνοψη) γεγονότων στο *Μυστικό των Φιλικών* που συνέβησαν κατά τη διάρκεια ενός σχεδόν χρόνου, όπου αναφέρονται κάποια γεγονότα που επαναλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο (σ.48), εντοπίστηκε και αιτιολογήθηκε από τους μαθητές:

¹¹⁷ Βλ. κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Συμπεράσματα για τη λειτουργία του αφηγητή*, σ. 91.

¹¹⁸ Βλ. όπ.

¹¹⁹ Βλ. κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Διάρκεια*, σ.97 της παρούσας εργασίας.

«Το κάνει για να μην μας κουράσει και σταματήσουμε το διάβασμα» (Π2/γρ14)

Αναγνωρίζεται επίσης στο *Συναπόσπορο*. Η εξαντλητική πείνα που βασάνιζε τους κατοίκους συνεχίζεται και τα τρόφιμα ολοένα λιγοστεύουν. Πριν συνεχίσει την ιστορία του ο αφηγητής προβαίνει σε μια σύνοψη (σ. 137) πληροφορώντας τον αναγνώστη του ότι ο πραγματικός χρόνος της ιστορίας προχωρά και στο Μεσολόγγι συνεχίζεται η ίδια κατάσταση. Οι μαθητές την αιτιολογούν:

(Η αφηγήτρια την εφαρμόζει) «Για να προχωρήσει η ιστορία και να μην καταντήθει βαρετή» (Π3/γρ 28)

Επιμήκυνση¹²⁰

Στο *Συναπόσπορο* οι σκέψεις του ήρωα στο κρεβάτι που αναρρώνει και ερμηνεύει το παρελθόν του συνιστούν επιμήκυνση της αφήγησης. Οι μαθητές απαντούν σε ερώτηση του δασκάλου σχετικά με το χρόνο ιστορίας και το χρόνο αφήγησης:

«Είναι πιο μεγάλος ο χρόνος της αφήγησης. Ο Θοδωρής είναι ξαπλωμένος στο κρεβάτι του και σκέφτεται όλα όσα έχουν γίνει και πιάνουν σχεδόν μια ολόκληρη σελίδα» (Π3/γρ16)

Προσημάνσεις¹²¹

Οι συνεχείς προσημάνσεις που χρησιμοποιεί η αφηγήτρια της *Χαραυγής της λευτεριάς* δημιουργούν το κλίμα του μυστηρίου και γίνονται αντιληπτές από το νεαρό αναγνώστη, ιδιαίτερα κατά την περιγραφή του σπιτιού του Κωνσταντή (σ.11) και τα λόγια της μάνας, που μάλωνε το γιο της, όταν υποψιαζόταν το παρελθόν του (σ. 12). Το ίδιο συμβαίνει όταν η αποκάλυψη του καλόγερου ξεκινά, αλλά δε συνεχίζεται (σ.σ. 38, 41,42)

Η εξήγηση των μαθητών για τη χρήση των προσημάνσεων δίνεται:

«Το κάνει για να μας βάλει σε σκέψεις να το ανακαλύψουμε μόνοι μας και να μη βαρεθούμε και σταματήσουμε το διάβασμα» (Π5/γρ8)

«Θέλει να παρατείνει την αγωνία του αναγνώστη» (Π5/γρ15)

Μεταδιηγήσεις¹²²

Οι μεταδιηγήσεις γίνονται αντιληπτές από τους μαθητές και κατανοούν ότι ο αφηγητής αναφέρεται σε προγενέστερα γεγονότα θέλοντας να ερμηνεύσει τα γεγονότα της κύριας αφήγησης ή να δώσει κάποιες συμπληρωματικές πληροφορίες.

Στο *Συναπόσπορο Έναν καιρό στο Μεσολόγγι* η μεταδιήγηση της αφηγήτριας για το γεγονός του θανάτου του Μάρκου Μπότσαρη (σ.σ. 69-73)

«Αυτά τα γεγονότα έχουν γίνει πιο πριν. Θέλει να μας πει για το θάνατο ενός μεγάλου ήρωα και βρίσκει τρόπο έτσι» (Π3/γρ20)

¹²⁰ Βλ. κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Διάρκεια*, σ.97 της παρούσας εργασίας.

¹²¹ Βλ. κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Τάξη*, σ.93 της παρούσας εργασίας.

¹²² Βλ. κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Μεταδιηγητική αφήγηση*, σ.86 της παρούσας εργασίας.

Οι δυο μεταδιηγήσεις¹²³ στο μυθιστόρημα *Η Χαραυγή της λευτεριάς*, όπου διαταράσσουν τη χρονική σειρά της αφήγησης και εντάσσονται στο συγκεκριμένο σημείο της υπόθεσης ώστε να συμβάλλουν στην ωρίμανση της προσωπικότητας του ήρωα, αλλά και να ανανεώσουν το αναγνωστικό ενδιαφέρον, εντοπίζονται από τους μαθητές, που συζητούν για τη χρονική στιγμή της έναρξης των γεγονότων που αφηγούνται.

Πρώτη μεταδιήγηση: Η γνώση της ιστορίας των προγόνων του ήρωα.

Οι μαθητές αναφέρουν το περιεχόμενο των μεταδιηγήσεων:

«Η μητέρα του Κωνσταντή του μιλά για το παρελθόν του. Ξεκινά από την εποχή των Ορλωφικών» (Π5/γρ18)

Δεύτερη μεταδιήγηση από τον προεστό για την ιστορία του ελληνισμού.

«Ξεκινά από την εποχή του Ομήρου. Θέλει να μας πει ότι στον τόπο αυτό έμεναν από πολύ παλιά Έλληνες κι ότι αυτό πρέπει να συνεχιστεί» (Π5/γρ25)

«Η πρώτη(μεταδιήγηση) μας μιλά για το παρελθόν του πατέρα του ήρωα, η δεύτερη για το παρελθόν όλων των Ελλήνων» (Π5/γρ27)

Σε ερώτηση προς τους μαθητές να αιτιολογήσουν τη χρήση της διατάραξη της χρονικής σειράς της αφήγησης:

«Ο αναγνώστης μαθαίνει όλη την ιστορία μόνο στο τέλος. Κρατά σε αγωνία τον αναγνώστη. Μοιάζει με αστυνομικό μυθιστόρημα» (Π5/γρ26)

«Δεν βάζει τα γεγονότα με τη σειρά που έγιναν και κρύβει πράγματα κι αυτό κάνει το βιβλίο αυτό περισσότερο ενδιαφέρον από τα προηγούμενα που κάναμε στην τάξη» (Π5/γρ28)

Σε σχετική ερώτηση στο φύλλο εργασίας που δίνεται μετά το τέλος της παρουσίασης του μυθιστορήματος *Η Χαραυγή της λευτεριάς*, οι μαθητές καλούνται να βάλουν σε χρονολογική σειρά τα γεγονότα της αφήγησης σε ομαδικές εργασίες. Και οι οκτώ ομάδες που δημιουργήθηκαν συμφωνούν ότι η αφηγηματική τακτική χρησιμοποιείται για την πρόκληση του αναγνωστικού ενδιαφέροντος έτσι ώστε να συνεχιστεί και να μη διακοπεί η πράξη της ανάγνωσης. Επίσης τονίζουν τη σχέση του ιστορικού μυθιστορήματος με το μυθιστόρημα περιπέτειας, η οποία έχει επισημανθεί στο θεωρητικό μέρος¹²⁴ της παρούσας μελέτης.

«Η συγγραφέας δε μας λέει από την αρχή το παρελθόν της οικογένειας του Κωνσταντή για να μας κινήσει την περιέργεια να συνεχίσουμε να διαβάζουμε το βιβλίο» (Γ.Τ 5/Ομάδα1)¹²⁵

«Η συγγραφέας δε μας τα λέει όλα για το παρελθόν του Κωνσταντή παρά μας ξεκινάει κατευθείαν από τη συνάντηση του Κωνσταντή και του Αλή και τη σύγκρουσή τους για να μας κρατήσει σε αγωνία αν τελικά ο Κωνσταντής καταφέρει να σκοτώσει τον Αλή» (Γ.Τ 5/Ομάδα 2)

¹²³ Για τις μεταδιηγήσεις στη *Χαραυγή της λευτεριάς* και στο *Σιναπόσπορο* βλ. στο κεφάλαιο Γ, το υποκεφάλαιο με τίτλο: *Συμπεράσματα για τις χρονικές σχέσεις*, σ. 105.

¹²⁴ Βλ. κεφάλαιο Α, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα*, σ. 35.

¹²⁵ Τα κεφαλαία γράμματα της παρένθεσης (Γ.Τ) δηλώνουν τα δεδομένα των γραπτών τεκμηρίων, βλ. Παράρτημα.

«Η συγγραφέας δε μας λέει από την αρχή τη σειρά του βιβλίου γιατί θα ήταν βαρετό, γιατί θέλει να διαβάσουμε το βιβλίο της, να είναι πιο ζωντανό [...] Το βιβλίο αυτό θα έλεγα ότι μοιάζει με αστυνομικό μυθιστόρημα» (Γ.Τ 5/Ομάδα 4)

«Η συγγραφέας μας τα περιγράφει έτσι [...] για να μας κρατήσει σε αγωνία. Επίσης η σύγκρουση ανάμεσα στον Κωνσταντή και τον Αλή μου θυμίζει μια ταινία περιπέτειας που είχα δει στο παρελθόν» (Γ.Τ 5/Ομάδα 5)

«Η συγγραφέας δε μας λέει με τη σειρά τα γεγονότα γιατί θέλει να έχει το βιβλίο της πιο πολύ ενδιαφέρον και να έχουμε αγωνία να διαβάσουμε παρακάτω γιατί ίσως αν τα είχε βάλει τα γεγονότα με τη σειρά να βαριόμασταν να διαβάσουμε παρακάτω. Κατά την άποψή μας μοιάζει με ένα αστυνομικό μυθιστόρημα» (Γ.Τ 5/Ομάδα 7)

«Πιστεύω ότι επέλεξε την τακτική αυτή διότι μέσω αυτής μας δημιουργεί περιέργεια σε όλο το βιβλίο και ιδιαίτερα σε κάποια σημεία που η αδρεναλίνη ανεβαίνει. Μας εξασφαλίζει την απορία για να συνεχίσουμε την ανάγνωση. Αν είχε βάλει τα γεγονότα με τη χρονολογική σειρά που διαδραματιζόνταν, θα ήταν βαρετό» (Γ.Τ 5/Ομάδα 8)

1.3.2. Τρόποι αναπαράστασης του λόγου – Διάλογοι

Ο μεγάλος ή μικρός βαθμός εκπροσώπησης του λόγου των ηρώων στην αφήγηση συνδέεται με το ποσό της αφηγηματικής πληροφορίας που μεταφέρεται στον αναγνώστη.

Όπως έχει αναφερθεί στο κεφάλαιο που μελετάται ο αναφερόμενος λόγος και η κυριότερη μορφή του, ο διάλογος, οι περιστασιακοί διάλογοι¹²⁶ καλύπτουν το μεγαλύτερο μέρος των διαλογικών μερών στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα. Η χρήση του διαλόγου και ιδιαίτερα της μορφής του περιστασιακού διαλόγου συνδέεται με την ύπαρξη του υπονοούμενου αναγνώστη, του παιδιού και με την προθετικότητα του αφηγητή. Απώτερος σκοπός του συγγραφέα είναι η γνωστοποίηση ιστορικών γεγονότων και η ενσωμάτωση πληροφοριών στο νεαρό αναγνώστη. Οι μαθητές αναγνωρίζουν το ρόλο που επιτελεί για τη συνέχιση του μύθου έπειτα από μια σχετική συζήτηση μέσα στην τάξη.

Ο ρόλος του συγκεκριμένου είδους διαλόγου γίνεται αντικείμενο συζήτησης μέσα στην τάξη σχετικά με την προέλευση του ονόματος Σκουφά: (*Μυστικό των Φιλικών*, σ.19)

«Η αφηγήτρια απευθύνεται με το βιβλίο της σε μικρά παιδιά που δεν γνωρίζουν τέτοιες λεπτομέρειες για το εμπόριο» (Π2/γρ7)

Στο *Μικρό μπουρλοτιέρα* οι μαθητές μετά από σχετική συζήτηση παρατηρούν τον τρόπο που επεξηγείται η χρήση και η λειτουργία του μπουρλότου (σ.σ. 38/41-44). Το βάρος της λεπτομερούς περιγραφής η αφηγήτρια το αφήνει στους ήρωες:

«Οι πληροφορίες δε δίνονται από την αφηγήτρια, αλλά μέσα από διαλόγους ταυτόχρονα στο Λευτέρη και τον αναγνώστη» (Π4/γρ9)

¹²⁶ Βλ. κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Αναφερόμενος λόγος*, σ. 109.

Στο μυθιστόρημα αυτό, η Γαλάτεια Γρηγοριάδου-Σουρέλη κάνει μεγάλη χρήση του διαλόγου. Οι μαθητές σχολιάζουν την τακτική της:

«Για να πληροφορήσει όχι μόνο τον ήρωα, αλλά και τον αναγνώστη για την κατάσταση στο Μεσολόγγι. Είναι περισσότερο πειστική» (Π4/γρ33)

Για να πληροφορήσει τον αναγνώστη για τη δυναμικότητα των δυο στόλων (σ.70) και για να μεταφέρει ιστορικά γεγονότα χρησιμοποιεί διαλόγους και μάλιστα σε επόμενο σημείο νέοι διάλογοι χρησιμοποιούνται μεταξύ διαφορετικών προσώπων για το ίδιο γεγονός¹²⁷ με σκοπό την επαλήθευση της πληροφορίας και τη συναισθηματική ανταπόκριση του αναγνώστη. Οι μαθητές συζητούν για τις επαναλαμβανόμενες πληροφορίες:

(Η αφηγήτρια δίνει την πληροφορία για τη δυναμικότητα των δυο στόλων) «μέσα από τη συζήτηση του Λευτέρη με τον πατέρα του. Οι πληροφορίες φαίνονται ότι είναι αληθινές» (Π4/γρ15)

*«Η πληροφορία έτσι (που επαναλαμβάνεται μέσα από το διάλογο των ναυτών) επαληθεύεται στον αναγνώστη. Είναι σίγουρα αλήθεια» (Π4/γρ18)
«Πρώτα το αναφέρει (τη σφαγή της Χίου) η αφηγήτρια και μετά κι ο ίδιος ο Μιαούλης. Είναι κάτι πολύ σοβαρό γι' αυτό μας το δίνει κι από τις δυο πλευρές. Θέλει να το τονίσει» (Π4/γρ20)*

Οι περιστασιακοί διάλογοι και ο στόχος τους να μεταδίδουν πληροφορίες στον ήρωα και τον αποδέκτη της αφήγησης (παιδί) ταυτόχρονα, συναντώνται και στη *Χαραυγή της λευτεριάς*, στο σημείο, όπου η αφήγηση στρέφεται στην ιστορία της ξακουστής Σχολής της Δημητσάνας και την «παράνομη» λειτουργία των μπαρουτόμυλων (σ.σ. 55-58)

«Ο διάλογος έχει στόχο να μεταδώσει πληροφορίες στον αναγνώστη, που δε γνωρίζει από την ιστορία του για τους μπαρουτόμυλους και τη Σχολή» (Π5/γρ16)

1.3.3. Χειρισμός εστίασης¹²⁸ - Μοτίβο της περιπλάνησης του ήρωα¹²⁹

Η προοπτική/εστίαση αποτελεί ακόμα έναν παράγοντα ρύθμισης της πληροφορίας που μεταδίδεται στον αναγνώστη και ο χειρισμός της καθοδηγεί την αναγνωστική αντίληψη, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο ο αναγνώστης κατανοεί και ερμηνεύει τον κόσμο του μυθιστορήματος. Οι μαθητές μετά από ερωταποκρίσεις δείχνουν να αντιλαμβάνονται ως ένα σημείο την εστίαση που χρησιμοποιεί ο αφηγητής τουλάχιστον ως μηχανισμό καθοδήγησης της συμπάθειας στον κεντρικό ήρωα και ως προσπάθεια δημιουργίας περιπετειώδους κλίματος κατά την ανάγνωση.

Η χρήση της εσωτερικής εστίασης πάνω στον ήρωα κι η αφήγηση των πληροφοριών που φτάνουν σε αυτόν, χωρίς να επεμβαίνει ο αφηγητής και με την παντογνωσία του να καλύπτει τα κενά, είναι ιδιαίτερα φανερά κατά την ανάγνωση του

¹²⁷ Οι διάλογοι συνιστούν μια μορφή επαναληπτικής αφήγησης, βλ. κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Συχνότητα*, σ. 102.

¹²⁸ Για την εστίαση βλ. κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Προοπτική-εστίαση*, σ. 118.

¹²⁹ Για την περιπλάνηση του ήρωα και το αφηγηματικό μοτίβο του ταξιδιού, που πολλές φορές αντικαθίσταται από μια εκστρατεία σε μια εκτενή γεωγραφική περιοχή, όπου διαδραματίζονται τα κοσμοϊστορικά γεγονότα βλ. κεφάλαιο Α, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα*, σ. 35. Επίσης βλ. κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Μορφή του ήρωα*, σ. 130.

μυθιστορήματος *Το μυστικό των Φιλικών*, όπου μέχρι τη μέση της αφήγησης ο αναγνώστης μαθαίνει μόνο όσα περνούν μέσα από την αντίληψη των ηρώων. Το επιτυγχάνει η αφηγήτρια χρησιμοποιώντας το τέχνασμα της κρυφής παρακολούθησης των κινήσεων των Φιλικών από τον Παντελή και τη Μαρούσκα, ανιψιό και κόρη του Τσακάλωφ αντίστοιχα. Οι σκηνές αυτές εντυπωσίασαν τους μαθητές, όπως φαίνεται παρακάτω:

Οι μαθητές διαπιστώνουν: «Μόνο με αυτόν τον τρόπο (το κρυφοκοίταγμα από το φεγγίτη) θα συνέχιζε ο ήρωας να παίρνει πληροφορίες γιατί άμα το μάθαιναν πως τους παρακολουθούσαν θα σταματούσαν ή θα συναντιόνταν αλλού. Η Φιλική εταιρεία ήταν μια μυστική οργάνωση» (Π2/γρ8)

«Η αφηγήτρια δεν παρεμβαίνει για να καλύψει τα κενά για να παρατείνει την αγωνία του αναγνώστη» (Π2/γρ10)

Η σκηνή της κρυφής παρακολούθησης καταγράφηκε σε σύντομη περίληψη της υπόθεσης που έγινε αμέσως μετά την παρουσίαση του μυθιστορήματος σε ομάδες εργασίας ως σημαντικό στοιχείο για τη συνέχιση της υπόθεσης.

«Ο Παντελής, ο ανιψιός του Τσακάλωφ, ένα παιδί, κατά λάθος ένα βράδυ άκουσε μια μυστική συζήτηση με κάτι περίεργους φίλους του θείου του, όπου μιλούσαν για μια μυστική εταιρεία, όπου σκοπό είχε να απελευθερώσει τους Έλληνες από το ζυγό των Τούρκων. Στην αρχή δεν κατάλαβε, όμως με τον καιρό κρυφάκουγε όλες τις συζητήσεις και μάθαινε όλο και πιο πολλά πράγματα (για τη) Φιλική εταιρεία μαζί με τη Μαρούσκα, την κόρη του Τσακάλωφ»[...] (Γ.Τ 2/Ομάδα 6)

[...] «Ο Παντελής κρυφάκουγε για να μαθαίνει πιο πολλά για τη Φιλική εταιρεία για να σώσει το θείο του Τσακάλωφ, έναν από τους Εταίρους»[...] (Γ.Τ 2/Ομάδα 9)

«Ο Παντελής με τη Μαρούσκα, δυο παιδιά γεμάτα περιέργεια και αγωνία για τη μυστική συνάντηση που γινόταν σπίτι τους προσπαθούσαν να μάθουν τι έγινε. Η Μαρούσκα κρυφάκουσε κάποια λόγια τους και ο Παντελής από κάτι μισές λέξεις από τα καμένα χαρτιά προσπαθούσαν να εξηγήσουν τα ανεξήγητα» [...] (Γ.Τ 2/Ομάδα 10).

Η επιλογή της εσωτερικής εστίασης συνδέεται με τις αφηγηματικές επιλογές. Για να επιτυγχάνεται η αφηγηματική ροή μέσα από τα λόγια και τις σκέψεις των ηρώων, η συγγραφέας ακολουθεί τακτικές, όπως τη μετάβαση του ήρωα σε άλλα μέρη. Το μοτίβο του ταξιδιού ή της εκστρατείας είναι ένα ευρέως διαδεδομένο αφηγηματικό τέχνασμα και εντοπίζεται κατά τη διάρκεια της παρέμβασης σε όλα τα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα από τους μαθητές. Ερμηνεύεται από τους μαθητές ως επιλογή προώθησης του μύθου.

Στο *Μυστικό των Φιλικών*, ο Παντελής ξεκινά εκστρατεία στις παραδουνάβιες περιοχές με σκοπό να μεταφέρει ένα σημαντικό μυστικό στον ίδιο τον Υψηλάντη:

«Ο Παντελής ξεκινά τη μυστική αποστολή του για να μάθουμε τι συμβαίνει στις παραδουνάβιες περιοχές που βρίσκεται ο Υψηλάντης και είχε κανονιστεί να ξεκινήσει την επανάσταση» (Π2/γρ17)

«Αν δεν τον συναντούσε, πώς θα μάθαινε ο ήρωας κι ο αναγνώστης για την ίδρυση του Ιερού λόχου. Επίσης έτσι παρακινήθηκε κι αυτός να στρατολογηθεί» (Π2/γρ20)

Στο *Συναπόσπορο Έναν καιρό στο Μεσολόγγι*, ο Θοδωρής ξεφεύγει από το караβάνι των Μεσολογγιτών και ξαναγυρίζει στο Μεσολόγγι για να αφηγηθεί την υπόθεση εκ των έσω. Οι μαθητές ερμηνεύουν και αιτιολογούν την αφηγηματική επιλογή:

«Η συγγραφέας βάζει τον ήρωα να γυρίζει στο Μεσολόγγι γιατί αλλιώς δε θα ξέραμε τι συμβαίνει εκεί» (Π3/γρ8)

(Ο ήρωας μένει αιχμάλωτος) «για να μας περιγράψει τις στρατιωτικές δυνάμεις και τι γίνεται στο στρατόπεδο του εχθρού» (Π3/γρ 9)

(Ο αφηγητής θέλει) «να κρατά τον αναγνώστη σε αγωνία» (Π3/γρ10)

Ο ήρωας επιχειρεί να ταξιδέψει στο Αιγαίο με το στόλο του Μιαούλη, όμως ξαναγυρίζει πίσω:

(Το ταξίδι του ήρωα) «το χρησιμοποιεί η συγγραφέας και σε άλλα της μυθιστορήματα. Το κάνει για να δώσει πληροφορίες από τις κινήσεις του ελληνικού στόλου και πώς βοηθούσε το πολιορκημένο Μεσολόγγι» (Π3/γρ30)

Στο *Μικρό μπουρλοτιέρα* η επίσκεψη στην πόλη του Μεσολογγίου πραγματοποιείται από τον πρωταγωνιστή και η κατάσταση στην πόλη περιγράφεται μέσα από την προοπτική του. Οι μαθητές αιτιολογούν την επιλογή της αφηγήτριας, όπου παραχωρεί το λόγο στον ήρωα και δεν αναλαμβάνει τη μετάδοση της αφηγηματικής πληροφορίας:

Βλέπουμε όσα γίνονται με τα μάτια του ήρωα, είναι πιο ζωντανή η αφήγηση. Όμως όλα αυτά τα ξέρουμε και από το προηγούμενο μυθιστόρημα» (Π4/γρ34)

1.3.4. Η επιλογή του ονόματος του ήρωα¹³⁰

Η επιλογή της Γαλάτειας Γρηγοριάδου – Σουρέλη ως προς το όνομα του ήρωα έγινε θέμα συζήτησης κατά την παρουσίαση του μυθιστορήματός της. Οι μαθητές απάντησαν σε ατομική εργασία για το αν τη θεωρούν τυχαία ή όχι. Από τους είκοσι έξι (26) μαθητές που συμπλήρωσαν το φύλλο εργασίας οι είκοσι (20) θεώρησαν συνειδητή της αφηγηματική επιλογή. Το όνομα «Λευτέρης» συσχετίζεται με τη λέξη ελευθερία. Συμβολίζει την ελευθερία των Ελλήνων και τον πόθο τους γι' αυτή.

«Το μικρό όνομα του ήρωα στο βιβλίο «Μικρός Μπουρλοτιέρης» ήταν Λευτέρης και πιστεύω ότι η συγγραφέας αυτού του βιβλίου του έδωσε αυτό το όνομα επειδή Λευτέρης μέσα του κρύβει τη λέξη ελευθερία, αυτό που προσπαθούσαν να καταφέρουν οι Έλληνες πολεμιστές» (Γ.Τ 4/Μάνια)

«Το όνομα του μικρού μπουρλοτιέρα ήταν Λευτέρης και πιστεύω ότι η επιλογή του ονόματος δεν ήταν τυχαία καθώς το όνομα Λευτέρης βγαίνει από τη λευτεριά και όπως καταλαβαίνετε, η λέξη αυτή έχει μεγάλη σημασία και νόημα για το συγκεκριμένο βιβλίο» (Γ.Τ 4/Υβόνη)

«Η συγγραφέας δεν έβαλε τυχαία το όνομα του Λευτέρη, το έβαλε γιατί συμβολίζει τη λευτεριά» (Γ.Τ 4/Ντονιέτα)

¹³⁰ Βλ. Κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Η προσφορά προς την πατρίδα*, σ. 136.

«Το όνομα του ήρωα είναι Λευτέρης και νομίζω ότι τον ονόμασε έτσι γιατί θέλει να μας δείξει πόσο πολύ ήθελαν οι Έλληνες την ελευθερία.» (Γ.Τ 4/Νικολέτα)

Τέσσερις μαθητές υποστήριξαν ότι η επιλογή ήταν τυχαία, ενώ δύο μαθητές ανέφεραν ότι ήταν κάποιο συγγενικό πρόσωπο της συγγραφέα, το οποίο αγαπούσε πολύ και ήθελε να του το αφιερώσει.

«Το μικρό του όνομα ήταν Λευτέρης. Και η επιλογή του ονόματος ήταν τυχαία. Γιατί ο Λευτέρης ήταν ένα φανταστικό πρόσωπο της συγγραφέα.» (Γ.Τ 4/Γεωργία)

«Το μικρό όνομα του μικρού ήρωα είναι Λευτέρης. Πιστεύω ότι το όνομα δεν είναι τυχαίο και ότι η συγγραφέας το έβαλε γιατί μπορεί να λέγανε έτσι έναν συγγενή της, όπου τον αγαπούσε πολύ και ήθελε να του αφιερώσει αυτό το βιβλίο.» (Γ.Τ 4/Κωνσταντίνα)

2. Πώς οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις ιδιαιτερότητες του κοινωνικού βίου της εποχής, τις στάσεις των ανθρώπων επιχειρώντας να συνδέσουν το χτες με το σήμερα.

Η πιστή αναπαράσταση της ατμόσφαιρας της εποχής σημαίνει και πιστή αποτύπωση των κοινωνικών αντιλήψεων που επικρατούσαν. Οι αναγνώστες έρχονται σε επαφή με αρκετές από αυτές, τις συζητούν, τις σχολιάζουν.

2.1. Αντιλήψεις για τη θέση της γυναίκας-παιδιών

Η θέση της γυναίκας και των νέων¹³¹ γίνεται αντικείμενο συζήτησης μέσα στην τάξη κατά την παρουσίαση των μυθιστορημάτων. Συγκεκριμένα στη λαϊκή ιστορική αφήγηση *Μόσχω Τζαβέλλα* οι μαθητές αναφέρουν ότι γνωρίζουν τις κοινωνικές αντιλήψεις που επικρατούσαν και αρχίζουν την κριτική. Δεν παραλείπουν να συνδέσουν με το παρόν. Επιχειρούν ακόμα και να αιτιολογήσουν τις θέσεις τους.

«Το έχουμε μάθει από την Ιστορία μας. Οι γυναίκες υπάκουγαν τους άντρες και τα παιδιά τους.» (Π1/γρ7)

(Αντίδραση των μαθητών) *«Δεν μπορεί να σκέφτεται έτσι ο πατέρας για το μονάκριβό του γιο». (Αλλά από κάποιους δικαιολογήθηκε). «Πιο σημαντική τότε θεωρούσαν την ελευθερία του τόπου τους.» (Π1/γρ15)*

(Μου έκανε εντύπωση) *«Ότι ο Τζαβέλλας άφησε το γιο του να πεθάνει. Πιστεύω ότι στη σημερινή εποχή κανένας πατέρας δε θα 'φηνε το γιο του να πεθάνει, όμως τότε δικαιολογείται, γιατί πιο σημαντική είναι μια πατρίδα από ένα παιδί» (Γ.Τ 1/Ομάδα 1)*

Στο *Μυστικό των Φιλικών* πραγματοποιείται συζήτηση γύρω από τα ψυχοπαίδια.

«Τα ψυχοπαίδια τότε αναγκάζονταν να δουλεύουν. Το έχουμε δει σε παλιές ελληνικές ταινίες. Σήμερα δεν υπάρχουν.» (Π2/γρ9)

¹³¹ Βλ. κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: Κοινωνικές αντιλήψεις, σ. 146.

Στο *Μικρό μπουρλοτιέρη* οι γυναικείες ασχολίες¹³² περιορίζονται στην ύφανση των σημαίων. Η συγκεκριμένη σκηνή εντυπώθηκε στους μαθητές, όπως αναδεικνύεται στη συνέντευξη μιας μαθήτριας:

*«Κάθε περιοχή είχε τη δικιά της (σημαία), ε τις έπλεκαν οι γυναίκες όλες μαζί και συμφωνούσανε για το σχέδιο και τις έκαναν» (Σ 25/γρ 64).*¹³³

2.2. Απόψεις για τη μόρφωση

Ο ήρωας του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος αναγνωρίζεται από τους νεαρούς αναγνώστες προικισμένος με ηθικά σήματα συμπεριφοράς και δίψα για μόρφωση¹³⁴. Πραγματοποιήθηκε συζήτηση για το σχολείο τότε και τώρα μετά την παρουσίαση των μυθιστορημάτων *Ο μικρός μπουρλοτιέρης* και *Στη χαραυγή της λευτεριάς* και καταγράφηκε στις γραπτές εργασίες. Οι μαθητές δείχνουν να αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές στάσεις και απόψεις των ανθρώπων για τα εκπαιδευτικά θέματα, εκφράζουν τη γνώμη τους και προβαίνουν σε αξιολογήσεις.

Ο Λευτέρης γνωρίζεται με προσωπικότητες, όπως ο Κουντουριώτης και ο Μιαούλης. Πραγματοποιείται συζήτηση για τη μόρφωση των παιδιών.

«Τότε ήθελαν και δεν μπορούσαν και τώρα πάμε με το ζόρι» (Π4/γρ3)

Ο Κωνσταντής αμέσως μετά που συνειδητοποίησε την πνευματική του άγνοια, επιζητά τη μόρφωσή του. Η στάση του έγινε αντικείμενο συζήτησης και οι μαθητές εκφράζουν τις απόψεις τους κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, στις γραπτές εργασίες τους, ακόμα και στις απαντήσεις τους κατά την ερευνητική συνέντευξη:

«Υπήρχαν οι καλοί και οι κακοί μαθητές, αυτοί που είχαν όρεξη και τα' παιρναν, όμως τότε οι δάσκαλοι χτυπούσαν, όχι όπως τώρα» (Π5/γρ10)

«Μετά από πολλές περιπέτειες, ο μικρός μας ήρωας έχει πια την ευκαιρία να μάθει γράμματα, που πάντα ήθελε να μάθει και έγινε όταν μεγάλωσε ένας σωστός στρατιώτης» (Γ.Τ 5/Υβόνη)

«Ο Κωνσταντής αγαπούσε τα γράμματα και τα έμαθε, έτσι λοιπόν έγινε ένας σπουδαίος στρατιώτης» (Γ.Τ 5/Μαρία Κ.)

(Ο Κωνσταντής) «είχε και ένα φίλο που τον λέγανε Βασίλη, που ήταν μαθητής στη σχολή. Όμως στο τέλος σώθηκε η Δημητσάνα και οι προεστοί έστειλαν τον Κωνσταντή σε σχολή για να μορφωθεί και να μάθει γράμματα» (Γ.Τ5/Ντονιέτα)

«Μεγάλη επιθυμία του Κωνσταντή ήταν να μορφωθεί, πράγμα που ήταν δύσκολο εκείνη την εποχή. Μεγάλη έκπληξη γι' αυτόν ήταν μετά από πολλούς μήνες όταν ο Θύμιος Μπόκας του ανακοίνωσε ότι οι προεστοί θα τον βοηθούσαν να μάθει γράμματα» (Γ.Τ 5/Μαρία Αδ.)

¹³² Βλ. κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Αντιλήψεις για γυναικείους χαρακτήρες*, σ. 148.

¹³³ Το κεφαλαίο γράμμα (Σ) στην παρένθεση δηλώνει δεδομένα της συνέντευξης, βλ. Παράρτημα.

¹³⁴ Βλ. κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Η παιδεία του ήρωα*, σ. 142.

«Στο τέλος ο Κωνσταντής είχε την ευκαιρία να μάθει γράμματα που τα αγαπάει πολύ και να γίνει σωστός στρατιώτης» (Γ.Τ5 /Νικολέτα)

«Γιατί ήταν ένα παιδί (ο Κωνσταντής) που ήθελε να μάθει γράμματα, ενώ εμείς κάνουμε μαύρα μάτια να μην μπορούμε σχολείο, (γελάει) γι' αυτό» (Σ11/γρ44)

«Ξέραμε ότι εκείνα τα παιδιά κάποτε εμ για να μάθουνε γράμματα παρακαλούσαν τους γονείς τους και δεν τα στέλνανε και τ' αφήνανε αγράμματα, κι ενώ εμείς στη σημερινή εποχή μαθαίνουμε γράμματα με το ζόρι, δεν τα θέλουμε» (Σ9/γρ54)

2.3. Συζήτηση για προλήψεις, όνειρα¹³⁵

Η έλλειψη συστηματικής μόρφωσης ως ένας από τους παράγοντες της πίστης στις προλήψεις και τις δεισιδαιμονίες αναφέρεται από τους μαθητές, όπως καταγράφεται στα φύλλα παρατήρησης.

Κατά την παρουσίαση της ιστορικής αφήγησης της Λιλίκας Νάκου συζητήθηκε το όνειρο της Μόσχως:

«Τα όνειρα τα πίστευαν πολύ οι παλιοί, όμως και σήμερα κάποιοι, αλλά λιγότεροι. Υπάρχουν και βιβλία που εξηγούν τα όνειρα» (Π1/γρ11)

Οι προλήψεις και τα πρακτικά στο Σιναπόσπορο:

«Και σήμερα πιστεύουμε (μαύρες γάτες, φαντάσματα), λιγότερο όμως γιατί γνωρίζουμε περισσότερα πράγματα και τα εξηγούμε με την επιστήμη» (Π3/γρ1)

«Σήμερα έχει προχωρήσει η ιατρική, πιστεύουν όμως και στα πρακτικά, κυρίως στα χωριά, οι γιαγιάδες» (Π3/γρ15)

2.4. Για τη σχέση ζώου με πολεμιστή¹³⁶

Ένας μαθητής μίλησε για το άλογο του Μέγα Αλέξανδρου:

«Το αγαπούσε σαν πιστό σύντροφο και στρατιώτη» (Π2/γρ23)

3. Σε ποιο βαθμό οι μαθητές μπορούν έπειτα από τη διδακτική παρέμβαση να εμπλακούν στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου;

Μετά την παρουσίαση των μυθιστορημάτων της Νίτσας Τζώρτζογλου *Ο Σιναπόσπορος* και της Γαλάτειας Σαράντη *Στη Χαραυγή της λευτεριάς* ζητήθηκε από τους μαθητές σε ατομικά φύλλα εργασίας να παράγουν δημιουργικό λόγο.

¹³⁵ Βλ. κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: Κοινωνικές αντιλήψεις, Προλήψεις-Όνειρα σ. 150.

¹³⁶ Βλ. Κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: Δέσιμο-Σκηνές με ζώα, σ. 153.

3.1. Δημιουργική γραφή

Μια εργασία που αφορά στο μυθιστόρημα της Τζώρτζογλου ήταν αυτή που ζητούσε από τους μαθητές να αναπτύξουν ένα κείμενο, στο οποίο να σχολιάσουν και να ερμηνεύσουν μια συγκεκριμένη πράξη του ήρωα και στη συνέχεια να εκφράσουν την προσωπική τους γνώμη για το τι θα έκαναν αν βρίσκονταν στη θέση του. Πρόκειται για μία τεχνική δημιουργικής γραφής που ουσιαστικά επιτρέπει την αντικατάσταση της εστίασης. Στο μυθιστόρημα οι ενέργειες και οι αποφάσεις του ήρωα σχετίζονται με την υιοθέτηση της εσωτερικά εστιασμένης αφήγησης. Στο κείμενο που καλούνται να συνθέσουν, οι μαθητές επιχειρούν την υιοθέτηση μιας διαφορετικής εστίασης αιτιολογώντας την επιλογή τους. Η συνέχεια μα και το τέλος της ιστορίας μπορεί να αναδιαρθρωθεί σχετικά με την προσωπική περιπέτεια του ήρωα και σε καμία περίπτωση με το γενικότερο τέλος των ιστορικών συμβάντων.

Πράγματι οι μαθητές σχολιάζουν τη στάση του ήρωα, άλλοι ταυτίζονται μαζί του, ενώ υπάρχουν και κάποιοι που εκφράζουν τη διαφωνία τους.

Από τους είκοσι επτά (27) μαθητές του τμήματος ολοκληρώθηκαν είκοσι (20) φύλλα εργασίας. Πέντε (5) μαθητές δε συμπλήρωσαν επαρκώς την ερώτηση αυτή, επομένως δε συμπεριλαμβάνονται οι εργασίες τους στην περιγραφή των δεδομένων. Από τους είκοσι (20) μαθητές που απάντησαν επαρκώς, οι δέκα (10) επέλεξαν την ερώτηση σχετικά με την επιλογή του ήρωα να φύγει από το στόλο του Μιαούλη, που είχε περισσότερες πιθανότητες να σωθεί και να επιστρέψει στην τοπική του πατρίδα να βοηθήσει τους συμπατριώτες του, ή να παραμείνει στο στόλο του και να γίνει μπουρλοτιέρης. Από αυτούς, οκτώ (8) μαθητές σχολιάζουν την ενέργεια του ήρωα ως ηρωική και σπάνια, διακρίνουν το χρέος του στην πατρίδα και την αφοσίωση στην οικογένειά του. Η προσωπική θέση που παίρνουν επηρεάζεται από τη στάση του ήρωα και ταυτίζονται μαζί του, ενώ δύο μαθητές αναφέρουν ότι δε θα επέστρεφαν γιατί ο θάνατός τους ήταν βέβαιος.

«Ο Μιαούλης, ο ανώτερος ναύαρχος του πλοίου «Άρης» έκανε την πρόταση στον Θεοδωρή να πάει μαζί του και να γίνει ένας θρυλικός μπουρλοτιέρης. Φυσικά και το παιδί ήθελε, το λάτρευε, όμως δεν το έκανε και πιστεύω κατά τη γνώμη μου, ότι η αιτία είναι ότι ήθελε να μείνει με την οικογένειά του, να πολεμήσει με τον πατέρα του και τον παππού του. Με αυτό που κάνει δείχνει ότι είναι πολύ ευαίσθητος και ότι δεν μπορεί να μείνει μακριά από αυτούς που αγαπά. Εγώ, πάντως, θα έκανα το ίδιο στη θέση του, δε θα μπορούσα να αφήσω την οικογένειά μου για τίποτα στον κόσμο» (Γ.Τ 3/Ρουμπίνη)

[...] «Η αγάπη του για το Μεσολόγγι τον έκανε πάντα να γυρίζει πίσω. Ενώ ο Θεοδωρής ήξερε ότι μένοντας στο καράβι του Μιαούλη θα μπορούσε να γίνει ένας «θρυλικός μπουρλοτιέρης», αυτός προτίμησε να γυρίσει να πολεμήσει. Εγώ πάντως στη θέση του θα έκανα το ίδιο, διότι αν ήταν να σκοτωθώ, θα ήθελα να ήμουν στην πόλη που γεννήθηκα και με την οικογένειά μου» (Γ.Τ 3/Νικολέτα)

«Στην αρχή ο Θεοδωρής δέχτηκε να πάει με το Μιαούλη γιατί του άρεσε η ιδέα να ταξιδεύει στη θάλασσα και να φέρνει τρόφιμα στο Μεσολόγγι, αλλά όταν γύρισε πίσω δεν δέχτηκε να πάει πίσω μαζί με το Μιαούλη. Εγώ νομίζω ότι δεν δέχτηκε γιατί του έλειπε η γιαγιά του, (που του) έλεγε ιστορίες, του έλειπε η καρπαζιά που έτρωγε από τον μπαμπά

του, του έλειπε κι ο παππούς του, ο Καψάλης. Πιστεύω πως δεν ήθελε να τους αφήσει και να φύγει, παρόλο που είχε την ευκαιρία να γλιτώσει από τους Τούρκους. Δεν ήθελε να αφήσει τους συγγενείς του, να πεθάνουν κι αυτός να γλιτώσει. Αν ήμουν στη θέση του, θα έκανα το ίδιο. Ποτέ δε θα μπορούσα να αφήσω τους γονείς μου και να φύγω» (Γ.Τ 3/Βάλια)

«Ο Θεοδωρής ήθελε να γυρίσει στο Μεσολόγγι για να βοηθήσει τους συμπατριώτες του. Ήταν πολύ γενναίος. Εγώ δε θα πήγαινα στο Μεσολόγγι, γιατί αν πήγαινα, πιστεύω ότι θα πέθαινα» (Γ.Τ 3/Αλέξανδρος)

Οι υπόλοιποι δέκα (10) μαθητές επέλεξαν την ερώτηση σχετικά με την επιλογή του ήρωα για το μυστικό με το κρυμμένο μπαρούτι. Οι τέσσερις (4) μαθητές συμφωνούν με την ενέργεια του ήρωα να μοιραστεί το μυστικό μόνο με τον παππού του και οι έξι (6) διαφώνησαν. Δήλωσαν ότι το μπαρούτι που βρήκε, έπρεπε να το αποκαλύψει και να το διαθέσει από νωρίς στην υπεράσπιση της πατρίδας του έτσι ώστε να δημιουργηθεί αντιπερισπασμός και ενδεχομένως να ανατρεπόταν το ιστορικό αποτέλεσμα.

«Ναι, θα έκανα και εγώ το ίδιο αν βρισκόμουν στη θέση του Θεοδωρή για να με βοηθήσει ο παππούς μου και να με συμβουλέψει για τυχόν πράγματα που μπορούν να μου συμβούν χωρίς να το ξέρω. Έτσι θα ήμουν πιο σίγουρη και δε θα φοβόμουν ότι θα πέθαινα με αυτό το μυστικό κρυφό, γιατί θα ήταν κακό και για μένα και για τους άλλους ανθρώπους. Με αυτό που έκανα μπορεί να μπορέσω να επιβιώσω» (Γ.Τ 3/Μαρία Απ.)

«Όταν ο Θεοδωρής ανακάλυψε τα οκτώ βαρελάκια μπαρούτι, δε μοιράστηκε τη γνώση του με κανέναν. Κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε να μιλήσει σε κάποιον για το λόγο ότι άμα πέθαινε, ό,τι ανακάλυψε θα πήγαινε χαμένο, βέβαια όχι δημοσίως, γιατί τα λεφτά που θα έδιναν οι Τούρκοι θα μπορούσαν να διαφθείρουν τον καθένα υπερασπιστή. Στην ανάγκη θα μπορούσε να τα δώσει να φτιάξουν βόλια κι έτσι να υπερασπιστούν το Μεσολόγγι πολύ παραπάνω»[...] (Γ.Τ3/Γρηγόρης)

[...] «Εγώ άμα ήμουνα στη θέση του Θεοδωρή θα το έλεγα από την αρχή για τα οκτώ βαρελάκια μπαρούτι στον παππού μου. Γιατί πιστεύω ότι μπορούσα να τα δώσω στους στρατιώτες, οι οποίοι τα είχαν ανάγκη που υπεράσπιζαν το φρούριο κι έτσι θα μπορούσε να κρατήσει δυνατό για πολύ καιρό» (Γ.Τ3/Γιώργος)

[...] «Εγώ στη θέση του Θεοδωρή μόλις έβρισκα μπαρούτι θα το έλεγα στον μπαμπά μου ή στον παππού μου, επειδή ήξερα πως οι Έλληνες είχαν λίγο μπαρούτι και θα τους τελείωνε κάποια στιγμή, οπότε θα τους χρειαζόταν για να πολεμήσουν. Σίγουρα η κίνηση του Θεοδωρή δεν ήταν λάθος, αλλά νομίζω πως θα ήταν καλύτερα αν είχαν δώσει το μπαρούτι στους Έλληνες πολεμιστές που το είχαν ανάγκη» (Γ.Τ3/Μάνια)

[...] «Θα τα πήγαινα μαζί με το φίλο μου και με τον παππού μου στο στρατό γιατί θα τα είχαν περισσότερη ανάγκη για να υπερασπιστούν το λαό τους» [...] (Γ.Τ3/Χρήστος)

3.2. Περίληψη

Μετά την παρουσίαση του μυθιστορήματος της Γαλάτειας Σαράντη, *Η Χαραυγή της λευτεριάς*, οι μαθητές καλούνται σε ατομική εργασία να γράψουν μια περίληψη της υπόθεσης και να ζωγραφίσουν στο κάτω μέρος της σελίδας μια εικόνα από το βιβλίο ή φανταστική από την υπόθεση του μυθιστορήματος.

Από τους είκοσι πέντε (25) μαθητές, που ασχολήθηκαν με τη σύνθεση της προσωπικής περίληψης του κειμένου, οι είκοσι (20) κατάφεραν να καταγράψουν εν συντομία την πλοκή της υπόθεσης σύμφωνα με τα παραπάνω. Η γνώση του παρελθόντος του ήρωα και της ηρωικής καταγωγής του συνετέλεσε στην πνευματική του ωρίμανση με συνέπεια την απόφαση να βοηθήσει τη γειτονική Δημητσάνα, όταν ανακαλύπτει πως κινδυνεύει. Σαν ανταμοιβή για την πράξη του, οι προεστοί του δίνουν τη δυνατότητα να μορφωθεί στην ξακουστή Σχολή. Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές στο κάτω μέρος του φυλλαδίου, αμέσως μετά το κείμενο της περίληψης, ζωγράρισαν ενδιαφέρουσες αναπαραστάσεις, οι περισσότερες από τις οποίες αποτελούν προϊόν της φαντασίας τους και είναι μάλιστα εξαιρετικά ενδιαφέρουσες¹³⁷. Αρκετές από αυτές απεικονίζουν τη σκηνή, όπου η μητέρα στη σκοτεινή κρύπτη αποκαλύπτει την καταγωγή του πατέρα του Κωνσταντή και του παραδίδει τα όπλα του, άλλες το σπίτι του Κωνσταντή στην ερημιά, μακριά από τη Δημητσάνα, το μοναστήρι, όπου μίλησε ο ήρωας με τον καλόγερο Άνθιμο και πραγματοποιήθηκε η πρωταρχική του αφύπνιση για τη συνειδητοποίηση του χρέους του, η μακρινή πορεία του Κωνσταντή, όπου διέσχισε τον αφρισμένο Λούσιο ποταμό και με κίνδυνο της ζωής του ειδοποίησε και έσωσε τους κατοίκους της Δημητσάνας για τον ξαφνικό έλεγχο του Τούρκου διοικητή. Όλες αυτές οι σκηνές έκαναν εντύπωση στους νεαρούς αναγνώστες και αποτυπώθηκαν σε γραπτό λόγο και σε εικαστική δημιουργία.

«Το βιβλίο που διάβασα αναφέρεται σε ένα παιδί που τον έλεγαν Κωνσταντή. Ήταν γιος του πιο γνωστού Κλέφτη. Όταν έγινε δώδεκα χρονών, η μητέρα του του έδειξε τα όπλα του πατέρα του. Έτσι έγινε κλέφτης και αποφάσισε να αγωνιστεί για την πατρίδα.

Όταν έμαθε ότι οι Τούρκοι κατευθύνονταν προς τη Δημητσάνα γιατί έμαθαν ότι υπάρχουν μεγάλες ποσότητες μπαρούτι στις αποθήκες των σπιτιών, στους μύλους, αλλά και στα σπίτια των πλούσιων ηγεμόνων, τότε αποφάσισε να ειδοποιήσει τους κατοίκους της Δημητσάνας.

Έτσι κατάφερε να σώσει την πόλη από την εκδίκηση των Τούρκων. Μετά από λίγο, ο Θύμιος Μπόκας, ένας πρακτικός γιατρός, επισκέπτεται τον Κωνσταντή στο σπίτι του και του λέει την ανακοίνωση των προεστών ότι θα τον βοηθήσουν να μάθει γράμματα. Στο τέλος, παρά τις αντιρρήσεις της μητέρας του θα πάνε να ζήσουν στη Δημητσάνα, όπου η μητέρα του θα πουλάει τα βότανα που η ίδια φτιάξει. Και ο Κωνσταντής θα πήγαινε σε σχολείο και αφού τελειώσει τη σχολή θα γινόταν κλέφτης» (Γ.Τ 5/Γεωργία. Αδ.)

«Ο Κωνσταντής, ένα 12χρονο γενναίο παιδί, μα αγράμματο, θα λέγαμε ότι ήταν ένας απλός άνθρωπος αν δεν ξέραμε την ιστορία του.

Μια μέρα ο Κωνσταντής στάλθηκε απ' τη μάνα του να πάει στον καλόγερο να εξομολογηθεί. Όμως συμβαίνουν αρκετά πράγματα που θα τον κάνουν να έρθει

¹³⁷ Βλ. Παράρτημα, οι εργασίες των μαθητών.

αντιμέτωπος με το παρελθόν του. Σιγά-σιγά καταλαβαίνει ότι είναι ο μοναχογιός του πιο διάσημου και ατρόμητου κλέφτη της εποχής.

Ακούει πολλά για τη Δημητσάνα, την πιο ξακουστή πόλη και μένει άφωνος. Οι επόμενες μέρες ήταν απλώς ρουτίνα για τον Κωνσταντή ώσπου μαθαίνει ότι η Δημητσάνα επρόκειτο να καταστραφεί.

Ο Κωνσταντής τότε τρέχει να ειδοποιήσει βάζοντας σε κίνδυνο τη ζωή του. Τότε οι Δημητσανίτες προσπαθούσαν να σκεφτούν νε ποιο τρόπο θα έσωζαν την πόλη τους.

Ο Θύμιος Μπόκας είχε ένα σχέδιο που τελικά πετυχαίνει και χάρη σε αυτόν και τον Κωνσταντή σώζεται η Δημητσάνα. Μετά απ' αυτό ο Κωνσταντής γυρίζει σπίτι του, αλλά βαριέται κι η ζωή του δεν έχει νόημα. Όμως έρχεται ο Μπόκας για να του ανακοινώσει ότι ό,τι καλό έκανε για τη Δημητσάνα, του το ανταποδίδει προσφέροντάς του δωρεάν θέση στη Σχολή» (Γ.Τ/5 Ρουμπίνη)

«Ο Κωνσταντής είναι ένα δωδεκάχρονο αγόρι, που ζει με τη μητέρα του σε μια καλύβα. Εκεί μαθαίνει για τον πατέρα του που ήταν γνωστός κλέφτης και μετά ακούει ότι οι Τούρκοι θα πάνε να κάνουν ανάκριση στη Δημητσάνα.

Ο Κωνσταντής τρέχει να ειδοποιήσει τους Δημητσανίτες και μαζί με το Θύμιο Μπόκα καταφέρνουν να καθυστερήσουν τους Τούρκους για να προλάβουν οι Δημητσανίτες να αδειάσουν την πόλη από το μπαρούτι.

Τελικά τα κατάφεραν και πρόλαβαν να αδειάσουν την πόλη. Έτσι οι προεστοί βοήθησαν τον Κωνσταντή να μορφωθεί και όλοι πια ήταν ελεύθεροι» (Γ.Τ 5/Μάνια)

«Ο Κωνσταντής είναι ένα δωδεκάχρονο αγόρι που ζει με τη μητέρα του, αλλά έχει αγανακτήσει να τους ξευτελίζουν οι Τούρκοι.

Κάποια μέρα μαθαίνει την ιστορία του πατέρα του που ήταν ένας κλέφτης και αγωνίζεται για την ελευθερία του. Όταν η μητέρα του του λέει ότι ο Τούρκος μπουλούμπασης θα καταστρέψει τη Δημητσάνα, ο Κωνσταντής προσπαθεί να προειδοποιήσει τους κατοίκους της.

Τα καταφέρνει και οι προεστοί τον ευχαριστούν για το καλό που τους έκανε» (Γ.Τ 5/Κωνσταντίνα).

«Ο Κωνσταντής, ένα δωδεκάχρονο αγόρι που ο θεός του στέρησε κάποιες χαρές της ζωής, γνωρίζει ένα άλλο αγόρι, όπου θα του ξυπνήσει την αγάπη του για γράμματα και θα του αλλάξει τη ζωή. Όταν από ένα γέροντα και τη μάνα του μαθαίνει τη ζωή του πεθαμένου κλέφτη πατέρα του, καταλαβαίνει ότι δεν μπορεί να συνεχίσει να ζει τη φυσιολογική ζωή του και θέλει να βοηθήσει στον αγώνα.

Όταν την επόμενη μέρα μαθαίνει ότι κινδυνεύει η Δημητσάνα, ένα χωριό κοντά στο σπίτι ους, πηγαίνει να το σώσει. Έτσι, όταν φτάνει μαζί με το Θύμιο Μπόκα προσπαθούν να ξεγελάσουν τον ανακριτή και τους στρατιώτες που ήθελαν να δουν αν αληθεύει ότι έχουν πάρα πολύ μπαρούτι από ότι λέγανε.

Στο τέλος τα κατάφεραν κι έκρυψαν οι χωριανοί το μπαρούτι και φεύγει μόνος του νικητής για το χωριό του. Όταν γυρίζει σπίτι του μαθαίνει ότι η επιθυμία του έγινε πραγματικότητα! Μπορούσε να φύγει και να πάει να σπουδάσει στη σχολή της Δημητσάνας» (Γ.Τ5/Γρηγόρης)

4. Πώς οι μαθητές προσλαμβάνουν στοιχεία και χαρακτήρες από την πλοκή των μυθιστορημάτων και μπορούν να τα εκφράσουν μετά από την πάροδο ενός χρονικού διαστήματος από την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης όσον αφορά:

A) τα ιστορικά γεγονότα

B) τις ιστορικές προσωπικότητες

Γ) τους πρωταγωνιστές της υπόθεσης

Δ) τα σημεία εντύπωσης από την πλοκή

4.1. Ποιο σημαντικό ιστορικό γεγονός συνάντησες;

Τα ιστορικά γεγονότα που αναφέρονταν στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα και ανακάλεσαν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ακολουθούν στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: «Ιστορικά γεγονότα που αναφέρουν οι μαθητές από τα μυθιστορήματα»

ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΓΕΓΟΝΟΤΑ	αναφορές
Η πολιορκία του Μεσολογγίου	15
Η ίδρυση της Φιλικής Εταιρείας	9
Η ήττα του Αλή πασά από τις Σουλιώτισσες	4
Η δράση των πυρπολικών στο Αιγαίο	4
Η πυρπόληση της τούρκικης ναυαρχίδας	2
Η ανατίναξη της μπαρουταποθήκης στο Μεσολόγγι	1
Το τυπογραφείο στο Μεσολόγγι	1
Η Δημητσάνα ως κέντρο παραγωγής μπαρουτιού	1

Συγκεκριμένα, οι περισσότερες αναφορές μαθητών αφορούν στο γεγονός της πολιορκίας του Μεσολογγίου, όπου μέσα στα μυθιστορήματα *Ο Σιναπόσπορος Έναν καιρό στο Μεσολόγγι* κυρίως, αλλά και στο *Μικρό μπουρλοτιέρη*, το ιστορικό γεγονός εγείρει συναισθήματα συμπόνιας και λύπης στους αναγνώστες και συνήθως είναι το πρώτο που αναφέρουν. Χαρακτηριστικό είναι ότι κατά την αναφορά τους κάποιες απαντήσεις περιγράφουν έντονες συναισθηματικές καταστάσεις. Από τους είκοσι επτά μαθητές το αναφέρουν οι δεκαπέντε (15). Η αναφορά του γεγονότος παρατηρήθηκε επίσης σε απαντήσεις των μαθητών στα φύλλα εργασίας που δόθηκαν αμέσως μετά την παρουσίαση του μυθιστορήματος και συγκεκριμένα όταν καλέστηκαν να γράψουν αυτό που δεν τους άρεσε από την πλοκή του.

«Επίσης, στο Μεσολόγγι ήταν σημαντικό γεγονός, που πέθαναν όλοι τους, έδωσαν την ψυχή τους εκεί στο Μεσολόγγι και δεν έμεινε κανένας ζωντανός» (Σ6/γρ18)

«Την έξοδο του Μεσολογγίου, που ενώ είχαν σχεδιάσει να βγουν έξω και να αιφνιδιάσουν τους Τούρκους, κάποιος μαρτύρησε το σχέδιό τους κι έτσι τους σκότωσαν όλους» (Σ5/γρ18)

«Αλλά αυτό που δε μου άρεσε ήταν ότι σκοτώθηκαν αρκετοί άνθρωποι» (Γ.Τ/3Μαρία Απ.)

«Δε μου άρεσαν οι άθλιες συνθήκες που κυριαρχούσαν στην πόλη π.χ. δεν είχανε να φάνε, πέθαιναν στους δρόμους» (Γ.Τ/3 Νικολέτα)

«Δε μου άρεσε αυτός ο φριχτός πόλεμος, γιατί σκοτώθηκαν πολλοί άνθρωποι» (Γ.Τ/3 Αλέξανδρος)

Οι εννιά (9) αναφορές μαθητών από τους είκοσι επτά (27) αναφέρονται στο γεγονός της ίδρυσης της Φιλικής Εταιρείας που είναι το κεντρικό ιστορικό θέμα του μυθιστορήματος το *Μυστικό των Φιλικών*.

«Α, η Φιλική εταιρεία που την ίδρυσε ο Τσακάλωφ, ε, ο Ξάνθος και ο Σκουφάς» (Σ12/γρ22)

«Συνάντησα αρχικά τους Φιλικούς την εταιρεία» (Σ14/γρ22)

«Τη Φιλική εταιρεία που είχε δικό της αλφάβητο» (Σ27/γρ10)

Η ήττα του Αλή πασά αναφέρεται από τέσσερις (4) μαθητές και μία αναφορά από αυτές συνοδεύεται και από χαρακτηριστικές λεπτομέρειες.

«Με τις Σουλιώτισσες την ήττα του Αλή πασά, που τον νίκησαν κι αυτός ντρεπόταν και κλείστηκε στο σπίτι του» (Σ6/γρ18)

«Εμ μου άρεσε, μου άρεσε όταν οι γυναίκες, οι Σουλιώτισσες νίκησαν τον Αλή πασά, ήτανε προπάντως γυναίκες, εμ ναι» (Σ19/γρ10)

Η γενικότερη δράση των πυρπολικών στο Αιγαίο και ιδιαίτερα η πυρπόληση της τούρκικης ναυαρχίδας αναφέρεται από τέσσερις μαθητές (4) η πρώτη και από δύο (2) η δεύτερη. Πράγματι, πολλοί μαθητές ζωγράφισαν σκηνές ναυμαχίας στη φάση της εικαστικής δημιουργίας ή εκδήλωσαν επιθυμία να τις ζωγραφίσουν.

«Συνάντησα με το Μιαούλη μετά, όπου δημιουργούσε τα μπουρλότα και ήταν μπουρλοτιέρης, αυτά» (Σ14/γρ22)

«Την πυρπόληση της ναυαρχίδας των Τούρκων στη Χίο, αυτό» (Σ25/γρ16)

Από μία (1) μαθήτρια αναφέρθηκε μαζί με άλλα ιστορικά γεγονότα η είδηση για το πρώτο τυπογραφείο στο Μεσολόγγι, που αναφέρεται στο *Σιναπόσπορο* της Νίτσας Τζώρτζογλου.

[...] «όταν είδαμε το πρώτο τυπογραφείο από τους Φιλέλληνες που το μετέφεραν» (Σ16/γρ22)

Επίσης από μία (1) μαθήτρια αναφέρθηκε η Δημητσάνα ως κέντρο παραγωγής μπαρουτιού.

[...] «Εμ, τη Δημητσάνα, που έβγαζε μπαρούτι» (Σ24/γρ12)

4.2. Ποια ή ποιες ιστορικές προσωπικότητες που συναντήσαμε στα μυθιστορήματά σου έκανε μεγάλη εντύπωση και γιατί;

Οι ιστορικές προσωπικότητες που συνάντησαν οι μαθητές στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα και ανέφεραν στην παραπάνω ερώτηση της συνέντευξής ήταν:

Πίνακας 2: «Ιστορικές προσωπικότητες που αναφέρουν οι μαθητές»

ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΕΣ	αναφορές
Τσακάλωφ/ιδρυτής Φιλικής	11
Μιαούλης/ναύαρχος	8
Μόσχω/Λάμπρος Τζαβέλλας	7
Υψηλάντης	5
Σουλιώτισσες	2
Χρίστος Καψάλης/ανατίναξη μπαρουταποθήκης	2

Η ιστορική προσωπικότητα του Τσακάλωφ αναφέρθηκε στις περισσότερες αναφορές, στις έντεκα (11) από τις είκοσι επτά (27) και ως αιτίες για την επιλογή αυτή θεωρείται η δράση του ως ιδρυτής της Φιλικής εταιρείας -συνήθως αναφέρονται και οι συνιδρυτές του- αλλά και τα ιδανικά που χαρακτήριζαν την προσωπικότητά του, όπως, θάρρος, πίστη και ικανότητα οργάνωσης.

«Ήταν ο ιδρυτής της Φιλικής εταιρείας μαζί με τον Σκουφά και τον Ξάνθο [...] Ε, γιατί είχαν ένα μυστικό αλφάβητο με συνθηματικές λέξεις που άμα έπεφτε στα χέρια των Τούρκων να μη μπορούσαν να το διαβάσουν» (Σ16/γρ12-14,20)

«Ε, είχαν βάλει σε κίνδυνο τη ζωή τους που είχανε φτιάξει, οργανώσει, οργανώνανε στρατό, να [...] Για να επιτεθεί στους Τούρκους» (Σ9/γρ25-26)

«Ε, μου άρεσαν ο Τσακάλωφ, ο Σκουφάς και ο Ξάνθος που τέλος πάντων μόνοι τους άρχισαν και οργάνωναν μία δικιά τους εταιρεία και είχανε θάρρος και πίστη ότι θα τα καταφέρουν» (Σ20/γρ22, 32)

Η αμέσως επόμενη επιλογή τους ήταν ο ναύαρχος Μιαούλης. Οκτώ (8) μαθητές τον ανέφεραν, θυμήθηκαν την ιδιότητά του, κάποιιοι το όνομα του καραβιού που κυβερνούσε, αλλά κυρίως τις ικανότητές του, όπως βέβαια η προσωπικότητά του αναδείχθηκε μέσα από τη μυθιστορηματική πλοκή. Η δράση της ιστορικής προσωπικότητας¹³⁸ στο παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο χωρίς να αποτελεί τον πρωταγωνιστή. Στηρίζει τον ήρωα, του συμπαραστέκεται, γίνεται εμπνευστής και εμπνευστής του. Οι μικροί αναγνώστες μετά από την πάροδο έξι

¹³⁸ Βλ. κεφάλαιο Α, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Η έννοια του ιστορικού μυθιστορήματος*, σ. 32 και το κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Η μορφή του ήρωα, Διαδικασία μύησης του ήρωα από την ιστορική προσωπικότητα*, σ.133.

μηνών από τη διδακτική παρέμβαση επιδόθηκαν επίσης και σε αξιολόγηση του χαρακτήρα του και της συμπεριφοράς του απέναντι στους ναύτες του.

«Ο Μιαούλης ήταν ναύαρχος του καραβιού που λεγόταν «Άρης» (Σ5/γρ16)

«Ο Μιαούλης γιατί ήταν πολύ θαρραλέος για να μπορεί να καταφέρει να συντηρεί ένα ολόκληρο στόλο και πως κατάφερνε να είναι πάντοτε τόσο σκληρός με τους συναδέλφους του, όταν χρειάζεται ενώ να βοηθάει όταν έπρεπε» (Σ14/γρ18)

«Εμ, το Μιαούλη, το ναύαρχο» (Σ16/γρ16) «Ε, μου έκανε εντύπωση, γιατί νοιαζότανε μόνο για την πατρίδα του και σκεφτόταν τις επόμενες γενιές πώς θα ήταν η ζωή τους» (Σ16/γρ18)

«Όταν ήταν ο Μιαούλης και ανατίναξε τη ναυαρχίδα των Τούρκων κι όταν έπεσε το κατάρτι πάνω στον Τούρκο» (Σ8/γρ18)

Οι προσωπικότητες της Μόσχως Τζαβέλλα κυρίως μα και του συζύγου της Λάμπρου, αναφέρθηκαν από επτά (7) μαθητές και έκαναν μεγάλη εντύπωση η εμπυχωτική ικανότητα της Μόσχως και η σθεναρή αντίδρασή της απέναντι στο στρατό του Αλή πασά. Οι μαθητές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης αναφέρθηκαν στη διαφορά των αντιλήψεων με τη σημερινή εποχή, όμως φαίνεται ότι γνώριζαν τις επικρατούσες την εποχή εκείνη απόψεις. Ακριβώς για τον παραπάνω λόγο ως σημείο εντύπωσης από μεγάλο αριθμό μαθητών καταγράφηκε στη συνέντευξή τους η διαφορετική στάση που κράτησε η Μόσχω Τζαβέλλα και οι υπόλοιπες Σουλιώτισσες στο ομώνυμο μυθιστόρημα της Λιλίκας Νάκου. Το γεγονός αυτό αναδεικνύει εκ των υστέρων εύστοχη την επιλογή της ενσωμάτωσης της ιστορικής αφήγησης στη διδακτική προσέγγιση παρά το ότι δεν ανήκει στην τυπική κατηγορία του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος. Στο σημείο αυτό αξ σημειωθεί ότι η δράση της Μόσχως και των γυναικών του Σουλίου καταγράφηκε ως σημείο εντύπωσης και στα ομαδικά φύλλα εργασίας που δόθηκαν στους μαθητές:

«Ο Λάμπρος Τζαβέλλας και η Μόσχω Τζαβέλλα [...] Όταν ο Λάμπρος Τζαβέλλας πήγε να σώσει το γιο του κι όταν η Μόσχω Τζαβέλλα εμπύχωσε όλες τις γυναίκες» (Σ8/γρ8-10)

«Μου άρεσε η Μόσχω Τζαβέλλα, γιατί ήταν μια ηρωίδα που έδιωξε τους Τούρκους απ' το μέρος της, από το Σούλι και ο Αλή πασάς κλείστηκε στο κάστρο του για πολύ καιρό, χωρίς να βλέπει κανέναν, επειδή ήταν πολύ μεγάλη ντροπή» (Σ12/γρ10)

«Μου έκανε εντύπωση όταν οι γυναίκες κατάφεραν να φοβίσουν τους Τούρκους, αλλά και το θάρρος της Τζαβέλλα που πήγε να σώσει το γιο της. Αυτό το βρίσκω πολύ ηρωικό» (Γ.Τ/1 Ομάδα 2)

Ο Αλέξανδρος Υψηλάντης αναφέρθηκε από πέντε (5) μαθητές και έμεινε στη μνήμη τους κυρίως για τη σωματική του αναπηρία και τη συμμετοχή του στην επανάσταση, όπως παρουσιάζεται στο *Μυστικό των Φιλικών*.

«Τον Υψηλάντη [...] Προσπάθησε ο Παντελής να τον κάνει αρχηγό της Φιλικής εταιρείας κι είχε ένα κομμένο χέρι» (Σ3/γρ12-14)

«Είχα δει και τον Αλέξανδρο, αυτόν με το κομμένο χέρι, τον Υψηλάντη» (Σ2/γρ68)

Δύο (2) αναφορές μαθητών παρουσιάζονται για τις Σουλιώτισσες και την ηρωική αντίστασή τους και μάλιστα εκφέροντας κρίσεις για την πράξη τους αυτή και άλλες δύο για το Χρίστο Καψάλη και την ανατίναξη της μπαρουταποθήκης του Μεσολογγίου.

«Μου άρεσαν γενικώς όλες οι γυναίκες γιατί επαναστάτησαν, ήταν πολύ γενναίες και γι' αυτό τις θαυμάζω. (Πολέμησαν) για την ελευθερία τους, για να μη ζούνε πια, για να μη σκοτώνονται οι άνθρωποι, να μην πεινάνε πια» (Σ4/γρ8-10)

«Το θάρρος των γυναικών να αντιμετωπίσουν μόνες τους Τούρκους και το ότι οι Τούρκοι φοβήθηκαν παρόλο που ήταν γυναίκες. Επίσης και κάτι άλλο που μας έκανε εντύπωση ήταν η γενναιότητα των γυναικών που προτίμησαν το θάνατο παρά τη σκλαβιά.» (Γ.Τ/ΙΟμάδα 3)

(Μας έκανε εντύπωση) «ότι ο τακτικός στρατός του Αλή πασά νικήθηκε από μια χούφτα γυναίκες» (Γ.Τ/ΙΟμάδα 4)

«Γιατί ο Καψάλης, ο θείος ε, ο παππούς του Θοδωρή πήρε το θάρρος και πήγε κάτω κι όταν ήρθαν οι Τούρκοι ανατίναξε τα βαρελάκια» (Σ8/γρ46)

«Μου άρεσε το θάρρος του παππού του Θοδωρή (του Καψάλη), ο οποίος μόλις έμαθε για τα οκτώ βαρελάκια με μπαρούτι αποφάσισε ότι όταν κάνουν οι άλλοι έξοδο, αυτός θα μείνει εκεί στο χωριό για να ανατινάξει το μπαρούτι και να σκοτωθούν όλοι οι Τούρκοι που βρίσκονταν εκεί μαζί, βέβαια κι αυτός» (Γ.Τ/3 Μάνια)

Το αφηγηματικό τρυκ¹³⁹ με το οποίο ο αφηγητής ενέπλεξε το φανταστικό γεγονός - την ανακάλυψη των βαρελιών μπαρουτιού από τον πρωταγωνιστή- με την ιστορικά επιβεβαιωμένη πράξη του Καψάλη της ανατίναξης της μπαρουταποθήκης, όπως παρατηρείται, εντυπώθηκε στη μνήμη των νεαρών αναγνωστών και αναφέρθηκε κατά τη συνέντευξη, όπως είχε αναφερθεί και στο φύλλο εργασίας από μία μαθήτρια.

4.3. Ποιοι ήρωες σου άρεσαν; Γιατί; Τι είναι αυτό που έκαναν και σου άρεσε;

Οι αγαπημένοι πρωταγωνιστές των παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων που ανέφεραν οι μαθητές κατά τη συνέντευξη που έδωσαν στην ερευνήτρια γράφονται στον παρακάτω πίνακα. Στο σημείο αυτό αξίζει να επισημανθεί ότι η μορφή¹⁴⁰ του ήρωα κυριαρχεί στις απόψεις των μαθητών και έχει ήδη αποτυπωθεί στις ομαδικές και ατομικές γραπτές εργασίες των μαθητών. Ο Λευτέρης ξεχωρίζει για την τολμηρή στάση του στα μπουρλότα¹⁴¹, ο Θοδωρής για την έντονη αγάπη και αφοσίωση στην οικογένειά του και ιδιαίτερα στη γιαγιά του¹⁴², ο Παντελής για την πρωτοβουλία του να

¹³⁹ Βλ. κεφάλαιο Β, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Γενική παρουσίαση των επιλεγμένων λογοτεχνικών κειμένων*, σ. 74.

¹⁴⁰ Ιδιαίτερα για τη μορφή του ήρωα, βλ κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Η μορφή του ήρωα*, σ. 130.

¹⁴¹ Βλ. Κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Η προσφορά προς την πατρίδα*, σ. 136 και *Η παιδεία του ήρωα*, σ. 142.

¹⁴² Βλ. Κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Η προσφορά προς την πατρίδα*, σ. 136.

μάθει για την οργάνωση της Φιλικής μέσα από το κρυφοκοίταγμα από το φεγγίτη¹⁴³ μαζί με την εξαδέλφη του και ο Κωνσταντής¹⁴⁴ γιατί αφήφηση τους κινδύνους και βάζοντας σε δεύτερη μοίρα τη ζωή του προσπάθησε να ειδοποιήσει τους συγχωριανούς του. Κατά την ιδιαίτερη αναφορά στον πρωταγωνιστή κάθε μυθιστορήματος παρατίθενται και αποσπάσματα από τις γραπτές εργασίες των μαθητών σχετικά με τη μορφή του ήρωα χωρίς όμως να καταγράφονται στα αριθμητικά στοιχεία του πίνακα με σκοπό να ισχυροποιήσουν την παραπάνω θέση.

Πίνακας 3 «Μυθοπλαστικοί ήρωες και αίτια που αναφέρουν οι μαθητές»

ΜΥΘΟΠΛΑΣΤΙΚΟΙ ΗΡΩΕΣ	αναφορές
Ήρωας από Μικρό μπουρλοτιέρη/Λευτέρης	11
Ήρωας από Σιναπόσπορο/Θοδωρής	10
Ήρωες από μυστικό των Φιλικών/Παντελής-Μαρούσκα	7
Ήρωας από Χαραυγή της λευτεριάς/Κωνσταντής	6

Ο Λευτέρης, ο μικρός μπουρλοτιέρης αναφέρθηκε σε έντεκα (11) αναφορές από τις είκοσι επτά (27) κυρίως για τη δράση του στα πυρπολικά.

«Με εντυπωσίασε από το βιβλίο ο μικρός μπουρλοτιέρης η γενναιότητα του παιδιού.[...]Ο Λευτέρης ανατίναξε την τούρκικη ναυαρχίδα» (Σ11/γρ6, 10)

«Να εισχωρήσει στο Μιαούλη και να μπορέσει να γίνει μπουρλοτιέρης [...] Επειδή ήταν η προσπάθεια που έκανε ο μικρός μπουρλοτιέρης να πετύχει το στόχο του ήταν αξιοθαύμαστη» (Σ14/γρ12-14)

«Ε, ο αγαπημένος μου ήρωας ήτανε στο ... ο μπουρλοτιέρης ο [...] Ήθελε να εξοντώσει τους εχθρούς κι αυτό το έκανε μαζί με το ναύαρχο του ναυτικού, το ... και είχαν μπει σε μια βαρκούλα και είχαν ένα και βουτούσε στη θάλασσα και βάζανε από πίσω το μπαρούτι και ανατιναζόταν, μετά διαλυόταν τα καράβια, αυτά» (Σ13/γρ 10-12)

Ο Θοδωρής, ο σιναπόσπορος αναφέρθηκε από δέκα (10) μαθητές λόγω της αγάπης του για την τοπική του πατρίδα, αλλά και για την αφοσίωση στην οικογένειά του.

«Ο ήρωας ήθελε να παραμείνει στην πατρίδα του και να την υπερασπιστεί και α... τέλος πάντων και παρόλο που τον έδιωχναν για να μη σκοτωθεί κι αυτός γυρνούσε και έκανε τα πάντα για να μείνει με τους παππούδες του» (Σ20/γρ26)

«Εμ, μου έκανε εντύπωση ο Θοδωρής που είπε στο ναύαρχο Μιαούλη ότι δε θέλει να παρατήσει την οικογένειά του και να γίνει μούτσος γιατί την αγαπάει» (Σ16/γρ6)

«Μου άρεσε ο Θοδωρής [...] Ε, μου άρεσε όταν πήγε στην γιαγιά του να ψαρέψει έναν αστακό, αλλά όταν πήγε αυτή πέθανε» (Σ17/γρ12)

¹⁴³ Βλ. Κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: Διαδικασία ενηλικίωσης ήρωα, σ. 130.

¹⁴⁴ Βλ. Κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: Η προσφορά προς την πατρίδα, σ. 136 και Η παιδεία του ήρωα, σ. 142.

«Μου άρεσε περισσότερο εκεί που γύρισε πίσω γιατί δεν ήθελε να αφήσει την οικογένειά του. Αυτό που έκανε ήταν πολύ γενναίο» (Γ.Τ3/Βάλια)

«Μου άρεσε ότι ενώ οι Τούρκοι αιχμαλώτισαν το Θεοδώρη εκείνος όχι μόνο βρήκε τρόπο να αποδράσει, αλλά έμαθε και κάποιες πληροφορίες για τα σχέδια των Τούρκων» (Γ.Τ3/Νικολέτα)

«Ο Θεοδώρης δεν ήθελε να μείνει με το Μιαούλη και προτίμησε να γυρίσει πίσω στο Μεσολόγγι για να είναι κοντά με τη γιαγιά και τον παππού του. Ήταν δυνατός, γενναίος, θαρραλέος και εγώ θα έκανα ακριβώς το ίδιο» (Γ.Τ3/Αγγελική)

«Αυτό που μου άρεσε ήταν όταν πρόσεχε τη γιαγιά του» (Γ.Τ 3/Μαρία Μ.)

Ο Παντελής κυρίως μα και η εξαδέλφη του, Μαρούσκα, στο *Μυστικό των Φιλικών* αναφέρθηκαν από επτά (7) μαθητές κυρίως για την πράξη τους που κρυφοκοίταζαν και έλαθαν όλες τις λεπτομέρειες σχετικά με την ίδρυση της Φιλικής εταιρείας.

«Μου άρεσε ο Παντελής με το μυστικό των Φιλικών, επειδή κρυφάκουγε τι λέγανε οι ιδρυτές κι έγινε κι αυτός μέλος μαζί με τη Μαρούσκα» (Σ22/γρ10)

«Ε, μου άρεσαν από το μυστικό των Φιλικών η Μαρούσκα κι ο Παντελής που κρυφοκοίταζαν από το φεγγίτη, εμ τέλος πάντων τα χαρτιά με το κρυπτογραφημένο φάκελο ε...ε, των Φιλικών, αυτά» (Σ19/γρ6)

«Ο Παντελής, (ένα) δεκατετράχρονο αγόρι, υιοθετείται από το θείο του, το γνωστό μας Τσακάλωφ. Δουλεύοντας στο σπίτι του θείου του ακούει για κάτι μπλεξίματα του Τσακάλωφ και αρχίζει να ανησυχεί. Σιγά σιγά μπλέκεται κι αυτός και γίνεται ένας φιλικός. Έμαθε πληροφορίες και μετά από πολλή σκέψη και πολλές περιπέτειες ανακαλύπτει ότι ο θείος του και οι άνθρωποι που συναντούσε και οι άνθρωποι που συναντούσε συχνά και κουβεντιάζαν είχαν ιδρύσει μια εταιρεία, που ονομαζόταν «εταιρεία των Φιλικών». Η εταιρεία αυτή είχε σκοπό τον αγώνα για την απελευθέρωση» (Γ.Τ2/Ομάδα 5)

«Ο Παντελής, ο ανιψιός του Τσακάλωφ, ένα παιδί κατά λάθος ένα βράδυ άκουσε μια μυστική συζήτηση με κάτι περίεργους φίλους του θείου του, όπου μιλούσαν για μια μυστική εταιρεία, όπου σκοπό είχε να απελευθερώσει τους Έλληνες από το ζυγό των Τούρκων. Στην αρχή δεν κατάλαβε, όμως με τον καιρό κρυφάκουγε όλες τις συζητήσεις και μάθαινε όλο και πιο πολλά πράγματα για τη Φιλική εταιρεία μαζί με την Μαρούσκα, την κόρη του Τσακάλωφ. Όταν μια μέρα πεθαίνει ο Σκουφάς υπάρχει μεγάλη αναστάτωση και του ανατέθηκε η αποστολή να πολεμήσει στο Δραγατσάνι, στον Ιερό λόχο. Μόνο αυτός επέζησε μαζί με το θείο του» (Γ.Τ2/Ομάδα 6)

Έξι (6) μαθητές ανέφεραν τον Κωνσταντή από το μυθιστόρημα *Στη Χαραυγή της λευτεριάς* κι η αιτία ήταν η περιπέτεια στην οποία μπήκε για να σώσει τη Δημητσάνα.

«Ο Κωνσταντής στη Δημητσάνα που πέρασε το ποτάμι για να πάει να ειδοποιήσει τους προεστούς ότι έρχονταν οι Τούρκοι να κοιτάζουν τους μπαρουτόμυλους» (Σ27/γρ6)

«Ο ήρωας από τους μύλους της Δημητσάνας, αυτός ο ήρωας, γιατί έκανε ας πούμε ε... λοιπόν δεν ξέρω και επειδή ήθελε να βοηθήσει και προσπάθησε και το κατάφερε [...] (Βοήθησε) να σωθούν οι μύλοι της Δημητσάνας και να μην τους σκοτώσουν οι Τούρκοι» (Σ25/γρ6-8)

«Ο Κωνσταντής, μαζί με το Θύμιο Μπόκα καθυστερούν τους Τούρκους για να προλάβουν οι Δημητσανίτες να αδειάσουν το πολύ μπαρούτι. Τελικά οι Δημητσανίτες πρόλαβαν να αδειάσουν το μπαρούτι και οι προεστοί βοήθησαν τον Κωνσταντή να μορφωθεί» (Γ.Τ 5/ Εύα)

«Ο Κωνσταντής, ένα καλόκαρδο παιδί, αλλά αγράμματο μαθαίνει για τη ζωή του πατέρα του κι ενθουσιάζεται. Τότε ήρθε ένας ανακριτής και πήγε στη Δημητσάνα να ανακρίνει κάποιους δημογέροντες για να τους πουν πού είναι τα βαρέλια με το μπαρούτι. Ο Κωνσταντής με το Θύμιο Μπόκα κατάφεραν να τους ξεγελάσουν και έκρυψαν το μπαρούτι σε ασφαλές μέρος. Τότε η Δημητσάνα σώθηκε και οι προεστοί τον αντάμειψαν και τον βοήθησαν να μορφωθεί και να μάθει γράμματα (Γ.Τ/5 Γιώργος)

«(Ο Κωνσταντής) αποφασίζει να πάει στη Δημητσάνα για να τους προειδοποιήσει για τους Τούρκους. Όταν ήρθαν οι Τούρκοι στη Δημητσάνα, τους καθυστέρησαν μέχρι το πρωί για να κρύψουν το πολύ μπαρούτι. Στο τέλος είδαν πως δεν είχαν αρκετό μπαρούτι κι έφυγαν. Τότε αφού ο Κωνσταντής έσωσε τη Δημητσάνα έγινε στρατιώτης» (Γ.Τ/5 Δάφνη)

«Όταν του είπε (του Κωνσταντή) η μητέρα του ότι οι Τούρκοι θέλουν να αφανίσουν τη Δημητσάνα, αποφάσισε να πάει να τους το πει περνώντας από πολλές δυσκολίες. Τέλος, έσωσε τη Δημητσάνα και αποφάσισε με τη μητέρα του να μείνουν εκεί. Οι προεστοί τον έστειλαν στην ζακουστή σχολή τους» (Γ.Τ 5/ Μιχάλης)

«Όταν γύριζε πίσω είδε επιθεωρητές να πάνε στη Δημητσάνα. Αυτός προσπάθησε να τους σταματήσει. Όταν έφτασε στη Δημητσάνα προειδοποίησε τους πολίτες, ότι έρχονται. Έτσι, οι πολίτες έκρυψαν το μπαρούτι και έτσι οι Τούρκοι δε βρήκαν τίποτα. Έτσι σώθηκε η Δημητσάνα» (Γ.Τ/5 Θανάσης)

4.4. Τι είναι αυτό που σου έκανε εντύπωση από το/τα μυθιστορήματα;

Τα σημεία εντύπωσης που αναφέρθηκαν από τους μαθητές μετά από την πάροδο ενός χρονικού διαστήματος και αναφέρονται στην πλοκή των μυθιστορημάτων είναι:

Πίνακας 4 «Σημεία εντύπωσης από την πλοκή των μυθιστορημάτων»

ΣΗΜΕΙΑ ΕΝΤΥΠΩΣΗΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΛΟΚΗ

αναφορές

Μόσχω Τζαβέλλα	8
Μυστικό Των Φιλικών	4
Χαραυγή της λευτεριάς	4
Μικρός Μπουρλοτιέρης	4
Σιναπόσπορος	3

Έγιναν οκτώ (8) αναφορές από τους μαθητές για την εντυπωσιακή πλοκή¹⁴⁵ της λαϊκής ιστορικής αφήγησης *Μόσχω Τζαβέλλα* της Λιλίκας Νάκου. Τα τρία βασικά σημεία της πλοκής του παρέμειναν στη μνήμη των νεαρών αναγνωστών για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα. Αυτά είναι: Η δόλια επιστολή του Αλή πασά ώστε να εξασφαλίσει την απουσία των Σουλιωτών και να έχει πιο εύκολη πρόσβαση, η ορμητική δράση των γυναικών, όπου τελικά τρέπουν σε φυγή τον εχθρικό στρατό και η ντροπιαστική ήττα.

«Ε, πιο πολλή εντύπωση μου έκανε με τους Τούρκους που μαζέψανε τον άντρα της(της Μόσχως Τζαβέλλα) και τους συντρόφους του και τους κοροϊδέψανε για να δούνε κάποια πράγματα, ε τις γυναίκες τους και τους ρίζανε στο μπουντρούμι, αυτά» (Σ13/γρ6)

*(Νίκησε η Μόσχω) «και ο Αλή πασάς κλείστηκε στο κάστρο του για πολύ καιρό, χωρίς να βλέπει κανέναν, επειδή ήταν πολύ μεγάλη ντροπή (Σ12/γρ10)
(Μου έκανε εντύπωση επειδή) «Ήταν μια πολύ δυναμική γυναίκα[...]και έδιωξε τους Τούρκους από το Σούλι που ήταν, για μια γυναίκα πολύ δύσκολο πράγμα» (Σ12/γρ14)*

(Εναντίον) «του Αλή πασά, που τον νίκησαν κι αυτός ντρεπόταν και κλείστηκε στο σπίτι του» (Σ6/γρ18)

Τέσσερις (4) μαθητές ανέφεραν στοιχεία από την πλοκή του ιστορικού μυθιστορήματος το *Μυστικό των Φιλικών* της Νίτσας Τζώρτζογλου. Τη μυστική παρακολούθηση των ηρώων, την έννοια του κρυπτογραφημένου κώδικα, την αιτιολόγηση της χρήσης του και τη σύσταση της οργάνωσης της Φιλικής εταιρείας.

*«Ε, ήτανε εκεί που κρυφοκοίταζαν τα παιδιά από το φεγγίσκο» (Σ20/γρ4)
«Κρυφοκοίταζαν να καταλάβουν τι οργάνωνε ο θεός του και οι φίλοι του» (Σ20/γρ6)
«Ανακάλυψαν το κρυφό λεξιλόγιο που είχανε, ανακάλυψαν την οργάνωσή τους, και τι άλλο» (Σ20/γρ10)
«Προσπαθούσαν να μαζέψουν ανθρώπους για να τους βοηθήσουνε στα σχέδια που είχανε» (Σ20/γρ4-6, 10-12)*

*«Μου άρεσε που οι ιδρυτές της Φιλικής εταιρείας ρίσκαραν τη ζωή τους γιατί δεν έπρεπε να τους καταλάβουν οι Τούρκοι και θα τους σκοτώνανε» (Σ22/γρ6)
«Ε, είχανε εφεύρει ένα αλφάβητο μυστικό και έτσι, για να μην τους καταλαβαίνουνε οι Τούρκοι, άμα πέφτανε τα γράμματα στα χέρια τους» (Σ22/γρ8)*

Τέσσερις (4) μαθητές ανέφεραν το σημείο εντύπωσης από την πλοκή του ιστορικού μυθιστορήματος *Στη Χαραυγή της λευτεριάς* της Γαλάτειας Σαράντη, όπου είναι η λεπτομερής δράση του ήρωα για να σώσει τη Δημητσάνα, όταν έμαθε για το πλεόνασμα παραγωγής μπαρούτης.

«Ο ήρωας του βιβλίου, όταν έμαθε για τους μπαρουτόμυλους, πως οι Τούρκοι θα πάνε να ελέγξουν τι γίνεται, πήγε κι ειδοποίησε τους προεστούς και όταν ήρθαν οι Τούρκοι πήγαν και μαζεύανε το μπαρούτι από τους μύλους κι έτσι ανταμείφθηκε από τους προεστούς και φοίτησε σε ένα πανεπιστήμιο της περιοχής» (Σ5/γρ2)

¹⁴⁵ Βλ. κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Η προσφορά προς την πατρίδα*, σ. 136.

«Ναι, πήγε να τους ειδοποιήσει, γιατί ε... του είπε η μητέρα του ότι θα πήγαιναν οι Τούρκοι να κάνουν ένα ζαφνικό έλεγχο στους μπαρουτόμυλους, επειδή άκουγαν ότι βγάζουν πολύ μπαρούτι και δεν τους το δίνουν» (Σ16/γρ4)

Τέσσερις (4) μαθητές ανέφεραν τον ατρόμητο ήρωα και τις σκηνές ανατίναξης από το ιστορικό μυθιστόρημα *Ο Μικρός μπουρλοτιέρης* της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη:

Επίσης με εντυπωσίασε από το βιβλίο ο μικρός μπουρλοτιέρης η γενναιότητα του παιδιού. (Σ11/γρ6) (Ο ήρωας) «ανατίναξε την τουρκική ναυαρχίδα.» (Σ11/γρ8)

(Μου έκανε εντύπωση η σκηνή) «όταν έπεσε το κατάρτι πάνω στον Τούρκο» (Σ8/γρ18)

«Ε, ότι ο μικρός μπουρλοτιέρης ήταν γενναίος, έβαζε σε κίνδυνο τη ζωή του, ε και δε φοβόταν τις συνέπειες τα ανατίναξε, (τα καράβια) με μπουρλότα» (Σ19/γρ4)

Για το ιστορικό μυθιστόρημα *Ο Σιναπόσπορος* της Νίτσας Τζώρτζογλου τρεις (3) μαθητές ανέφεραν τη μεγάλη αφοσίωση του ήρωα στην οικογένειά του γεγονός που τον οδήγησε στην επιστροφή του στο καταδικασμένο Μεσολόγγι.

«Ο Θοδωρής, επειδή ήταν γενναίος» (Σ7/γρ6) «αυτός προτίμησε αντί για να φύγει να μείνει να σώσει τους δικούς του και να μην εγκαταλείψει τη μάχη» (Σ7/γρ4)

(Μου έκανε εντύπωση) «ας πούμε το θάρρος που είχανε οι ήρωες, ε την αποφασιστικότητα μερικοί, ας πούμε, όπως ο Θοδωρής στο σιναπόσπορο, που δεν ήθελε να φύγει από την πατρίδα του, τον τόπο που γεννήθηκε τέλος πάντων, το Μεσολόγγι, και ότι ήθελε να πολεμήσει για να για να ελευθερώσει τη χώρα του» (Σ25/γρ4)

5. Πώς αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν οι μαθητές τη σχέση του ιστορικού με το μυθιστορηματικό λόγο μέσα στο εγχειρίδιο της Ιστορίας και το ιστορικό μυθιστόρημα;

5.1. Ποιες διαφορές υπάρχουν ανάμεσα στον ιστορικό και το μυθιστορηματικό λόγο;

Οι μαθητές χαρακτηρίζουν τον ιστορικό λόγο και το μυθιστορηματικό λόγο. Οι απόψεις τους παρατίθενται στους παρακάτω πίνακες που ακολουθούν. Η θέση τους ενισχύεται με την παράθεση απόψεων των μαθητών, όπως έχουν καταγραφεί στα φύλλα παρατήρησης και στις γραπτές εργασίες αναφορικά με συγκεκριμένα σημεία.

Πίνακας 5 «Απόψεις μαθητών για τον ιστορικό λόγο»

ΙΣΤΟΡΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ	20 αναφορές¹⁴⁶
Γενικότερος/Περιληπτικός/Πιο σύντομος	12
Περίπλοκος/ δυσνόητος	5
Επιστημονικός	2
Απόμακρος /μη ζωντανός	1

Οι δώδεκα (12) μαθητές υποστηρίζουν την άποψη ότι ο ιστορικός λόγος είναι περιληπτικός και αναφέρει τα ιστορικά γεγονότα μέσα σε λίγες γραμμές.

«Στην Ιστορία ήταν λιγότερο πε, ήταν πολύ περιληπτικό και δε μας έλεγε τόσες λεπτομέρειες» (Σ9/γρ34)

«Στο βιβλίο της Ιστορίας τα λέει αυτά, αλλά τα λέει πιο περιληπτικά, τα' χει συμπυκνωμένα, τα λέει περιληπτικά, δεν τα λέει αναλυτικά» (Σ6/γρ20)

Περίπλοκος και δυσνόητος αναφέρουν ότι είναι ο λόγος της ιστορίας πέντε (5) μαθητές επομένως και λιγότερο κατανοητός.

«Το βιβλίο της Ιστορίας δεν, τα λέει με έναν τρόπο που δεν μπορείς να τα καταλάβεις εύκολα» (Σ20/γρ38)

«Στην Ιστορία τα πράγματα ήταν πιο μπερδεμένα» (Σ11/γρ30)

Σχετικά με τα λόγια που αναφέρονται στην επιστολή του Αλή προς τους Σουλιώτες, οι μαθητές κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, αλλά και μετά στις γραπτές εργασίες αναφέρουν:

«Τα λόγια δεν είναι τα ίδια, έχουν όμως το ίδιο νόημα. Παρόλα αυτά η γλώσσα δεν είναι απόλυτη κατανοητή από τους μαθητές, είναι η γλώσσα που μιλούσαν τότε» (Π1/γρ 10)

«Η μάχη του Δραγατσανίου στο βιβλίο το λέει πολύ πιο καλύτερα από το βιβλίο της Ιστορίας γιατί στο βιβλίο της ιστορίας το λέει με πιο δύσκολες λέξεις και είναι μικρό και δεν μπορείς να το καταλάβεις εύκολα, ενώ στο βιβλίο το λέει με πιο καθαρά λόγια και πιο κατανοητές λέξεις» (Γ.Τ 2/Ομάδα 2)

Ένα άλλο επίθετο που χρησιμοποιούν δύο (2) μαθητές είναι η λέξη επιστημονικός. Ο λόγος διαφέρει από τον καθημερινό και δημιουργεί πρόσθετες δυσκολίες.

«Το βιβλίο της Ιστορίας το έλεγε πιο επιστημονικά» (Σ12/γρ26)

Ένας (1) μαθητής αναφέρει ότι ο ιστορικός λόγος είναι απόμακρος και καθόλου ζωντανός και επομένως λιγότερο ενδιαφέρων.

(Στην Ιστορία) «δεν είναι τόσο πραγματικά, φαίνονται πραγματικά, αλλά δεν έχουνε ζωντάνια, δεν μπορούν να σου τραβήξουν το ενδιαφέρον» (Σ14/γρ26)

¹⁴⁶ Όσοι μαθητές δεν απάντησαν στην προηγούμενη ερώτηση (για τα ιστορικά γεγονότα που συνάντησαν στα μυθιστορήματα) δεν απάντησαν ούτε τη συγκεκριμένη για τη διαφορά του ιστορικού με το μυθιστορηματικό λόγο.

Πίνακας 6 «Απόψεις μαθητών για το μυθιστορηματικό λόγο»

ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΙΚΟΣ ΛΟΓΟΣ 23 αναφορές¹⁴⁷

Αναλυτικός/Πιο λεπτομερής	15
Ζωντανός/πιο ωραίος	3
Πλοκή με ήρωες	2
Συναρπαστικός/πιο απλός/ευχάριστος	2
Αφήγηση δασκάλου/κατανοητός	1

Δέκα πέντε (15) αναφορές μαθητών σε αντίθεση με τον περιληπτικό και γενικότερο ιστορικό λόγο δηλώνουν ότι ο λόγος του μυθιστορήματος είναι πιο αναλυτικός και λεπτομερής.

«Στο μυθιστόρημα λέγανε αναλυτικά πώς έγινε, πώς σχεδιάστηκε το σχέδιο (της εξόδου), αυτό» (Σ5/γρ24)

«Στο βιβλίο είναι πιο αναλυτικά, μας λέει ακόμα πώς έβαζαν τα μπουρλότα στα τούρκικα καράβια και μετά έμπαιναν στη μικρή βαρκούλα (δε θυμάμαι πώς λέγεται) κι έφευγαν» (Σ26/γρ16)

«Το μυθιστόρημα τα λέει με λεπτομέρειες και μας περιγράφει αναλυτικά τι κάνανε οι μπουρλοτιέρηδες, τα υλικά, τη διαδικασία» (Σ27/γρ14)

«Στο μικρό μπουρλοτιέρη και πιο αναλυτικά, πιο ωραία τα έλεγε ας πούμε, ναι γιατί στο βιβλίο της Ιστορίας είπε ότι επειδή καταστρέψανε οι Τούρκοι αυτό, τους πυρπόλησαν το καράβι, τη ναυαρχίδα, ενώ στο βιβλίο έλεγε και πώς το κάνανε και σιγά σιγά και τους Τούρκους που φοβήθηκαν» (Σ25/γρ20)

Η δράση των μπουρλότων¹⁴⁸ αναφέρθηκε ότι είναι αναλυτική¹⁴⁹, λεπτομερής και συνεπώς κατανοητή και στα φύλλα παρατήρησης και στις γραπτές εργασίες των μαθητών. Παραθέτουμε κάποια αποσπάσματα από τις γραπτές εργασίες και τα φύλλα παρατήρησης για να τεκμηριώσουμε τις παραπάνω απόψεις. Επίσης ερμηνεύονται ιστορικές πράξεις.

Στο *Μικρό μπουρλοτιέρη*:

«Από την Ιστορία δεν καταλαβαίνουμε ακριβώς πώς χρησιμοποιούσαν τα μπουρλότα» (Π4/γρ11)

«Σίγουρα (η απραξία του στόλου στα Ψαρά που είχε σα συνέπεια την ολοκληρωτική καταστροφή) εξηγείται καλύτερα στο ιστορικό μυθιστόρημα. Στην Ιστορία δε λέει γιατί, απλά το λέει» (Π4/γρ27)

«Ο λογοτεχνικός λόγος διαφέρει από τον ιστορικό. Ο πρώτος πιο ζωντανός κι ενδιαφέρων. Ο ιστορικός λόγος δεν αναφέρει λεπτομέρειες, αιτίες, μόνο το αποτέλεσμα. Ο λογοτεχνικός λόγος αναφέρει ανθρώπινα συναισθήματα, όπως γ.π ο θάνατος του φίλου του Λευτέρη στενοχωρεί πολύ τον ήρωα» (Π4/γρ30-31)

¹⁴⁷ Όσοι μαθητές δεν απάντησαν στην προηγούμενη ερώτηση (για τα ιστορικά γεγονότα που συνάντησαν στα μυθιστορήματα) δεν απάντησαν ούτε τη συγκεκριμένη για τη διαφορά του ιστορικού με το μυθιστορηματικό λόγο.

¹⁴⁸ Βλ. κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Θρησκεία και ελληνική επανάσταση*, σ.140.

¹⁴⁹ Βλ. για τις ζωντανές περιγραφές, κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Διάρκεια*, σ. 97.

«Περισσότερες πληροφορίες παίρνω από το βιβλίο *Ο μικρός μπουρλοτιέρης* που μου εξηγεί καλύτερα την ερμηνεία «σκαμπαβία» και «φουφού» από ότι η ιστορία. Το βιβλίο μας εξηγεί τα υλικά και ολάκερη τη διαδικασία. Αυτά είναι: πίσσα, νέφτι και σπύρτο. Πριν τη μεγάλη ώρα φοβόντουσαν, έτρεμαν και δειλίαζαν. Όμως μετά, ήταν ανακουφισμένοι αλλά είχαν αγωνία αν θα πετύχει. Γι αυτό το λόγο κοινωνούσαν πρώτα και μετά έκαναν δοξολογία και ευχαριστία στο Θεό» (Γ.Τ4/Ρουμπίνη)

«Περισσότερες πληροφορίες μας δίνει ο μικρός μπουρλοτιέρης γιατί στην ιστορία δε λέει λεπτομέρειες, λέει σαν μια περίληψη. Ο μικρός μπουρλοτιέρης επίσης λέει όλη την ιστορία από την αρχή μέχρι το τέλος. Γράφει πώς λεγόταν το βαρκάκι (σκαμπαβία) που έμπαιναν μετά την πυρπόληση, όλα τα υλικά που χρησιμοποιούσαν όπως πίσσα, ρετσίνι, νέφτι και σπύρτο, τα συναισθήματά τους από τους σκοτωμούς που γινόντουσαν και αν κατάφερναν αυτό που ήθελαν και κοινωνούσαν και ευχαριστούσαν το Θεό. Όλα αυτά δεν τα είχε στην Ιστορία» (Γ.Τ4/ Δάφνη)

«Περισσότερες πληροφορίες μας δίνει το βιβλίο της Γαλάτειας Γ. Σουρέλη, διότι μας εξηγεί λεπτομερώς όλη τη διαδικασία της πυρπόλησης, ενώ το βιβλίο της Ιστορίας δε γράφει απολύτως τίποτα. Στο Μικρό μπουρλοτιέρη μας περιγράφει τα συναισθήματα των μπουρλοτιέρηδων, το ότι ο μπουρλοτιέρης και οι ναύτες εκτός από τη βάρκα τους έσερναν και τη σκαμπαβία και ότι ο μπουρλοτιέρης κρατάει μαζί του τη φουφού, σε περίπτωση που τον κυνηγούσαν οι Τούρκοι να μπορέσει να αυτοκτονήσει. Επίσης στο βιβλίο αναφέρονται τα υλικά που χρειάζεται το μπουρλότο (πίσσα, ρετσίνι, νέφτι και σπύρτο). Κάτι ακόμα που γράφει στο μικρό μπουρλοτιέρη είναι η συμπεριφορά (των μπουρλοτιέρηδων) πριν και μετά αν όλα πήγαιναν καλά, δοξολογούσαν το Θεό. Το βιβλίο της Γαλάτειας Γ. Σουρέλη νομίζω ότι είναι πιο ενημερωτικό και πιο κατάλληλο για παιδιά» (Γ.Τ4/ Νικολέτα)

Γίνεται η διαπίστωση κατά την παρουσίαση του μυθιστορήματος *Το Μυστικό των Φιλικών* ότι:

«Λέγονται τα ίδια, όμως στο μυθιστόρημα δίνονται και οι συνθηματικές λέξεις που η έννοιά τους δε συμφωνούσε με την πραγματική σημασία, αλλά με διαφορετική». «Το λογοτεχνικό κείμενο είναι πιο αναλυτικό» (Π2/γρ12)

«Στο μυθιστόρημα η περιγραφή της μάχης γίνεται με λεπτομέρειες, μας λέει τα συναισθήματα των ηρώων, ας είναι και φανταστικοί, όμως σίγουρα κάπως έτσι θα ένιωθαν κι οι πραγματικοί» (Π2/γρ26)

«Στο βιβλίο *Το Μυστικό των Φιλικών* μας αναλύει με περισσότερες λεπτομέρειες τη μάχη στο Δραγατσάνι και είναι πιο κατανοητό για παιδιά της ηλικίας μας, ενώ στο βιβλίο της ιστορίας με μια φράση εξηγεί όλη τη μάχη του Δραγατσανίου» (Γ.Τ2/Ομάδα 5)

Νομίζω ότι υπάρχουν πολλές διαφορές, γιατί στο ένα μέρος παρουσιάζεται περιληπτικά, ενώ στο άλλο παρουσιάζει και την παραμικρή λεπτομέρεια. Αν κάποιος ήθελε να μάθει για τη μάχη προτείνω το βιβλίο» (Γ.Τ2/Ομάδα 6)

Τρεις (3) μαθητές στη συνέντευξή τους χαρακτηρίζουν ζωντανό το μυθιστορηματικό λόγο.

(Και) «το βιβλίο, όταν το διάβαζες ένιωθες σαν να σαν να βρισκόσουν μπροστά στα πράγματα που γινόντουσαν» (Σ9/γρ34)

(Το μυθιστόρημα) «έτσι είναι πιο ζωντανό, σαν να 'σαι εκεί και να το ζεις» (Σ22/γρ24)

Ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια της συζήτησης την ώρα της παρέμβασης θίγουν το σημείο επαφής του ήρωα με την ιστορική πραγματικότητα φορτίζει συναισθηματικά τον αναγνώστη και αποκτά ζεστή και ανθρώπινη υπόσταση. Επίσης το σπάσιμο του αποκλεισμού και ο ανεφοδιασμός του Μεσολογγίου που αναφέρεται και στο βιβλίο της Ιστορίας ζωντανεύει μπροστά στα μάτια τους, όπως καταγράφεται στο φύλλο παρατήρησης:

«Η προσωπική επαφή της ιστορικής προσωπικότητας με τον ήρωα δίνει ζωντάνια κι ενδιαφέρον, ευτυχώς που ο μικρός ήρωας καταφέρνει κι ειδοποιεί τους συμπατριώτες του» (Π3/γρ12)

Οι μαθητές αναφέρουν ότι «στο ιστορικό μυθιστόρημα η ιστορική προσωπικότητα του Μπάιρον γίνεται πιο ανθρώπινη καθώς συνομιλεί με το μικρό ήρωα. Ο θάνατός του κάνει τον αναγνώστη να λυπάται» (Π3/γρ25-26-27)

«Είναι περισσότερο κατανοητός στο μυθιστόρημα. Αν το βλέπαμε (το σπάσιμο του αποκλεισμού) σε ταινία θα ήταν ακόμα καλύτερο» (Π3/γρ29)

Οι πρωταγωνιστές της υπόθεσης των μυθιστορημάτων και η δράση τους είναι μια ουσιαστική διαφορά του ιστορικού με το μυθιστορηματικό λόγο υποστηρίζουν δύο (2) μαθητές.

«Ενώ με το βιβλίο μπορείς, σου τραβάει το ενδιαφέρον, πας τα διαβάξεις και σου είναι και ευχάριστα γιατί υπάρχουν οι ήρωες μέσα» (Σ14/γρ26)

«Ενώ το βιβλίο έχει το δικό του τρόπο, που βάζει έναν ήρωα και περιγράφει καλύτερα τις καταστάσεις που γίνονται εκεί πέρα» (Σ20/γρ38)

Δύο (2) μαθητές χαρακτηρίζουν το λόγο του μυθιστορήματος με τα επίθετα συναρπαστικό, απλό και ευχάριστο.

«Είναι πιο συναρπαστικό το βιβλίο, το μυθιστόρημα» (Σ8/γρ28) «Γιατί έχει όλες τις φάσεις του βιβλίου, των αγώνων (Σ8/γρ30)

«Ενώ στο βιβλίο (το μυθιστόρημα) το 'λεγε πιο απλά, το διαβάξεις με ευχαρίστηση, επειδή είχε εικόνες, το διαβάξεις με πολύ μεγάλη ευκολία (Σ12/γρ26)

Σε ομαδική γραπτή εργασία μετά από την παρουσίαση του μυθιστορήματος, είχαν επισημάνει τη συμμετοχή των ηρώων, την παρουσία του συναισθήματος και την αναφορά σε λεπτομέρειες:

«(Στο βιβλίο), γιατί περιγράφει τον πόνο, τη συγκίνηση, τη θλίψη [...], γιατί μας δείχνει πώς δημιουργήθηκε, φτιάχτηκε και κατασκευάστηκε» (Γ.Τ2/Ομάδα 3)

«Στο βιβλίο που διαβάσαμε ήταν αναλυτική η μάχη του Δραγατσανίου, ενώ στο βιβλίο μας έδινε λίγες πληροφορίες. Στο βιβλίο παίρνουν μέρος στη μάχη ο ήρωας και ο θεός του, όπου στο τέλος σώθηκαν» (Γ.Τ2/Ομάδα 8)

Τέλος, μία (1) μαθήτρια αναφέρει ότι η αφήγηση του δασκάλου συντελεί ώστε ο μυθιστορηματικός λόγος να γίνεται περισσότερο κατανοητός.

«Ενώ στο στα μυθιστορήματα που διαβάσαμε τα διάβαζε η κυρία μας με ένα πολύ ωραίο τρόπο που τα θυμόμασταν» (Σ16/γρ26)

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί η άποψη κάποιων μαθητών για τη συμπληρωματικότητα που προσφέρουν ο μυθιστορηματικός και ο ιστορικός λόγος, όταν διαβάζονται παράλληλα. Καταγράφηκε στις ομαδικές γραπτές εργασίες των μαθητών μετά το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα *Το μυστικό των Φιλικών*.

«Στο εργασιών της ιστορίας μας δίνει απλά το μυστικό αλφάβητο που συνεννοούνταν τα μέλη της Φιλικής, ενώ στο βιβλίο μας δίνει και λέξεις που ανακάλυψαν δυο παιδιά, ο Παντελής και η Μαρούσκα» (Γ.Τ2/Ομάδα4)

«Στο 3^ο κεφάλαιο του βιβλίου «Γράμματα και αριθμοί πολύ παράξενοι» το μυστικό αλφάβητο των Φιλικών δίνεται με ολόκληρες λέξεις και αριθμούς που αντικαθιστούν μια ολόκληρη λέξη π.χ 2 = Μοριάς. Όμως στο βιβλίο της ιστορίας μας το κάθε γράμμα αντιστοιχούσε σε ένα άλλο γράμμα συγκεκριμένο και ο κάθε αριθμός σε ένα συγκεκριμένο γράμμα» (Γ.Τ2/Ομάδα 10)

6. Σε ποιο βαθμό κατανόησαν οι μαθητές τη σύμφυση ιστορίας και μύθου στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα;

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι απόψεις των μαθητών σχετικά με κάποια από τα χαρακτηριστικά του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος, όπως τη σύμφυση ιστορίας και μύθου και τη σύμβαση του αίσιου τέλους του ήρωα λόγω της σύνδεσής του με το χώρο της παιδικής λογοτεχνίας.

6.1. Ιστορία και μύθος

Όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας και συγκεκριμένα στο κεφάλαιο Α, όπου γίνεται λόγος για το ιστορικό μυθιστόρημα, το είδος αναφέρεται ως ένας ετερογενής λόγος που προέρχεται από την επιτυχημένη πρόσμιξη της ιστορίας και της μυθοπλασίας. Βασίζεται σε ένα πραγματικό ιστορικό γεγονός, αλλά ζωντανεύει όλο το κοινωνικό πλαίσιο της εποχής με την είσοδο φανταστικών προσώπων, ώστε να μεταδώσει εικόνες ζωής, όπως θα μπορούσαν να έχουν υπάρξει πραγματικά.

Όπως φάνηκε από τις απαντήσεις των νεαρών αναγνωστών σχετικά με τις ιστορικές προσωπικότητες και τα μυθοπλαστικά πρόσωπα των παιδικών μυθιστορημάτων που

τους έμειναν στη μνήμη, μόνο σε δύο (2) μαθητές παρουσιάστηκε μία σύγχυση κατά τη συνέντευξη και δεν κατάφεραν να διακρίνουν τις έννοιες. Έτσι στην ερώτηση: Ποια ή ποιες ιστορικές προσωπικότητες που συναντήσαμε στα μυθιστορήματα σου έκανε μεγάλη εντύπωση; Δόθηκαν οι εξής απαντήσεις:

«Ο Θοδωρής» (Σ10/γρ14)

«Εντύπωση μου έκανε ο μικρός μπουρλοτιέρης και είχε πολλή περιπέτεια στο σημείο που πήγαιναν κοντά στα άλλα πλοία και πετούσαν τα μπουρλότα.» (Σ2/γρ10)

«Εεεε, για το Θοδωρή, όλα αυτά που είχε κάνει για τη γιαγιά του, για να τη σώσει.

Ναι, είχε γίνει πραγματικά» (Σ2/γρ18-20)

6.2. Το αίσιο τέλος

Στο τέλος της ιστορικής κρίσης ο ήρωας του μυθιστορήματος βγαίνει αλώβητος και συνεχίζει να αγωνίζεται για την προσωπική του ολοκλήρωση. Το γεγονός ότι το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα στηρίζεται και στη μυθοπλαστική ικανότητα του συγγραφέα του, καθώς και λόγω της στενής σύνδεσής του με την ευαίσθητη παιδική ηλικία, είναι ευνόητη η αίσια κατάληξη του πρωταγωνιστή. Το συγκεκριμένο στοιχείο θεωρήθηκε από δύο (2) μαθητές κατά τη συνέντευξή τους αρνητικό και μη πιστευτό.

«Μου έκανε εντύπωση πως όλοι οι ήρωες στο τέλος πάντοτε επιζούσαν» (Σ14/γρ4)

«Δε μου άρεσε» (Σ14γρ/6) «Γιατί αυτό αλλοίωνε πολύ την πραγματικότητα» (Σ14/γρ8)

«Πάντα ο ήρωας στο τέλος σωνόταν κι αυτό δε μου άρεσε» (Σ26/γρ30)

Το αίσιο τέλος αμέσως μετά την παρουσίαση του μυθιστορήματος *Το μυστικό των Φιλικών* καταγράφηκε ως αρνητικό κατά τη διάρκεια της παρέμβασης στο φύλλο παρατήρησης, αλλά και από πέντε (5) μαθητές στις ατομικές γραπτές εργασίες:

«Τόση σύμπτωση πια!» «Το ίδιο συμβαίνει και στις ταινίες. Ο καλός στο τέλος σώζεται» «Απευθύνεται σε παιδιά και δεν πρέπει να υπάρχει βία ή θάνατος του ήρωα γιατί τον έχουμε αγαπήσει και συμπαθήσει». «Πολύ μελοδραματικό και αναμενόμενο τέλος» (Π2/γρ21,27-28)

«Αυτό που δε μου άρεσε ήταν ότι ήταν λίγο περίεργο που όλοι πέθαναν και αυτός έζησε, ήταν λίγο περίεργο» (Γ.Τ 3/ Νίκος)

«Δε μου αρέσει γιατί δεν ήταν αληθοφανές και πέθαιναν όλοι εκτός αυτόν» (Γ.Τ3/ Γρηγόρης)

«Δε μου άρεσε ότι πέθαναν όλοι ενώ ο ήρωας δεν πέθανε. Αυτό είναι κάτι συνηθισμένο» (Γ.Τ 3/ Ερμίνα)

«Ήταν συγκλονιστικό που ο Θοδωρής κάθε φορά κατάφερε και σωζόταν, αλλά όλοι οι υπόλοιποι πέθαιναν» (Γ.Τ 3/ Μαρία Κ.)

Ας σημειωθεί ότι στο *Μικρό Μπουρλοτιέρη*, όπου ο ήρωας στο τέλος της υπόθεσης χάνει το ένα του πόδι θεωρήθηκε από τους μαθητές περισσότερο φυσικό από το αν

έβγαινε απολύτως γερός μετά από τόσες περιπέτειες. Οι μαθητές νιώθουν ικανοποιημένοι από το τέλος. (Π4/γρ35-36-37)

B. Παιδαγωγικό αντικείμενο - Κλίμα τάξης – Αξιολόγηση παρέμβασης

7. Πώς οι μαθητές αξιολογούν τη διδακτική παρέμβαση αναφέροντας:

- A) το μυθιστόρημα της αρεσκείας τους και αιτιολόγηση της άποψής τους
- B) τα θετικά σημεία της παρέμβασης
- Γ) τα αρνητικά της σημεία
- Δ) τις προτάσεις τους
- Ε) τη γνώμη τους για τις γραπτές εργασίες (προτίμηση ομαδικών ή ατομικών και γιατί)
- Στ) τη γνώμη τους για τα τεχνικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

7.1. Ποιο από τα ιστορικά μυθιστορήματα που διαβάσαμε στην τάξη σου άρεσε περισσότερο; Γιατί;

Οι μαθητές επιλέγουν το ιστορικό μυθιστόρημα που τους ενθουσίασε κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης και αιτιολογούν την επιλογή τους αυτή κατά τη διαδικασία της συνέντευξης. Οι επιλογές τους αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 7 «Μυθιστορήματα»

ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΑ/ΤΙΤΛΟΣ	αναφορές
Μόσχω Τζαβέλλα	9
Το μυστικό των Φιλικών	7
Στη χαραυγή της λευτεριάς	6
Μικρός μπουρλοτιέρης	5
Ο Σιναπόσπορος	4

Υπήρξαν εννιά (9) αναφορές για την ιστορική αφήγηση της Λιλίκας Νάκου *Μόσχω Τζαβέλλα*, επτά (7) για το ιστορικό μυθιστόρημα *Το μυστικό των Φιλικών* της Νίτσας Τζώρτζογλου, έξι (6) αναφορές για τη *Χαραυγή της λευτεριάς* της Γαλάτειας Σαράντη, πέντε (5) για το *Μικρό μπουρλοτιέρη* της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη και τέσσερις (4) αναφορές για το μυθιστόρημα *Ο Σιναπόσπορος Έναν καιρό στο Μεσολόγγι* της Νίτσας Τζώρτζογλου.

Οι νεαροί αναγνώστες αιτιολογούν τις επιλογές τους. Μετά από την ανάλυση των απαντήσεών τους οι αιτίες που ανέφεραν χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες που αφορούν στα ιστορικά γεγονότα, στην πλοκή της υπόθεσης, στη δράση των πραγματικών ηρώων και το χαρακτήρα και τις ενέργειες των μυθοπλαστικών προσώπων όπως αυτά αποτυπώνονται στη μυθιστορηματική αφήγηση. Οι κατηγορίες αυτές παρουσιάζονται στον πίνακα 8.

Πίνακας 8: «Αίτια επιλογής μυθιστορημάτων»

	ΑΙΤΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ				
	Μόσχω Τζαβέλλα	Μυστικό Φιλικών	Χαραυγή λευτεριάς	Μικρός μπουρλοτιέρης	Σιναπόσπορος
Ιστορικά γεγονότα	5	2			
Πλοκή υπόθεσης	3	3	2	4	3
Πραγματικοί ήρωες	1				
Μυθοπλαστικά πρόσωπα		2	4	1	1

Εννιά (9) αναφορές υποστηρίζουν ότι επέλεξαν τη λαϊκή ιστορική αφήγηση της Λιλίκας Νάκου. Από αυτές οι πέντε (5) δηλώνουν ως αιτία επιλογής το πραγματικό ιστορικό γεγονός της υπεράσπισης του Σουλίου από τις γυναίκες, οι τρεις (3) την περιπέτεια και τη δράση της υπόθεσης και η μία (1) την συμμετοχή ηρωίδων.

«Γιατί μου άρεσαν οι γυναίκες που επαναστατήσανε και φοβήθηκαν οι Τούρκοι» (Σ4/γρ2) «έφυγαν μακριά» (με αρχηγό) «τον Αλή πασά» (Σ4/γρ4-6)

«Μου άρεσε, επειδή είναι, έχει πολλά ωραία λόγια και τέτοια και επειδή και λέει για παλιά χρόνια, που λέει ότι οι Τούρκοι πήγαν να πολεμήσουν και βρήκανε γυναίκες κι αυτοί έφυγαν και μετά ο Αλή ντράπηκε και δεν έβγαине καθόλου έξω» (Σ23/γρ2)

«Γιατί είχε δράση, περιπέτεια» (Σ8/γρ2)

«Επειδή οι ηρωίδες του κειμένου ήτανε γυναίκες (Σ15/γρ2)

Επτά (7) μαθητές επιλέγουν το *Μυστικό των Φιλικών* είτε γιατί θεωρούν ενδιαφέροντα τα ιστορικά γεγονότα, στα οποία αναφέρεται, είτε λόγω της συναρπαστικής και αγωνιώδους πλοκής, είτε εξαιτίας της δράσης των ηρώων του -της κρυφής παρακολούθησης της σύστασης της Φιλικής εταιρείας.

«Γιατί μάθαμε για την άλλη γλώσσα που έφτιαζαν που το 'χανε μυστικό από τους εχθρούς» (Σ3/γρ2)

«Γιατί, άμα το μάθαιναν, θα τους σκότωναν, επειδή θα 'ξεραν ότι προσπαθούσαν να τους αντιμετωπίσουν» (Σ3/γρ4)

«Μου άρεσε και το μυστικό των Φιλικών επειδή ήταν κι αυτό το ίδιο, είχες αγωνία τι θα γίνει παρακάτω και ...» (Σ22/γρ2)

«Επειδή η Μαρούσκα και ο άλλος ήρωας κρυφακούγανε και μαθαίνανε διάφορες λέξεις που ήταν κρυπτογραφημένες» (Σ1/γρ4)

Έξι (6) αναφορές υποστηρίζουν ως επιλογή τους το μυθιστόρημα *Στη χαραυγή της λευτεριάς* λόγω της πλοκής της υπόθεσης και της περιπέτειας στην οποία εμπλέκηκε ο ήρωας.

«Γιατί είχε πολλή περιπέτεια κι ήταν ωραίο» (Σ24/γρ2)

«Γιατί ο Κωνσταντής έβαλε σε κίνδυνο τη ζωή του, ώστε να τους ειδοποιήσει κι αυτό είναι πολύ ωραίο» (Σ16γρ/2)

«Γιατί ο Κωνσταντής προσπάθησε να τους σώσει, προσπάθησε να σώσει τους μπαρουτόμυλους» (Σ17/γρ2)

Πέντε (5) επίσης μαθητές δηλώνουν ότι τους άρεσε περισσότερο η πλοκή και ο κεντρικός χαρακτήρας του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος *Ο Μικρός μπουρλοτιέρης*.

«Γιατί είχε πολλή δράση με τις εκρήξεις» (Σ6γρ2)

«Γιατί μου άρεσε και το θέμα και επειδή εξηγούσε καλύτερα από το βιβλίο της Ιστορίας, ε γιατί μας έλεγε και τη διαδικασία και τα... αυτά» (Σ25γρ/2)

«Γιατί ήταν πολύ γενναίος και ανατίναζε έτσι τα καράβια» (Σ19/γρ2)

Τέσσερις (4) μαθητές επιλέγουν το μυθιστόρημα *Ο Σιναπόσπορος Έναν καιρό στο Μεσολόγγι* και ως αιτία της επιλογής τους θεωρούν την πλοκή και τον πρωταγωνιστή.

«Μου άρεσε το βιβλίο για το Μεσολόγγι που μιλούσε για την πολιορκία του και την έξοδο, γιατί μας τα έδινε όλα πολύ ζωντανά» (Σ26/γρ2)

«Γιατί εκεί πέρα ήταν ένας ήρωας, ο Θωδωρής και ήταν πολύ γενναίος» (Σ7/γρ2)

7.2. Θυμήσου πώς γινόταν το μάθημα. Τι σου άρεσε; Γιατί;

Οι μαθητές καλούνται μετά από την πάροδο ενός χρονικού διαστήματος να αξιολογήσουν τη διδακτική παρέμβαση, να αναφέρουν τα θετικά της και τα αρνητικά σημεία, καθώς και να διατυπώσουν τις προτάσεις τους προκειμένου να είχαν αποφευχθεί προβλήματα ή δυσκολίες που ανέκυψαν. Η αξιολόγηση αυτή δεν έγινε εν θερμώ, αμέσως μετά την πραγματοποίηση της παρέμβασης, για το λόγο ότι οι μαθητές που είχαν μεταβεί σε άλλη σχολική βαθμίδα, όταν απάντησαν στις ερωτήσεις της συνέντευξης, είχαν τη δυνατότητα να την παρατηρήσουν αποστασιοποιημένα και να δώσουν μια αντικειμενική εικόνα της.

Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζονται τα θετικά σημεία της παρέμβασης. Αφού διαβάζονται προσεκτικά οι απαντήσεις των μαθητών στη συνέντευξη και υπόκεινται από την ερευνήτρια στη διαδικασία της ανάλυσης του περιεχομένου αναδεικνύονται οι παρακάτω υποκατηγορίες της ερευνητικής κατηγορίας *Τα θετικά σημεία της παρέμβασης* και οι οποίες είναι:

Η μορφή διδασκαλίας, η οργάνωση της τάξης, η διαφοροποίηση από τις υπόλοιπες διδακτικές ώρες, ο ρόλος του δασκάλου, η χρήση Ο/Α μέσων.

Πίνακας 9: «Τα θετικά σημεία της παρέμβασης»

ΘΕΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ	αναφορές
Μορφή διδασκαλίας	21
Οργάνωση τάξης	19
Ρόλος δασκάλου	5
Διαφοροποίηση με άλλα μαθήματα	4
Χρήση οπτικό/ακουστικών μέσων	1

Είκοσι μία (21) αναφορές αναδεικνύουν ως θετικό σημείο της παρέμβασης τη μορφή διδασκαλίας, όπως έχει παρουσιαστεί στο κεφάλαιο Δ και συγκεκριμένα στο υποκεφάλαιο με τίτλο *Μορφή διδασκαλίας - Κοινωνική οργάνωση τάξης*. Συνοπτικά γίνεται λόγος για την αφήγηση από το δάσκαλο και τα παιδιά, την ομαδική ακρόαση, τη συζήτηση, τα σχόλια τις ερωταποκρίσεις, τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και τη συμμετοχή τους.

«Ε, γιατί ήμασταν πιο κοντά μαζί, λέγαμε τις απορίες μας» (Σ3/γρ36)

(Μου άρεσε, επειδή) καθόμασταν και λέγαμε και διαβάζαμε» (Σ17/γρ34)
(Διάβαζε) «Η κυρία και μερικά παιδιά» (Σ17/γρ36)

«Μ' αρέσει που διαβάζαμε διάφορα παιδιά το βιβλίο» (Σ18/γρ22)

«Μας αφηγήσατε το βιβλίο, μας το διαβάσατε κι εμείς με πολλή προσοχή ακούγαμε το βιβλίο, σχολιάζαμε, συζητούσαμε» (Σ19/γρ14)

(Μου άρεσε, όταν) μας διαβάσατε εσείς κι εμείς ακούγαμε» (Σ20/γρ41)

«Ε, μου άρεσε όταν τα βιβλία που διαβάζαμε, δεν τα διάβαζε μόνο η δασκάλα μας, το διαβάζαμε κι εμείς και πηγαίνανε τα παιδιά με σειρά και διαβάζανε κι ήταν πιο διασκεδαστικό έτσι» (Σ22/γρ26)

(Μου άρεσε που) διαβάζαμε όλα τα παιδιά ή και η κυρία και συνεργαζόμαστε όλα τα παιδιά και ακούγαμε» (Σ23/γρ14)

(Μου άρεσε) εμ και που διαβάζαν τα παιδιά μερικές φορές και συμμετείχαν πιο πολύ έτσι ε, αυτό πιο πολύ ναι, ότι ήμασταν πιο κοντά ας το πούμε κι έτσι και καθόμασταν όλοι μαζί» (Σ25/γρ24)

«Μου άρεσε που διάβαζε η κυρία τα βιβλία κι εμείς λέγαμε παρακάτω ό,τι θυμόμαστε, το κάθε παιδί όποιο βιβλίο είχε διαβάσει» (Σ27/γρ16)

Δέκα εννέα (19) μαθητές αναφέρουν την κοινωνική οργάνωση της τάξης και ιδιαίτερα θυμούνται την κυκλική διάταξη πάνω στη μοκέτα. Οι περισσότεροι μαθητές από αυτούς έχουν ήδη αναφέρει και τη μορφή της διδασκαλίας, δηλαδή την προηγούμενη υποκατηγορία.

«Μου άρεσε που καθόμασταν όλοι στο χαλί και ακούγαμε τις ιστορίες που μας λέγατε από τα βιβλίο» (Σ6/γρ22)

«Ναι. Καθόμασταν όλοι, τις περισσότερες φορές καθόμασταν στη μοκέτα, άλλες φορές καθόμασταν στα θρανία σε κυκλικό, σαν κύκλο, ήταν πιο διασκεδαστικό, εμ» (Σ9/γρ38)

(Μ' αρέσει που) όταν διαβάζαμε καθόμασταν στο χαλί της τάξης μας» (Σ18/γρ22)

«Πολλές φορές εμ, πολλές φορές μας είχατε στρώσει ένα χαλί στην τάξη και καθόμασταν όλοι εκεί πέρα» (Σ19/γρ14)

Πέντε (5) αναφορές αναδεικνύουν το ρόλο του δασκάλου ως διαμεσολαβητή και τον τόνο της αφήγησής του.

«Γιατί η κυρία διάβαζε με ύφος και ήταν πάρα πολύ ενδιαφέρον να το ακούμε» (Σ1/γρ24)

«Γιατί μας δίνετε κι εσείς πολλές ιδέες για να γράψουμε, τις οποίες δεν τις είχαμε σκεφτεί και τόσο» (Σ2/γρ28)

«Ο τρόπος που το ' λεγε ο δάσκαλος, που το ' λεγε καθαρά και δεν το ' λεγε βιαστικά» (Σ5/γρ28)

«Μου άρεσε όπως τα λέγατε σαν να ήμουν κι εγώ εκεί, τα παρακολουθούσα από ένα μέρος, εμ αυτά» (Σ13/γρ28)

Τέσσερις (4) μαθητές θεωρούν ότι η διδακτική παρέμβαση διέφερε από τα άλλα μαθήματα. Βρίσκουν το μάθημα περισσότερο χαλαρό και όχι τόσο δεσμευτικό, ενώ το συσχετίζουν με την οργάνωση της τάξης.

«Μου άρεσε που δεν ήταν τόσο δεσμευτικό το μάθημα, που δεν ήταν να ανοίγομε ένα βιβλίο και καθόμαστε και διαβάζουμε» (Σ14/γρ28)

«Ενώ το κανονικό μάθημα το κάναμε στα θρανία κανονικά» (Σ15/γρ18)

(Ναι, μου άρεσε, που καθόμαστε έτσι κάτω) «κι ήταν πιο χαλαρά» (Σ25/γρ24)

Ένας (1) μαθητής δηλώνει ως θετικό σημείο της παρέμβασης την ενασχόληση με τους υπολογιστές.

«Ε μου άρεσε που πηγαίναμε στους υπολογιστές» (Σ11/γρ34)

7.3. Ποιο ήταν αυτό που δε σου άρεσε από αυτά που γίνονταν μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των μυθιστορημάτων; Γιατί;

Πίνακας 10: «Τα αρνητικά σημεία της παρέμβασης»

ΑΡΝΗΤΙΚΑ ΣΗΜΕΙΑ	28 αναφορές
1.Αυθόρμητες απαντήσεις χωρίς άδεια	8
2.Μειωμένη προσοχή/Αδυναμία συγκέντρωσης	7
3.Κανένα πρόβλημα	5
4.Μεγάλη διάρκεια ανάγνωσης	4
5.Μειωμένη συμμετοχή	2
6.Εικαστικές δημιουργίες	1
7.Μη πρακτική η οργάνωση τάξης	1

Στην ερευνητική αυτή κατηγορία υπάγονται οι παρακάτω υποκατηγορίες που σχηματίστηκαν από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων στην παραπάνω ερώτηση της συνέντευξης και οι οποίες είναι: Κανένα πρόβλημα, οι αυθόρμητες απαντήσεις παιδιών χωρίς να ζητούν άδεια, η μειωμένη προσοχή κάποιων μαθητών με αποτέλεσμα την αδυναμία συγκέντρωσης, η μεγάλη διάρκεια ανάγνωσης, η μειωμένη συμμετοχή, ένα στοιχείο από την πλοκή των μυθιστορημάτων, η επιθυμία για ανάγνωση, οι εικαστικές δημιουργίες και η μη πρακτική οργάνωση της τάξης.

Κατεγράφησαν οκτώ (8) αναφορές, όπου οι μαθητές εκφράζουν τη δυσαρέσκειά τους για κάποιους συμμαθητές τους, οι οποίοι κατά τη συζήτηση επενέβαιναν και έπαιρναν το λόγο χωρίς να τους επιτραπεί και αποκάλυπταν πολλές φορές τη συνέχεια της υπόθεσης.

«Όταν καθόμαστε στη μοκέτα, απλώς μου την έσπαγε λίγο κάποια παιδιά είχαν διαβάσει πριν τα βιβλία και πεταγόντουσαν, όπως η Μ. που έκανε ότι τα ήξερε όλα. Τέλος πάντων» (Σ9/γρ40)

«Καμιά φορά τα παιδιά πεταγόντουσαν να πουν απαντήσεις που ρωτούσε η κυρία, ενώ άλλα σηκώναν το χέρι τους» (Σ15/γρ20)

«Δε μου άρεσε που μερικά παιδιά είχαν διαβάσει το βιβλίο και την ώρα που πήγαινε να διαβάσει παρακάτω η δασκάλα ή τα παιδιά πετάγονταν και λέγανε τι θα γίνει» (Σ22/γρ28)

«Υπήρχε που μερικά παιδιά πεταγόντουσαν και λέγανε, εγώ θέλω να διαβάσω πρώτος και τέτοια» (Σ23/γρ16)

Επτά (7) αναφορές μαθητών δηλώνουν την ενόχλησή τους από κάποιους συμμαθητές τους, οι οποίοι ήταν υπεύθυνοι για τη δημιουργία κλίματος δυσφορίας με αποτέλεσμα να αποσπούν την προσοχή τους και να δυσκολεύουν την κατανόηση.

«Δε μου άρεσε γιατί μερικά άτομα στην ομάδα μου, την ώρα που διαβάζατε το βιβλίο μιλούσαν με την προϋπόθεση ότι εγώ έφευγα από κείνη την ιστορία και συζητούσα μαζί τους» (Σ2/γρ30)

«Όταν μιλούσα, πέταγε κανείς ξαφνικά μια βλακεία κι έτσι ξεχνούσα εύκολα τι να πω κι έτσι δεν μπορούσα να εκφραστώ» (Σ7/γρ33)

«Δε μου άρεσε που κάποια παιδιά μιλούσαν την ώρα του μαθήματος με αποτέλεσμα να μην μπορώ να ακούσω την ιστορία του βιβλίου» (Σ18/γρ24)

Πέντε (5) μαθητές δηλώνουν ότι δεν υπάρχει κάτι που να τους ενόχλησε κατά την παρέμβαση και γενικά τους άρεσε όλη η διαδικασία.

«Μου άρεσαν όλα» (Σ1/γρ26)

«Δεν ήταν τίποτα που δε μου άρεσε. Όλα μου άρεσαν» (Σ24/γρ20)

Τέσσερις (4) αναφορές κάνουν λόγο για τη μεγάλη διάρκεια της ανάγνωσης. Πιστεύουν ότι είναι κουραστικό να κάθονται πολλή ώρα στην καρέκλα και ότι η ανάγνωση εκτενών αποσπασμάτων κάποιες στιγμές μπορούσε να γίνει βαρετή.

(Δε μου άρεσε) «Να καθόμαστε πολλή ώρα στην καρέκλα» (Σ8/γρ36)

«Όμως ένα κακό που είχε είναι ίσως ότι καταντούσε βαρετό κάποιες στιγμές, όταν καθόμαστε και διαβάζαμε ολόκληρο το βιβλίο σε δυο ώρες» (Σ14/γρ28)

«Δε μου άρεσε, γιατί κάποιες φορές μας διαβάζατε πολύ ώρα και φυσικό είναι να βαρεθούμε και λίγο, εντάξει (χαμογελάει)» (Σ20/γρ43)

Δύο (2) μαθητές ενοχλούνται από τη μειωμένη συμμετοχή κάποιων και το αναφέρουν.

«Μερικά παιδιά δεν παρακολουθούσαν και το 'παιρναν έτσι γι' αστείο, ας πούμε» (Σ4/γρ28)

Τέλος, ένας (1) μαθητής εκφράζει την άποψη ότι δεν ήταν πρακτική η οργάνωση της τάξης, όταν καλούνταν να καθίσει στη μοκέτα και ένας (1) άλλος δηλώνει ότι αυτό που δεν του άρεσε ήταν η ενασχόλησή του με τις εικαστικές δημιουργίες.

«Δε μου άρεσε όταν καθόμασταν στο χαλί, γιατί πιανόταν πράγματι η μέση μου, κάπως, εμ και στο χαλί επίσης δε μου άρεσε, είχαμε στριμωχτεί όλοι» (Σ11/γρ34)

«Αυτό που δε μου άρεσε, ε, ήταν ήταν η ζωγραφική, επειδή δεν είμαι και πολύ καλός καλλιτέχνης και δε μου αρέσει. Θα προτιμούσα να γράψω εργασίες πιο πολύ» (Σ12/γρ30)

7.4. Πώς νομίζεις ότι θα μπορούσε να αλλάξει;

Η παρακάτω ερευνητική κατηγορία αφορά στις προτάσεις των ίδιων των μαθητών για βελτίωση της παρέμβασης. Η κάθε μία υποκατηγορία του προηγούμενου πίνακα, εκτός από όλες τις αναφορές της κατηγορίας 3, η οποία δεν επιχειρεί να κάνει προτάσεις, διατυπώνει τις δικές της, αρκετές από τις οποίες είναι πολύ ενδιαφέρουσες.

Πίνακας 11: «Προτάσεις μαθητών για τη διαδικασία της παρέμβασης»

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	αναφορές 28
Μέτρα δασκάλου	11
Καμία	7
Προσωπική ευθύνη	5
Συχνές διακοπές/Εναλλαγή μαθήματος	2
Ελεύθερη επιλογής θέσης	1
Όχι εικαστικά	1
Αλλαγή ομάδας	1

Έντεκα (11) μαθητές οι οποίοι έχουν δηλώσει στον προηγούμενο πίνακα (πίνακα:17) ότι ενοχλούνταν από τις παρεμβάσεις και τη μειωμένη προσοχή κάποιων συμμαθητών τους, προτείνουν κυρίως την υποκατηγορία: Μέτρα δασκάλου. Ως μέτρα δασκάλου εννοούν από την απλή σύσταση μέχρι και την παραπομπή τους στο διευθυντή του σχολείου.

«Θα μπορούσαμε να τους έπειθε η δασκάλα ότι ήταν σημαντικά αυτά που έλεγε και να κάτσουν να τα ακούσουν με πιο πολύ ενδιαφέρον (Σ6/γρ28) «Αν και η κυρία το έλεγε, αλλά μερικοί δεν καταλάβαιναν, δεν πρόσεχαν» (Σ6/γρ30)

«Ε, με το να βάζει η κυρία πιο πολλά παιδιά να διαβάζουνε, με το να τους πει να σηκώνουν το χέρι τους» (Σ16/γρ34)

«Ε (γελάει) να τους φόβιζε λίγο η κυρία» (Σ21/γρ32)

«Αν τους εκφόβιζαν με κάτι κι έτσι δε θα το ξανακάνανε, επειδή θα φοβηθούνε, άμα τους πάνε στο διευθυντή» (Σ22/γρ30)

«Θα έπρεπε να το είχε πάει το παιδί στο γραφείο του Διευθυντή, ε, να τον έβαζε τιμωρία κι αν δε συμμορφωνόταν να το αποβάλλει» (Σ7/γρ35)

Επτά (7) μαθητές δεν διατυπώνουν πρόταση. Οι πέντε (5) από αυτούς στην προηγούμενη ερευνητική κατηγορία είχαν απαντήσει ότι δεν είχαν συναντήσει αρνητικό σημείο κατά τη διαδικασία της παρέμβασης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχουν πέντε (5) αναφορές μαθητών που δηλώνουν ότι η συμμόρφωση του κάθε μαθητή προς τους κανόνες της ομάδας αποτελεί προσωπική ευθύνη.

«Δε νομίζω ότι θα άλλαζε, είναι ο χαρακτήρας του παιδιού» (Σ9/γρ42)

«Όλοι να κρατάνε την υπομονή τους και να περιμένουν» (Σ15/γρ22)

«Κανονικά έπρεπε, αφού τα πιο πολλά ήταν αγόρια που κάνανε φασαρία κι έπρεπε να προσέχουν γιατί ήταν πιο...τα βιβλία, ας πούμε, είχανε περιπέτεια και πιο πολύ, οι ήρωες» (Σ25/γρ28)

Οι δύο (2) παρακάτω προτάσεις αφορούν την υποκατηγορία των μαθητών, που στην προηγούμενη ερευνητική κατηγορία είχαν αναφέρει ως αρνητικό στοιχείο της παρέμβασης τη μεγάλη διάρκεια ανάγνωσης. Κάνουν πρόταση για διακοπή των συνεχόμενων ωρών και εναλλαγή μαθημάτων.

«Ίσως ανά ένα ημίωρο να άλλαζε το μάθημα και να κάναμε κάτι άλλο και μετά το υπόλοιπο ημίωρο να το κάναμε μετά» (Σ14/γρ32)

«Ε αν το σταματούσαμε λίγο πιο συχνά και κάναμε και ρωτούσαμε τις απορίες μας λίγο πιο λίγο πιο νωρίς» (Σ20/γρ45)

Τέλος, ο μαθητής που δηλώνει ως αρνητικό σημείο της παρέμβασης την ομαδική ακρόαση στη μοκέτα προτείνει εναλλακτική λύση τη θέση στα θρανία, μία μαθήτριά που ενοχλείται από τις αυθόρμητες ενέργειες των συμμαθητών της προτείνει αλλαγή ομάδας και ο μαθητής που αντιδρά στην ενασχόληση με τα εικαστικά για το λόγο ότι δεν έχει ταλέντο, όπως πιστεύει, προτείνει να ασχοληθεί με περισσότερες γραπτές εργασίες ομαδικές ή ατομικές.

«Ε, κάποια παιδιά να καθόντουσαν στο χαλί και κάποια παιδιά να καθόντουσαν στα θρανία» (Σ11/γρ38)

«Με το να άλλαζα κι εγώ ομάδα» (Σ2/γρ34)

«Την ώρα της ζωγραφικής ή να γράψουμε μια ομαδική ή ατομική εργασία ή να μας αφήσει η κυρία ελεύθερη ώρα» (Σ12/γρ32)

7.5. Από τις γραπτές εργασίες. Ποιες σου άρεσαν και γιατί;

Οι μαθητές αναφέρουν τη γνώμη τους για τις γραπτές εργασίες που τους ανατέθηκαν. Για την ερευνητική αυτή κατηγορία καταθέτουν τις απόψεις τους οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην παρέμβαση και άλλοι από αυτούς επιλέγουν τις ομαδικές εργασίες, άλλοι τις ατομικές και άλλοι προτιμούν το συνδυασμό τους αιτιολογώντας τις επιλογές τους:

Πίνακας 12: «Γραπτές εργασίες»

ΓΡΑΠΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ	24 αναφορές
Ομαδικές	13
Και οι δυο	7
Ατομικές	4

Δέκα τρεις (13) σε σύνολο είκοσι τεσσάρων αναφορών δείχνουν την προτίμηση των μαθητών για τις ομαδικές εργασίες. Υποστηρίζουν όλα τα πλεονεκτήματα της ομαδικής εργασίας, την ανάληψη πρωτοβουλίας, την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, τη δημιουργία συνεργατικής διάθεσης, την ικανότητα ανάπτυξης φιλικών σχέσεων, το αίσθημα για υπευθυνότητα και μάθηση.

«Οι ομαδικές ήταν πιο ωραίες, γιατί ο καθένας ήξερε διάφορα πράγματα κι έτσι την έκανε με πιο μεγάλη έκταση και είχε πιο πλούσιο λόγο» (Σ5/γρ34)

(Δε μου άρεσαν)«Οι ατομικές, γιατί τις κάναμε μόνοι μας, δεν είχαμε τη βοήθεια των φίλων μας και δεν είχαμε πιο πολλή παρέα» (Σ5/γρ36)

«Μου άρεσαν πολύ οι εργασίες που ήταν, όχι οι ατομικές εργασίες, οι εργασίες με πολλά παιδιά» (Σ6/γρ32)

«Γιατί βοηθούσαν όλοι σε αυτό που γράφαμε με τις δικές τους ιδέες και γνώσεις» (Σ6/γρ34)

(Μου άρεσαν) «Οι ομαδικές, γιατί συνεργαζόμασταν με άλλα παιδιά και έφευτε πάρα πολλή συνεργασία» (Σ12/γρ34)

(Δε μου άρεσαν)«Οι ατομικές, γιατί αν δεν ήξερα κάτι, δεν είχα κάποιον να με βοηθήσει, αυτό» (Σ12/γρ36)

(Μου άρεσαν) «Αυτές που κάναμε σε ομάδες» (Σ13/γρ42) «Γιατί είχε πιο, ήταν πιο καλά, πιο όμορφα» (Σ13/γρ44)

«Μπορούσε να βοηθήσει ο ένας τον άλλο, αυτό που είχε ξεχάσει ή που δεν μπορούσε να το σκεφτεί να τον βοηθήσει, ενώ μόνος του δε θα τα έκανε» (Σ13/γρ46)

«Μου άρεσαν περισσότερο οι ομαδικές εργασίες, γιατί με αυτόν τον τρόπο έλεγε ο καθένας τη γνώμη του και δε χρειαζόταν να τα γράψω όλα μόνη μου» (Σ18/γρ28)

(Δε μου άρεσαν)«Οι ατομικές, επειδή δε χρειαζόταν να τα γράψω όλα μόνη μου κι άμα δε θυμόμουνα κάτι, αγχωνόμουνα μήπως η κυρία μου βάλει κακό βαθμό» (Σ18/γρ30)

«Οι ομαδικές, γιατί στις γραπτές(εννοεί τις ατομικές) δε μου ερχόντουσαν και πολύ γρήγορα, ενώ στις ομαδικές ανταλλάζαμε απόψεις και ιδέες και τα θυμόμασταν πιο εύκολα, εντάξει ήταν πιο ωραία» (Σ20/γρ47)

(Αυτές που δε μου άρεσαν είναι αυτές που έκανε) «ο καθένας μόνος του» (Σ20/γρ51)

«Γιατί, γιατί ήτανε κάποιες φορές ήτανε δύσκολο να ακριβώς να γράψεις τι γινόταν, να θυμηθείς» (Σ20/γρ53)

«Ε, θα μπορούσα, (να ζητήσω βοήθεια) αλλά το θέμα είναι να μπορέσεις μόνος σου όχι να ζητήσεις από τον άλλο» (Σ20/γρ55)

Επτά (7) μαθητές υποστηρίζουν και τις δύο μορφές εργασίας. Οι ατομικές θεωρούνται ότι αποτυπώνουν την προσωπική τους άποψη και επιτρέπουν την απόδοση της δικής τους ερμηνείας και την κατάθεση της γνώμης τους, ενώ οι ομαδικές

προωθούν τη συλλογικότητα, τη διάθεση συνεργασίας, το πιο ολοκληρωμένο αποτέλεσμα.

«Α, μου άρεσαν και οι δύο, οι ατομικές, επειδή έγραφα τη δικιά μου γνώμη, ενώ οι ομαδικές μοιραζόμασταν τη γνώμη όλων των συμμαθητών μου» (Σ15/γρ26)

«Καμιά φορά δε μου άρεσαν οι ομαδικές, επειδή κάποιιοι είχαν κάποια άποψη που δε μου άρεσε» (Σ15/γρ28)

«Δεν έχω καμιά ιδιαίτερη προτίμηση, μου άρεσαν και οι ομαδικές εργασίες, γιατί ανταλλάσσαμε ιδέες και απόψεις για το τι θα γράφαμε, αλλά και οι ατομικές, επειδή τα έγγραφα μόνος σου, κανένας άλλος δεν μπορούσε να σου πάρει ιδέες» (Σ16/γρ36)

«Και οι δύο μου άρεσαν» (Σ16/γρ38)

«Μου άρεσαν και οι ομαδικές και οι ατομικές, οι ατομικές γιατί έγραφα πιο πολύ ό,τι μου άρεσε εμένα και την άποψή μου, αλλά και οι ομαδικές, γιατί γράφαμε όλα τα παιδιά, ας πούμε την άποψή τους τι μας άρεσε τι, ήταν ας πούμε πιο εύκολο και πιο ωραίο το ομαδικό» (Σ25/γρ30)

«Μου άρεσαν οι ομαδικές όμως εκεί πέρα δεν μπορούσατε εσείς να καταλάβετε ποιος τα 'κανε, τι έκανε» (Σ14/γρ34)

«Γιατί συνεργαζόσουν με την ομάδα σου κι αν δεν μπορούσες να βρεις μια ιδέα να γράψεις κάτι σε βοηθούσαν οι υπόλοιποι και τα μοιράζεσαι» (Σ14/γρ38)

«Δε μου άρεσε που κάποιοι λουφάρανε και δεν κάνανε τίποτα» (Σ14/40)

«Ωραίες είναι κι οι ατομικές, απλώς όταν κάνεις τις ατομικές δεν μπορείς να σε βοηθήσει ο άλλος γιατί είναι σαν του κλέβεις τις ιδέες» (Σ14/γρ42)

Τέσσερις (4) αναφορές μαθητών καταθέτουν την άποψή τους για τις ατομικές εργασίες και τις θεωρούν ως μία ευκαιρία για να εκφράσουν την προσωπική τους γνώμη, χωρίς αυτή να τεθεί σε διαπραγμάτευση με τα μέλη της ομάδας.

«Μου άρεσαν αυτές που έγραφα μόνη μου» (Σ2/γρ36)

«Ήθελα να δω τι είχα καταλάβει από τη συγκεκριμένη ιστορία» (Σ2/γρ38)

«Δε μ' άρεσαν και τόσο οι ομαδικές εργασίες, διότι με κάποια παιδιά που είχα συνεργαστεί έκαναν συνεχώς τα έξυπνα, δήθεν ότι τα γνώριζαν όλα με την προϋπόθεση ότι δεν έγραφαν αυτό που τους έλεγα εγώ κι έγραφαν ό,τι ήθελαν» (Σ2/γρ40)

«Εμ, μου άρεσαν οι ατομικές, μπορούσες να πεις τη δικιά σου άποψη, εμ να βάλεις μέσα τη σκέψη σου χωρίς να σε εμποδίσει ο άλλος ότι και καλά εγώ θέλω να βάλω αυτό, να 'χουμε διαφωνίες, εντάζει αυτά» (Σ19/γρ20) (Δε μου άρεσαν) «Οι ομαδικές» (Σ19/γρ22)

«Γιατί ήθελαν όλοι να βάλουν δικές τους σκέψεις, μπορεί καμιά φορά η σκέψη των άλλων να μη μου άρεσαν, ξέρω γω εμένα, και να μην ήθελα να μπουν, εντάζει» (Σ19/γρ24)

«Μου άρεσαν αυτές που γράφαμε μόνες μας και μετά που ζωγραφίζαμε. Έγραφα αυτά που ήξερα, τις ομαδικές καμιά φορά δε με άφηναν να γράψω, γιατί έλεγαν ότι δεν κάνω πολύ καλά γράμματα»(Σ26/γρ24)

7.6. Κατά τη διδασκαλία χρησιμοποιήσαμε κάποια εργαλεία. Ποιο από αυτά σου άρεσε και ποιο δε σου άρεσε; Γιατί;

Στην ερευνητική αυτή κατηγορία οι μαθητές εκθέτουν την άποψή τους σχετικά με τα τεχνικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ως εποπτικά μέσα κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης. Οι αναφορές τους παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας:13 «Τεχνικά εργαλεία»

ΤΕΧΝΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ	26 αναφορές
Υπολογιστής	17
Και τα δύο	8
Προβολέας	1

Από τους είκοσι έξι (26) μαθητές οι δέκα εφτά (17) αναφέρουν σαν πρώτη επιλογή τους τον υπολογιστή χωρίς όμως να απορρίπτουν τον προβολέα (προτζέκτορα), όπως τον ονομάζουν. Ως αιτίες για την πρώτη τους επιλογή αναφέρουν: την άμεση εκκίνησή του, την καλή οπτική επαφή χωρισμένοι σε ολιγομελείς ομάδες, τη ζωντάνια που προσφέρει η εικόνα του και τη δυνατότητα προσωπικής επιλογής του υλικού από το φάκελο για προσεκτική παρατήρηση.

«Με τον υπολογιστή, όταν βλέπαμε» (Σ1/γρ34)

«Επειδή τα εικονίδια ήταν πολύ καλά ζωγραφισμένα, ωραία και φαινόταν πάρα πολύ καλά» (Σ1/γρ36)

«Ο υπολογιστής» (Σ14/γρ46) «Μου άρεσε γιατί μέσω του υπολογιστή μπορούσαμε να δούμε video, εικόνες κι οτιδήποτε θέλαμε μπορούσαμε να το ψάξουμε, να το βρούμε» (Σ14/γρ48)

«Ο υπολογιστής, επειδή ήμασταν χωρισμένοι σε ομάδες» (Σ15/γρ30) (Βλέπαμε) «Εικόνες από τα μυθιστορήματα που διαβάζαμε» (Σ15/γρ32)

«Ε, καμιά φορά (δε μου άρεσε) ο προτζέκτορας, επειδή κοιτούσαμε όλοι σε αυτόν και μερικοί έμπαιναν μπροστά στον άλλο και δεν μπορούσε να παρακολουθήσει» (Σ15/γρ36)

«Μου άρεσε πιο πολύ ο υπολογιστής, γιατί βλέπαμε όποιες φωτογραφίες και εικόνες θέλαμε και κοιτούσαμε από κει και ζωγραφίζαμε» (Σ27/γρ22)

«Δε μου άρεσε ο προτζέκτορας, γιατί, όταν καθόμουν μακριά, δεν έβλεπα πολύ καλά» (Σ27/γρ24)

«Μου άρεσε ο υπολογιστής, επειδή μπορούσαμε εμείς να τον χρησιμοποιούμε χωρίς να είναι κάποιος δάσκαλος από πάνω μας. Μπορούσαμε να βλέπουμε μόνοι μας τις φωτογραφίες» (Σ22/γρ40) «Έδειχνε διάφορες φωτογραφίες, όπως καράβια, σημαίες, διάφορα τέτοια» (Σ22/γρ42)

(Μου άρεσε) «Ο υπολογιστής είχε εικόνες και βίντεο και μπορούσα να δω τι γινόταν εκείνη την εποχή» (Σ12/γρ40)

«Δε μου άρεσε ο προβολέας, γιατί όταν ήμουνα πίσω, τα κορίτσια παίρνανε τις πρώτες θέσεις κι ήμουνα πίσω πίσω και δεύτερον επειδή ήταν στραβός και τρίτον επειδή μερικά παιδιά κάνανε σχέδια με τα χέρια τους και δεν μπορούσα να δω» (Σ12/γρ42)

«Ε, μου άρεσε ο υπολογιστής, γιατί σε κάθε υπολογιστή καθόμαστε λίγα άτομα και βλέπαμε τις εικόνες με ησυχία» (Σ18/γρ32) «Είχε διάφορες σημαίες, ε ναι, διάφορα καράβια» (Σ18/γρ34)

«Δε μου άρεσε ο προτζέκτορας, γιατί αργούσε να ανοίξει και επίσης επειδή κάποια παιδιά έμπαιναν στη μέση και δε βλέπαμε» (Σ18/γρ36)

Οι οκτώ (8) αναφορές τονίζουν τα πλεονεκτήματα του υπολογιστή και του προβολέα ως εποπτικά μέσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αλλά και καθενός μέσου ξεχωριστά.

«Μου άρεσε ο υπολογιστής και ο προτζέκτορας, γιατί εκεί δείχναμε τις εικόνες κι οι εικόνες ήτανε πολύ ωραίες και καταλάβαινες καλύτερα» (Σ20/γρ57)

«Ε, είχανε πλοία, τους μπουρλοτιέρηδες που έβαζαν φωτιά στα πλοία, κατάρτια να πέφτουν, τέλος πάντων το κλίμα, αυτά» (Σ20/γρ59)

«Αμ έβρισκα πολύ διασκεδαστικό τον υπολογιστή, γιατί είναι πιο ωραίο παρά να ξεφυλλίζεις ένα βιβλίο, σαν ένα πιο σύγχρονο μέσο για να μάθεις, να πάρεις πληροφορίες, τον προτζέκτορα, πολλές φορές είδαμε, βλέπαμε φωτογραφίες και κείμενα διαβάζαμε, κάπως έτσι και τα βλέπαμε μπροστά κι ήταν πιο διασκεδαστικό σαν να βλέπεις ταινία» (Σ9/γρ48)

«Κατά τη διδασκαλία χρησιμοποιήσαμε τον υπολογιστή και τον προτζέκτορα, μου άρεσαν και τα δύο, επειδή είχαν πολύ καλή ποιότητα, αλλά ο προτζέκτορας έκανε πολλή ώρα για να δουλέψει και ο υπολογιστής ήταν ένα πολύ καλό μέσο, γιατί έκανε λίγη ώρα. (Σ16/γρ40)

«Βλέπαμε εικόνες που μας έδειχνε η κυρία» (Σ16/γρ42)

«Σημαίες, ανατιναγμένα καράβια, βάρκες, φωτιές» (Σ16/γρ44)

«Μου άρεσαν και τα δύο, οι υπολογιστές και ο προτζέκτορας, οι υπολογιστές, μπορούσαν να κάτσουν, αν και λίγα άτομα σε κάθε υπολογιστή, μπορούσαν να δουν από κοντά την εικόνα, να την παρατηρήσουν περισσότερο και ο προτζέκτορας ήταν εντάξει πιο μεγάλη οθόνη, ήταν πιο φανταστικός να το πούμε πιο...» (Σ19/γρ26)

Μία (1) μαθήτρια τέλος, διατύπωσε την άποψη ότι η ομαδική παρακολούθηση μπροστά στον προβολέα είναι περισσότερο ενδιαφέρουσα.

«Εμ ο προτζέκτορας, γιατί καθόμασταν όλοι έτσι και παρακολουθούσαμε, μας είχατε φτιάξει και σεις κάποια ωραία με εικόνες και βιντεάκια ας πούμε και τέτοια, επειδή παρακολουθούσαμε κι ήταν ενδιαφέρον στον προτζέκτορα» (Σ25/γρ32)

«Όχι, εντάξει, απλώς πιο πολύ ο προτζέκτορας» (Σ25/γρ34)

(Είχαμε και) «Τους υπολογιστές» (Σ25/γρ36)

(Βλέπαμε μέσα)«Εικόνες από την επανάσταση σχετικά, αυτό, σημαίες και διάφορες αναπαραστάσεις, ζωγραφιές ας πούμε που με καράβια, μετά και τα παιδιά πήραν ιδέες και ζωγράρισαν» (Σ25/γρ40)

Γ. Ομαδοποίηση αντιδράσεων και σχολίων από τους μαθητές. (Συναισθήματα που δημιουργούνται. Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Ενοχλήσεις. Προτάσεις)

8. Πώς ενεργοποιείται ο συγκινησιακός παράγοντας των μαθητών σε σχέση με την ίδια την παρέμβαση (ως διαδικασία και ως περιεχόμενο), τους συμμαθητές τους και τις γραπτές εργασίες;

8.1. Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας πώς αισθανόσουν; Πες ένα παράδειγμα. Γιατί νομίζεις ότι αισθανόσουν έτσι;

Τα συναισθήματα που βίωσαν οι νεαροί αναγνώστες κατά τη διάρκεια της παρέμβασης από την πλοκή των παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων και εκφράζουν μετά την πάροδο ενός χρονικού διαστήματος στη συνέντευξη αναφέρονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 14 «Συναισθήματα κατά την παρέμβαση»

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ	αναφορές
Αγωνία κι ενδιαφέρον για τον πρωταγωνιστή	8
Βίωση συναισθημάτων από συγκεκριμένες σκηνές	8
Γνώση/Κατανόηση παρελθόντος/Βίωση συναισθημάτων	6
Περιέργεια για εξέλιξη της πλοκής	5
Ευχάριστα εξαιτίας ενδιαφέρουσας υπόθεσης	4
Ευχάριστα εξαιτίας διεξαγωγής παρέμβασης	3
Επιθυμία για ταύτιση με τον ήρωα	2
Υπευθυνότητα	2

Οκτώ (8) αναφορές αναδεικνύουν αγωνία και ενδιαφέρον για την τύχη του ήρωα, ο οποίος εμπλέκεται συνειδητά στη δίνη των ιστορικών γεγονότων προτάσσοντας το συλλογικό συμφέρον έναντι του ατομικού και μη αποδεχόμενος την υλική ανταμοιβή.

«Ήθελα να ακούσω και τη συνέχεια» (Σ15/γρ38)

«Αν ο ήρωας του κειμένου θα ζήσει ή θα πεθάνει ή και οι συμπολίτες εκεί, αν θα ζούσαν, θα σωρόντουσαν» (Σ15/γρ40)

«Είχα αγωνία για τον ήρωα, τι θα κάνει, για παράδειγμα ο Κωνσταντής στη Δημητσάνα αν προλάβει να τους ειδοποιήσει» (Σ27/γρ28)

«Αισθανόμουν αγωνία για το τι θα γίνει παρακάτω στο βιβλίο, το οποίο διαβάσαμε, αν ο ήρωας θα ζήσει ή θα πεθάνει...» (Σ18/γρ38)

Συγκεκριμένες σκηνές από την πλοκή των μυθιστορημάτων, οι οποίες έχουν παραμείνει στη μνήμη των νεαρών αναγνωστών αναφέρονται σε οκτώ (8) απαντήσεις.

«Ένα παράδειγμα τότε που οι Τούρκοι είχαν στήσει γλέντι, είχαν μια γιορτή και είχαν κρεμάσει κάποια πτώματα των Ελλήνων στα κατάρτια και κάποια στιγμή τα κατάρτια έπεσαν κι έπεσε ένα πτώμα στο κεφάλι ενός Τούρκου κι έτσι ένιωσα ανακούφιση, μου άρεσε δηλαδή» (Σ22/γρ48)

«Για παράδειγμα με τον μικρό μπουρλοτιέρη, όταν λέγατε ότι πήγαιναν σιγά σιγά με τη βαρκούλα για να πετάζουν τα μπουρλότα, μου ερχόταν αυτή η εικόνα στο μυαλό» (Σ2/γρ52)

«Όταν ο Χρίστος Καψάλης πέθανε τότε με την ανατίναξη, λυπήθηκα, ήμουν σχεδόν έτοιμη να κλάψω» (Σ22/γρ50)

Συναισθήματα, όπως συμπόνια, λύπη, συγκίνηση και ενσυναίσθηση αναδείχθηκαν σε έξι (6) αναφορές μαθητών και ευχαρίστηση εξαιτίας της γνώσης και κατανόησης του παρελθόντος.

«Ανάλογα αυτό που διαβάζαμε, ήταν άλλες φορές συγκινητικό κι αυτά και λυπόμουν και τέλος πάντων συμπονούσα, δεν αισθανόμουν και τόσο καλά μ' αυτά που άκουγα και γιατί ε, μπορούσα να βάλω, προσπαθούσα δηλαδή να βάλω τον εαυτό μου στη θέση τους και ήταν πολύ άσχημο» (Σ9/γρ54)

«Νόμιζα πως ήτανε κάποιες φορές εξωπραγματικά να πετύχουν όλα αυτά π.χ να επιζήσουν όλοι από όλους μόνο αυτοί οι δύο και κάποιες στιγμές ένιωθε τη συγκίνηση και τα συναισθήματα που κατέβαλλαν οι ίδιοι οι ήρωες» (Σ14/γρ52)

«Ένιωθα πολύ ωραία γιατί μαθαίναμε πράγματα, που δεν ξέραμε, πώς ήτανε παλιά, πώς αισθάνονταν» (Σ3/γρ70)

Πέντε (5) αναφορές κάνουν λόγο για περιέργεια σχετικά με την εξέλιξη της πλοκής.

«Εντάξει, πάντα υπήρχε άγχος για το παρακάτω, την συνέχιση της ιστορίας, ε δεν μπορούσαμε να 'χουμε εμείς μπροστά μας ένα βιβλίο και να ακολουθούμε τη δασκάλα μας όταν θα το αφηγείται και θα 'χουμε πάντα άγχος για τη συνέχεια και θα θέλαμε να προχωρήσει» (Σ19/γρ34)

«Εντάξει, μια χαρά ήμουν, καθόμουν εκεί, άκουγα προσεκτικά, εντάξει» (Σ20/γρ63)
«Ε, είχα πολλή αγωνία και περίμενα να δω τη συνέχεια μετά το διάλειμμα που κάναμε» (Σ20/γρ65)

Η ενδιαφέρουσα υπόθεση των παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων αναφέρθηκε από τέσσερις (4) μαθητές.

«Διότι εκείνο το βιβλίο που διαβάσατε, με ενδιέφερε και με την προϋπόθεση ότι αυτό που λέγατε είχα μια εικόνα στο μυαλό μου» (Σ2/γρ50)
«Ε, επειδή ήταν πολύ ενδιαφέροντα τα βιβλία» (Σ1/γρ42)

Ο τρόπος διεξαγωγής της διδακτικής παρέμβασης, όπου αναπτυσσόταν ο ελεύθερος διάλογος και η συζήτηση σε ένα κλίμα αποδοχής της κάθε άποψης με διακριτική καθοδήγηση του δασκάλου και τη συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές, ατομικές εργασίες και εικαστικές δημιουργίες αναφέρθηκε από τρεις (3) μαθητές.

«Καλά, εντάξει, επειδή είμαστε πολλοί εκεί και βοήθαγε ο ένας τον άλλον, ήταν πιο ευχάριστα» (Σ5/γρ42)
«Η δασκάλα μας έδινε παραδείγματα κι ήτανε πιο ευχάριστο το μάθημα» (Σ5/γρ44)

«Τέλεια» (Σ8/γρ58) «Από αυτά που διαβάζαμε, που ήμαστε όλοι κάτω στο χαλί και ακούγαμε με προσοχή» (Σ8/γρ60)

«Αισθανόμουν πολύ καλά» (Σ4/γρ42) «Γιατί μου άρεσε όλο αυτό, που μιλούσαμε και διδάσκαμε και λέγαμε διάφορα για τους πολέμους κι αυτά, μου άρεσε» (Σ4/γρ44)

Δύο (2) μαθητές αναδεικνύουν την όψη της ταύτισης του αναγνώστη με τον ήρωα και επαληθεύεται η άποψη των θεωρητικών¹⁵⁰. Ο Appleyard (1994: 57-93) θεωρεί ότι το παιδί του δημοτικού σχολείου ανήκει στον τύπο του αναγνώστη, όπου ταυτίζεται με τον πρωταγωνιστή και έχει την ανάγκη να προβάλλει τον εαυτό του μέσα σε αυτόν.

«Ένιωθα ότι ήθελα να γίνω κι εγώ ένας τέτοιος ήρωας, να με βλέπουν και να με θαυμάζουν όλοι» (Σ12/γρ46)

«Ε, στη Μόσχω Τζαβέλλα μου άρεσε πάρα πολύ, γιατί έδειξε ότι οι γυναίκες είναι ακόμα πιο δυνατές σε κάποια σημεία και έτσι ένιωσα κι εγώ ότι είμαι δυνατή (χαμογελάει), όχι μόνο οι άντρες» (Σ21/γρ41)

Δύο (2) αναφορές δηλώνουν την προσωπική και ελεύθερη απόφαση των μαθητών να συμμετέχουν στη συζήτηση με σοβαρότητα, ωριμότητα και υπευθυνότητα.

«Ήθελα να ακούσω και πρόσεχα» (Σ26/γρ28)

«Ήμουν σοβαρός, όχι σαν άλλες φορές, ένιωθα πως πρέπει να τα ακούσω αυτά που λέει η κυρία, πιο ώριμος, επειδή ήταν σημαντικά αυτά που έλεγε κι έπρεπε να κάτσω να τα ακούσω» (Σ6/γρ40)

«Καθόμουν κι άκουγα με λεπτομέρειες αυτά που έλεγε η κυρία για να κατανοήσω τι λέει και να καταλάβω τι λέει το βιβλίο, δεν ένιωθα συγκεκριμένα τίποτα» (Σ6/γρ42)

8.2. Πώς αισθανόσουν σε σχέση με τους συμμαθητές σου και γιατί;

Οι μαθητές καλούνται να αναφέρουν την άποψή τους όσον αφορά στη σχέση με τους συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Ο παρακάτω πίνακας δίνει μια συνοπτική εικόνα των απόψεών τους.

Πίνακας 15 «Συναισθήματα για τους συμμαθητές»

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ	αναφορές
Κανένα πρόβλημα/Φιλικό περιβάλλον/Ανατροφοδότηση	11
Ενόχληση/Αδυναμία συγκέντρωσης από αυθόρμητα σχόλια μαθητών	8
Μειωμένη προσοχή/αδιαφορία/έλλειψη σοβαρότητας κάποιων μαθητών	6
Ενόχληση από επιμονή κάποιων μαθητών για ανάγνωση	3

¹⁵⁰ Βλ. κεφάλαιο Β, υποκεφάλαιο με τίτλο: Παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα και θεωρία της λογοτεχνίας, σ. 56.

Υπάρχουν συνολικά έντεκα (11) αναφορές μαθητών, όπου δηλώνουν ότι ένιωθαν πολύ άνετα και φιλικά με τους συμμαθητές τους, δεν αντιμετώπισαν κανένα πρόβλημα και το κλίμα που επικρατούσε πρόσφερε ανατροφοδότηση.

«Α, εντάξει, καμιά φορά σήκωνα το χέρι μου, δε διάβαζα, αλλά και οι άλλοι συμμαθητές είχαν το δικαίωμα να διαβάσουν» (Σ15/γρ44)

«Αισθανόμουν πολύ καλά επειδή ήταν φίλοι μου, που ξέρω ποιοι είναι και δεν είχα κανένα άγχος» (Σ12/γρ48)

«Εντάξει, μια χαρά είμαστε» (Σ20/γρ67)

«Όχι, δεν υπήρχε πρόβλημα, γιατί αν δε μιλούσα εγώ, μιλούσε κάποιος άλλος πάλι δεν είχα πρόβλημα, γιατί θυμόμωνα ξανά τι λέει κι ο άλλος και σύγκρινα εν τω μεταξύ τι θυμόμουν εγώ» (Σ20/γρ69)

Οκτώ (8) μαθητές αναφέρουν την ενόχλησή τους από τις αυθόρμητες απαντήσεις και τα σχόλια κάποιων συμμαθητών τους, όπου εμπόδιζαν την άνετη και απρόσκοπτη ακρόαση.

«Ήμουνα εκνευρισμένη με τους συμμαθητές μου, γιατί πολλές φορές όταν ήθελα να μιλήσω, πεταγόντουσαν» (Σ18/γρ44)

«Δεν αισθανόμουν καλά, γιατί κάποιοι συμμαθητές μου πετάγονταν κατά την ώρα του μαθήματος, κάποιοι άλλοι ήθελαν να διαβάσουν και γκρίνιαζαν, κάποιοι άλλοι βαριόντουσαν» (Σ16/γρ54)

«Ναι, επειδή πολλά παιδιά είχαν διαβάσει από πιο πριν αυτά τα βιβλία, ε ίσως πετάγονταν μέσα στην τάξη, μέσα σε εισαγωγικά, εμ και δεν άφηναν τον άλλο να μιλήσει, να πει την άποψή του, ίσως φοβόμωνα κιόλας να πω την άποψή μου, μήπως κάνω κάποιο λάθος και με κοροϊδέψουνε, λογικό είναι, εντάξει θα αισθανόσουν άβολα» (Σ19/γρ42)

Έξι (6) μαθητές δηλώνουν ότι δυσαρεστήθηκαν από το μειωμένο ενδιαφέρον και την έλλειψη σοβαρότητας κάποιων συμμαθητών τους.

«Άκουγα κάποιες φορές, δε θα ονομάσω, άκουγα πολλές φορές κάποια παιδιά σε κάποιες σκηνές του βιβλίου, σε κάποιες σελίδες που έλεγε συγκινητικά πράγματα, έτσι, άκουγα άλλους που γελούσαν και το κοροϊδεύανε. Αυτό δε μ' άρεσε» (Σ9/γρ56)

«Δε σ' άφηναν να ακούσεις αυτά τα πράγματα που σε ενδιέφεραν» (Σ5/γρ46)

Τρεις (3) μαθητές ανέφεραν τη δυσαρέσκειά τους για το λόγο ότι ενοχλήθηκαν από τη διαμαρτυρία κάποιων συμμαθητών τους που έντονα επιθυμούσαν να διαβάσουν μεγαλόφωνα αποσπάσματα από τα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα.

«Σαν να ήθελα να εκδικηθώ ή κάτι τέτοιο και δεν ήταν ωραίο γιατί μερικές φορές ήθελα να διαβάσω περισσότερο το βιβλίο και διαβάζανε άλλα παιδιά και...» (Σ22/γρ52)

8.3. Πώς αισθανόσουν όταν η δασκάλα σου ζητούσε να γράψεις τις γραπτές εργασίες; Γιατί;

Οι μαθητές κατά τη συνέντευξή τους δήλωσαν πώς αισθάνονταν όταν καλούνταν να ασχοληθούν με τις γραπτές εργασίες αμέσως μετά την παρουσίαση κάθε παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος και οι απόψεις τους βρίσκονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 16 «Συναισθήματα για τις γραπτές εργασίες»

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΓΡΑΠΤΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ	αναφορές
Κανένα πρόβλημα/Πρόκληση/Τάση για αυτοδημιουργία/Σιγουριά λόγω ανάγνωσης και συζήτησης στην τάξη	9
Κλιμάκωση Αρχικά άγχος-άβολα/Τελικά επιτυχής εκτέλεση	7
Βοήθεια συμμαθητών και δασκάλου	7
Άγχος/φόβος/αγωνία για τη μη επιτυχή εκπλήρωση των υποχρεώσεων	7
Έλλειψη προθυμίας Αιτία χρονοβόρες/κουραστικές	3
Φόβος για επίπτωση στη βαθμολογία	2
Αντιμετώπιση ως ευθύνη	2

Εννέα (9) μαθητές θεώρησαν τις γραπτές εργασίες ως μία πρόκληση για να δοκιμάσουν αυτά που αποκόμισαν από την παρουσίαση των μυθιστορημάτων και ένιωθαν σιγουριά λόγω της αναλυτικής συζήτησης μέσα στην τάξη.

«Καλά ένιωθα, γιατί εντάξει, αφού είχαμε δει, είχαμε διαβάσει το βιβλίο, μου ήταν πιο εύκολο να γράψω τις ιστορίες» (Σ14/γρ58)

«Από τις γραπτές εργασίες μου άρεσαν αυτά, μας είχατε δώσει μια φωτοτυπία, η οποία μας ρωτούσε σχετικό με το κείμενο που χαμε διαβάσει πριν, τα θυμόμασταν όλα, τα χαμε εξηγήσει πάρα πολύ στην τάξη, ήξερα να γράψω» (Σ9/γρ44)

«Μου άρεσε, γιατί αφού είχα παρακολουθήσει κι είχα ακούσει ήξερα τι να γράψω κι ήταν ωραία, ας πούμε, γιατί ναι, αυτό, επειδή ήξερα τι να γράψω κι επειδή μου άρεσε το θέμα, μου άρεσαν κι οι εργασίες οι γραπτές» (Σ25/γρ54)

Επτά (7) αναφορές κάνουν λόγο για κλιμάκωση συναισθημάτων. Οι μαθητές αρχικά βιώνουν άγχος και νιώθουν άβολα, στη συνέχεια όμως με τη βοήθεια των συμμαθητών ή του δασκάλου, κατορθώνουν να ξεπεράσουν την δύσκολη κατάσταση, αυτοσυγκεντρώνονται και ολοκληρώνουν με επιτυχία την εργασία.

«Αγχωνόμουν λίγο γιατί πολλές φορές ήταν μερικά πράγματα που δεν τα 'χα καταλάβει καλά» (Σ6/46) «Αγχωνόμουν και δεν ήξερα τι να γράψω, αλλά πάντα με βοήθαγαν οι συμμαθητές μου, η κυρία» (Σ6/γρ50)

«Είχα στην αρχή άγχος, γιατί δε θυμόμουν πολλά, αλλά μετά όταν διάβαζα τις ερωτήσεις και σκεπτόμουνα μου 'ρθαν οι απαντήσεις» (Σ21/γρ45)

«Ε, η κυρία μας μας έδινε το βιβλίο, αν θέλουμε να πάρουμε μια απάντηση, όταν ήταν ατομική η εργασία, και στην ομαδική βοηθούσαν όλοι, ο ένας τον άλλο» (Σ21/γρ47)

Επτά (7) μαθητές νιώθουν αγωνία μήπως δεν καταφέρουν να εκπληρώσουν σωστά τις εργασίες τους.

«Αισθανόμουν άγχος, γιατί φοβόμουν, μήπως κάνω κάποιο λάθος (Σ18/γρ46)

«Ε, όταν μας έδινε τα χαρτιά, φοβόμουνα λίγο, επειδή νόμιζα ότι θα μπλόκαρα και δε θα μπορούσα να γράψω» (Σ22/γρ54)

Παρουσιάστηκαν τρεις (3) αναφορές που δηλώνουν έλλειψη προθυμίας για την ολοκλήρωση των γραπτών εργασιών με την αιτιολογία ότι ήταν χρονοβόρες και κουραστικές.

«Σαν να βαριέμαι» (Σ11/γρ76) «Γιατί τώρα το να γράφεις παίρνει λίγη ώρα, όχι πως κουράζεσαι ιδιαίτερα, απλώς τρώει χρόνο» (Σ11/γρ78)

«Κουραζόμουν που τ' άκουγα»(Σ9/γρ58) «Γιατί σκεφτόμουν ότι ήθελε πολλή προετοιμασία, ήθελε πολύ μεγάλη προεργασία για να κάνεις κάτι ωραίο σε σύγκριση με τους άλλους,» (Σ9/γρ60).

Δύο (2) μαθητές είχαν άγχος για πιθανή επίπτωση στη βαθμολογία τους.

(Φοβόμουν) «ε εντάξει (χαμογελάει), δεν ήξερα καμιά φορά μπορεί να το έγγραφα λάθος, τα ορθογραφικά (πάλι χαμογελάει) και μπορεί να είχανε επιπτώσεις στο βαθμό μου» (Σ15/γρ48)

Τέλος, άλλοι δύο (2) μαθητές σχολίασαν ότι αντιμετώπισαν τις γραπτές εργασίες ως μία «σχολική» ευθύνη που απλά έπρεπε να διεκπεραιώσουν.

«Εντάξει, θα τις έκανα αναγκαστικά» (Σ24/γρ38)

4. Οι εικαστικές δημιουργίες – Αναπαραστάσεις

9. Πώς οι μαθητές ενεργοποιούν τη δημιουργικότητά τους μέσα από τις εικαστικές αναπαραστάσεις που αναλαμβάνουν και πώς αιτιολογούν τις επιλογές τους;

Μετά το τέλος της παρουσίασης του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος *Ο μικρός μπουρλοτιέρης* της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη, οι μαθητές ασχολήθηκαν με τη

δημιουργία εικαστικού έργου με ελεύθερο θέμα από τα τέσσερα ιστορικά μυθιστορήματα που είχαν παρουσιαστεί μέσα στην τάξη.
Στο φύλλο παρατήρησης (Π4) έχουν καταγραφεί τα εξής:

Μεγάλος ενθουσιασμός παρατηρείται για τις εικαστικές δημιουργίες. Οι μαθητές ζητούν να δουλέψουν ομαδικά, πράγμα που τους επιτρέπεται, κάποιοι στην αρχή είναι διστακτικοί για το αν θα είναι καλές οι δημιουργίες τους, στη συνέχεια αποφασίζεται να έχουν ανοιχτές τις οθόνες των υπολογιστές κατά ομάδες και να βλέπουν από το φάκελο με τις εικόνες που είχε η εκπαιδευτικός αντιγράψει σε κάθε υπολογιστή για να μπορούν να αποτυπώσουν καλύτερα τα θέματά τους.

Ενώ στις γραπτές εργασίες παρουσιαζόταν κάποιες φορές το φαινόμενο της υπεκφυγής για την πραγματοποίησή τους, στις εικαστικές δημιουργίες παρατηρείται καθολική συμμετοχή, εκδήλωση δημιουργικότητας και διακρίνονται συναισθήματα ενθουσιασμού. Η δασκάλα ενθαρρύνει συνεχώς τους μαθητές της, ιδιαίτερα τους λιγότερο τολμηρούς δίνοντας οδηγίες στο να πράζουν ελεύθερα κι επιβραβεύοντας κάθε τους προσπάθεια.

9.1. Εικαστικές δημιουργίες - Θέματα

Τα θέματα επιλογής τους συγκεντρώνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 17 «Εικαστικές δημιουργίες-Θέματα»

ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΕΣ	αναφορές
Σημαίες	16
Καράβια	6
Σκηνές ναυμαχίας	5
Σφραγίδες Φιλικής εταιρείας	3
Προσωπογραφία-Υψηλάντης	1

Οι μαθητές προτίμησαν να ασχοληθούν περισσότερο με την αναπαράσταση σημαιών.

Υπάρχουν δέκα έξι (16) αναφορές για σημαίες της προεπαναστατικής Ελλάδας, έξι (6) μαθητές ζωγράρισαν καράβια, πέντε (5) σκηνές ναυμαχίας και πυρπολήσεις, τρεις (3) μαθητές τη σφραγίδα της Φιλικής Εταιρείας και μία (1) μαθήτρια την προσωπογραφία του Υψηλάντη. Στους παρακάτω πίνακες θα παρουσιαστούν οι αναφορές των μαθητών σχετικά με την αιτιολόγηση της επιλογής τους, τη βοήθεια που τους παρασχέθηκε για την αναπαράσταση, αν είχαν επιθυμία να ζωγραφίσουν κάτι διαφορετικό και τι θεωρούν ότι θα μπορούσε να τους βοηθήσει.

9.1.1. Σημαίες προεπαναστατικές

Πίνακας 18 «Θέμα: Σημαίες προεπαναστατικές»

ΣΗΜΑΙΕΣ ΠΡΟΕΠΑΝΑΣΤΑΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ				
Αιτία επιλογής Σύνολο: 13 μαθητές	Γνώση ποικιλίας σημαιών	Βοήθεια για αναπαράσταση	Επιθυμία άλλης αναπαράστασης	Ενδεχόμενη βοήθεια
Εντύπωση συμβόλων /ευκολία (Σ4)			Καράβια/Δυσκολία	Από συμμαθητές
Εντύπωση από σύμβολα (Σ8)	Ναι			
Ευκολία αναπαράστασης (Σ10)			Καράβια/Δυσκολία	Έλλειψη απαραίτητων
(Σ14)	Ναι	Εικόνες υπολογιστή	Σκηνές ναυμαχίας	Από συμμαθητές
Ευκολία αναπαράστασης (Σ15)	Ναι	Εικόνες υπολογιστή		
(Σ16)	Ναι	Εικόνες υπολογιστή		
Ευκολία αναπαράστασης (Σ17)	Ναι	Εικόνες υπολογιστή		
Εντύπωση από ποικιλία (Σ18)	Ναι	Εικόνες υπολογιστή	Καράβια/Δυσκολία	Ύπαρξη ταλέντου
Ευκολία αναπαράστασης (Σ20)	Ναι	Εικόνες υπολογιστή		
Ευκολία αναπαράστασης (Σ21)		Εικόνες υπολογιστή	Καράβια/Δυσκολία	Από συμμαθητές
Ευκολία αναπαράστασης (Σ23)	Ναι	Εικόνες υπολογιστή	Καράβια/Δυσκολία	Από συμμαθητές ή ταλέντο
Ευκολία αναπαράστασης (Σ24)			Καράβια/Δυσκολία	Ύπαρξη ταλέντου
Ευκολία αναπαράστασης (Σ25)	Ναι	Εικόνες υπολογιστή		

Οι δεκατρείς (13) μαθητές ασχολήθηκαν στα εικαστικά με τις αναπαραστάσεις σημαιών. Οι εννιά (9) από αυτούς γνωρίζουν την ύπαρξη διαφορετικής σημαίας για κάθε τόπο, μία (1) μάλιστα μαθήτρια αιτιολογεί την επιλογή της λόγω της εντύπωσής της από την ποικιλία αυτή.

«Είναι το πρώτο η σημαία της Φιλικής εταιρείας του 1821, το δεύτερο η σημαία των Ψαρών, (το τρίτο), η σημαία του Ρήγα Φεραίου» (Σ18/γρ48)

(Αίτια επιλογής) «Επειδή παλιά δεν υπήρχε μία σημαία για κάθε χώρα, υπήρχε μία σημαία για κάθε μέρος» (Σ18/γρ54)

«Η σημαία της Σάμου» (Σ14/γρ60)

«Είναι της πόλης αυτής, η κάθε πόλη είχε φτιάξει μια δικιά της σημαία, ίσως για να συμβολίσει τη δύναμή της, την ανεξαρτησία της, όλα αυτά» (Σ14/γρ62)

Εννιά (9) μαθητές αιτιολογούν την επιλογή τους λόγω της ευκολίας της αναπαράστασης, ενώ δύο (2) μαθητές δηλώνουν ότι εντυπωσιάστηκαν από τα σύμβολα που αναγράφονταν επάνω.

«Ε, είναι η σημαία του Υψηλάντη από δύο όψεις, η μία είναι με ένα στεφάνι της νίκης κι από την άλλη έχουμε ένα περιστέρι της ειρήνης, εντάξει. (Σ20/γρ75) «Γιατί τα υπόλοιπα δεν μπορούσα ακριβώς και αυτή μου φάνηκε πιο εύκολη, εντάξει» (Σ20/γρ77)

«Όχι, είχανε άλλες σημαίες, το Μεσολόγγι είχε άλλη κι υπήρχαν άλλες σημαίες» (Σ20/γρ81)

(Ζωγράφισα) «Μια σημαία της Σάμου» (Σ8/γρ70) «Κάθε νησί είχε τη δική του σημαία» (Σ8/γρ72) «Μου άρεσε. Γιατί είχε πάνω μια άγκυρα, ένα σταυρό ε, μου άρεσε» (Σ8/γρ80)

Εννέα (9) μαθητές υποστηρίζουν ότι αυτό που τους βοήθησε στην πραγματοποίηση της συγκεκριμένης αναπαράστασης ήταν οι εικόνες που βρίσκονταν στο φάκελο του υπολογιστή και που κάποιες από αυτές εκτύπωσαν.

«Ο υπολογιστής» (Σ3/γρ83) «Είχε μια εικόνα και πήρα ιδέες και απ' τη σημαία» (Σ3/γρ85) «Στον υπολογιστή τις έδειχνε» (Σ3/γρ89)

«Με βοήθησαν βιβλία που μας είχε δώσει η κυρία μας και κάποια τα βλέπαμε από τον υπολογιστή» (Σ16/γρ64)

(Την έβλεπα) «Από τον υπολογιστή που είχαμε εκεί πέρα μπροστά μας ή και μερικές που μας τις είχατε εκτυπώσει εσείς και μας τις είχατε φέρει» (Σ25/γρ60)
(Δεν υπήρχε μία σημαία για όλα τα μέρη) «Όχι, ήταν διαφορετικές, μερικές μοιάζανε λίγο, αλλά ήταν διαφορετικές, κάθε περιοχή είχε τη δικιά της, ε τις έπλεκαν οι γυναίκες όλες μαζί και συμφωνούσανε για το σχέδιο και τις έκαναν» (Σ25/γρ64)

Επτά (7) μαθητές όμως δηλώνουν ότι η πρώτη τους επιλογή ήταν διαφορετική (καράβια ή σκηνές ναυμαχίας που τους εντυπωσίασαν), αλλά δεν επιχείρησαν να τις ζωγραφίσουν λόγω της δυσκολίας της αναπαράστασης. Τέσσερις (4) από αυτούς πιστεύουν ότι η συνδρομή των συμμαθητών τους πιθανόν να τους βοηθούσε, τρεις (3) μαθητές δηλώνουν ότι δεν έχουν ταλέντο, ενώ μία (1) μαθήτρια αναφέρει ότι δεν κρατούσε τα απαραίτητα.

«Θα' θελα να ζωγραφίσω τα μπουρλότα, τις ανατινάξεις, απλώς πιστεύω πως δεν μπορώ να τα ζωγραφίσω ωραία» (Σ14/γρ64)

«Ίσως οι φίλοι μου θα μπορούσαν να με βοηθήσουνε» (Σ14/γρ68)

«Ήθελα να ζωγραφίσω ένα καράβι, αλλά τελικά δεν το κατάφερα» (Σ18/γρ58)

«Γιατί ήταν δύσκολο να το ζωγραφίσω» (Σ18/γρ60)

(Θα με βοηθούσε) «Αν ήξερα να ζωγραφίζω» (Σ18/γρ62)

«Ήθελα να ζωγραφίσω τα καράβια, αλλά δεν τα ζωγράφισα, επειδή ήτανε, είχανε πολλές λεπτομέρειες, όπως είχανε πολλά σκοινιά και μπερδεύοντανε μεταξύ τους και δεν μπορούσα» (Σ22/γρ64)

«Αν ήμουν με κάποιο άλλο παιδί που ξέρω ότι ζωγραφίζει καλά και θα με βοηθούσε» (Σ22/γρ66)

«Ναι, τα πλοία αυτά που είχαν πολλά σκοινιά και είχανε τρύπες για να βγαίνουν οι σφαίρες και ήταν πολύ δύσκολο και τέτοια και δε θα μπορούσα να κάνω τις γραμμές» (Σ23/γρ46)

«Με τη βοήθεια ενός φίλου ή αν ήμουν ζωγράφος» (Σ23/γρ52)

9.1.2. Σφραγίδες

Πίνακας 19 «Σφραγίδες Φιλικής εταιρείας»

ΣΦΡΑΓΙΔΕΣ			
Αιτία επιλογής Σύνολο:3 μαθητές Εντύπωση από σύμβολα/Ευκολία (Σ7)	Βοήθεια για αναπαράσταση	Επιθυμία άλλης αναπαράστασης Σημαία της Φιλικής/Δυσκολία	Ενδεχόμενη βοήθεια
Γνώση για τη χρήση της (Σ18)	Εικόνες υπολογιστή	Καράβια/Δυσκολία	Ύπαρξη ταλέντοι
Εντύπωση από σύμβολα Γνώση για τη χρήση της (Σ22)	Εικόνες υπολογιστή	Καράβια/Δυσκολία	Από συμμαθητές

Τρεις (3) μαθητές επέλεξαν να ζωγραφίσουν τη σφραγίδα της Φιλικής εταιρείας. Οι δύο (2) από αυτούς εντυπωσιάστηκαν από την αναγραφή των συμβόλων και των παράξενων γραμμάτων και επίσης δύο (2) μαθήτριες δηλώνουν ότι γνωρίζουν τη σημασία του κρυπτογραφημένου κώδικα. Οι ίδιες μαθήτριες δηλώνουν ότι για την εικαστική δημιουργία τους τις βοήθησαν οι εικόνες στον υπολογιστή. Είναι χαρακτηριστικό ότι αναφέρουν την επιθυμία που είχαν να ζωγραφίσουν καράβια που τις εντυπωσίασαν, όμως η δυσκολία της αναπαράστασης τις απέτρεψε. Ο ένας (1) μαθητής επίσης δηλώνει ότι η αιτία για την επιλογή της σφραγίδας ήταν η ευκολία της, ενώ η αρχική του επιθυμία ήταν η αναπαράσταση της σημαίας της Φιλικής εταιρείας όμως δεν το πραγματοποίησε λόγω δυσκολίας.

«Και το τέταρτο είναι η σφραγίδα της Φιλικής εταιρείας» (Σ18/γρ48)

«Γιατί είχε, είδα πως ήταν παράξενα τα γράμματα» (Σ18/γρ50)

«Για να, ας πούμε να στέλνουνε μηνύματα και να μην μπορούν να τα καταλάβουν οι εχθροί» (Σ18/γρ52)

«Βλέπαμε αυτά που ζωγραφίζαμε από τον υπολογιστή» (Σ18/γρ56)

«Είναι η σφραγίδα της Φιλικής εταιρείας, είναι στρογγυλή, έχει διάφορα γράμματα, που με αυτά συνεννοούνταν οι Φιλικοί για να μην τους καταλαβαίνουν οι Τούρκοι» (Σ22/γρ58)

«Επειδή μου άρεσε και το σχέδιο και μου άρεσε και η δράση που είχε το βιβλίο κι αποφάσισα να τη ζωγραφίσω» (Σ22/γρ60)

«Το είδα σε μια φωτογραφία που την είχαμε εκτυπώσει από τον υπολογιστή και την έβλεπα και τη ζωγράφισα» (Σ22/γρ62)

«Η σφραγίδα της Φιλικής εταιρείας»(Σ7/γρ65) «Μου αρέσουν τα σύμβολα που έχει πάνω» (Σ7/γρ67) «μου φάνηκε πιο εύκολο» (Σ7/γρ74)

(Θα ήθελα να ζωγραφίσω) «Μια σημαία της Φιλικής εταιρείας» (Σ7/γρ69)

9.1.3. Καράβια-σκηνές ναυμαχίας-προσωπογραφία

Πίνακας 20 «Αναπαραστάσεις καραβιών και σκηνών ναυμαχίας και πυρπόλησης»

ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΕΣ ΠΡΟΣΩΠΟΓΡΑΦΙΑ/ΚΑΡΑΒΙΑ/ΣΚΗΝΕΣ

	Αιτία επιλογής	Βοήθεια για αναπαραστάση	Επιθυμία άλλης αναπαραστάσης
Καράβι Μιαούλη «Άρης» (Σ5)	Εντύπωση λόγω μεγέθους		
Καράβι «Άρης» (Σ6)	Παρουσίαση στην ομάδα	Εικόνες υπολογιστή	
Καράβι στη θάλασσα (Σ9)	Ευκολία αναπαραστάσης		Σκηνή από μυθιστόρημα/Δυσκολία
Καράβι πυρπολικό (Σ11)	Εντύπωση λόγω μεγέθους	Εικόνες υπολογιστή	
Καράβι πειρατών (Σ12)	Εντυπωσιακές μάχες		
Καράβι πυρπολικό (Σ13)	Εντυπωσιακό	Εικόνες υπολογιστή	
Ναυμαχία στο Μεσολόγγι με μπουρλότα (Σ2)	Παρουσίαση στην ομάδα	Εικόνες υπολογιστή	
Ναυμαχία με μπουρλότα (Σ3)		Εικόνες υπολογιστή	
Ναυμαχία με μπουρλότα (Σ16)	Ενθουσιασμός από σκηνές	Εικόνες υπολογιστή	
Σκηνή πυρπόλησης (Σ19)	Φανταστική σκηνή από αφήγηση		
Σκηνή πυρπόλησης (Σ26)	Ενθουσιασμός από σκηνές	Εικόνες υπολογιστή	
Προσωπογραφία Υψηλάντης (Σ1)	Ιδιαιτερότητα εικόνας	Εικόνες υπολογιστή	

Έξι (6) μαθητές ζωγράρισαν καράβια, κάποια από τα οποία είχαν τους εξής τίτλους: «Πυρπολικό Τομπάζη», Μπρίκι «Άρης», «Πλοίο με επαναστατική σημαία», «Άρης». Οι τέσσερις (4) από αυτούς δηλώνουν ως αιτία της επιλογής τους την εντύπωση από το μέγεθός τους, ο ένας (1) μαθητής αναφέρει ότι σκοπός του ήταν να το παρουσιάσει στην ομάδα της τάξης, ενώ μία (1) μαθήτρια δηλώνει ότι το ζωγράφισε επειδή της φάνηκε εύκολο αν και η αρχική της επιλογή ήταν να ζωγραφίσει μία σκηνή από το μυθιστόρημα *Ο μικρός μπουρλοτιέρης*, αλλά δεν το κατέφερε. Τρεις (3) μαθητές από αυτούς θεωρούν ότι τους βοήθησαν οι εικόνες από τον υπολογιστή.

«Είναι ένα καράβι, ένα μπρίκι που λεγόταν «Άρης» και πλέει στη θάλασσα μαζί με άλλα πλοία, ετοιμάζεται για μια μάχη» (Σ6/γρ52)

«Ε, γιατί ήθελα να δείξω πώς είναι, πώς ήταν τα μπρίκια, τα πλοία αυτά και επειδή είχε ενδιαφέρον, νομίζω να το ζωγραφίσω, να το δουν οι άλλοι» (Σ6/γρ54)

«Κοίταξα με προσοχή ένα άλλο παρόμοιο πλοίο» (Σ6/γρ56)

«Το 'χα βρει από το κομπιούτερ, απ' τις πολλές φωτογραφίες που μας είχαν δείξει, μία απ' αυτές ήταν ένα πλοίο» (Σ6/γρ58)

«Έψαξα στο κομπιούτερ και το βρήκα και ήθελα να το κάνω ωραίο σαν εκείνο» (Σ6/γρ60)

«Ε, είναι ένα καράβι, είναι το πυρπολικό (ένα πυρπολικό), γιατί έκανα αυτό, μα γιατί μου αρέσουν τα ψηλά καράβια»(Σ11/85)
(Με βοήθησαν)«Οι εικόνες που είδαμε στους υπολογιστές, οι φωτοτυπίες» (Σ11/γρ91).

«Ένα πλοίο με την επαναστατική σημαία» (Σ13/γρ76)
«Στη θάλασσα και είναι και η ρόσικη σημαία του που κυμάτιζε στο καράβι» (Σ13/γρ78)
(Με βοήθησε) «Ένα άλλο αντίγραφο που 'χατε βγάλει και έτσι μπόρεσα και το έκανα»
(Σ13/γρ84)

Τρεις (3) μαθητές επέλεξαν να αναπαραστήσουν εικαστικά μια ναυμαχία με δράση μπουρλότων λόγω του ενθουσιασμού από τις σκηνές που δημιουργήθηκαν στη φαντασία τους μετά την ανάγνωση/αφήγηση των μυθιστορημάτων και βοηθήθηκαν από τις εικόνες ναυμαχίας που είδαν στον υπολογιστή. Στις δημιουργίες τους αναγράφονταν χαρακτηριστικοί τίτλοι: «Το Μεσολόγγι αντιστέκεται», «Πλοία με επαναστατικές σημαίες», «Πυρπολικό Τομπάζη και Μιαούλη».

«Είναι δυο καράβια που στο ένα είναι άνθρωποι από το Μεσολόγγι και πετάνε διάφορα πράγματα στο νερό, όπου αυτά βγάζουνε φωτιές, ανατινάζουν» (Σ2/γρ58)
(Τη ζωγράφισα) «Για να δείτε πώς είχα στο μυαλό μου αυτή τη μάχη, εκτός από την εικόνα, τα χρώματα δηλαδή» (Σ2/γρ62)

«Έχω ζωγραφίσει το μπουρλοτιέρη που πάνε με το μπαρούτι να κάψουν ένα τούρκικο καράβι. Το ένα δηλαδή είναι τούρκικο και το άλλο ελληνικό» (Σ3/γρ81)

«Ενώ η δεύτερη βλέπω, μπορώ να διακρίνω ανατιναγμένα καράβια» (Σ16/γρ58)
«Ναι, γιατί ήτανε, ήμουννα ενθουσιασμένη όταν την είδα, ε είπα στον εαυτό μου ότι δεν πίστευα ότι θα συνέβαινε, αλλά όμως που τελικά...» (Σ16/γρ66)

Μία (1) μαθήτρια ζωγράφισε συγκεκριμένη σκηνή της δράσης του μπουρλοτιέρη που σχηματίστηκε στη φαντασία της μετά την παρουσίαση του μυθιστορήματος της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη και μία (1) μαθήτρια ζωγράφισε μια σκηνή πυρπόλησης με τίτλο: «Πυρπόληση ναυαρχίδας στην Ερεσό», όπου την είχε δει από τις εικόνες του υπολογιστή και χαρακτηρίζει την επιλογή της ως βίωση ικανοποίησης για το γεγονός μετά από την αφήγηση του δασκάλου.

«Είναι όταν ανατινάζε ο μικρός μπουρλοτιέρης τα καράβια και συγκεκριμένα έχω ζωγραφίσει την εικόνα όταν έπεφταν από τα καράβια οι άνθρωποι και προσπαθούσαν, άλλοι έμεναν στη θάλασσα, ναι, και δεν μπορούσαν να ανεβούν, άλλοι πάλι από σκοινιά προσπαθούσαν να ξανανεβούν πάλι στο καράβι» (Σ19/γρ48)
«Εντάξει, μου άρεσε, υπήρχε δράση, εμ ανάμεσα και σχετικά με το μικρό μπουρλοτιέρη και για τους ανθρώπους εκεί» (Σ19/γρ50)
«Μου ήρθε στο μυαλό μου από το βιβλίο, όταν μας το διάβαζε η δασκάλα μας ε, μου 'ρθε, μου 'ρθαν αυτές οι σκέψεις στο μυαλό, εμ έτσι το κομμάτι ότι έπεφταν από τα πλοία, που ανατινάζαν τα καράβια και μου άρεσε πολύ αυτό το κομμάτι και αποφάσισα να το ζωγραφίσω» (Σ19/γρ54)

«Ζωγράφισα την πυρπόληση της ναυαρχίδας στην Ερεσό. Είναι τρία καράβια, το ένα ελληνικό που ανατινάζε τη ναυαρχίδα και έβαλε φωτιά και σε ένα άλλο» (Σ26/γρ38)

«Μου αρέσουν τα καράβια κι ευχαριστήθηκα όταν μας διάβασε η κυρία για την ανατίναξη της ναυαρχίδας» (Σ26/γρ40)

«Έβλεπα και το έκανα από τις εικόνες που ήταν στον υπολογιστή» (Σ26/γρ42)

Μία (1) μαθήτρια εντυπωσιάστηκε από τη μορφή του Υψηλάντη -που είχε δει στις εικόνες στον υπολογιστή- και την παρουσία του στο παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα το *Μυστικό των Φιλικών* και αιτιολογεί την επιλογή της λόγω της ιδιαιτερότητας της εικόνας και της δυσκολίας της.

«Είναι ο Υψηλάντης που έχει το ένα χέρι μόνο, το άλλο του 'χει κοπεί και μου φάνηκε πιο εύκολο και νόμιζα ότι όλοι οι άλλοι δε θα ζωγράφιζαν τον Υψηλάντη. Θα ζωγράφιζαν όλοι τα πλοία, τις σημαίες» (Σ1/γρ62)

(Το έβλεπα) «Στον υπολογιστή, στις εικόνες» (Σ1/γρ64)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΣΤ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΧΟΛΙΑΣΜΟΣ – ΕΡΜΗΝΕΙΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στην παρούσα έρευνα η ερευνήτρια επιχείρησε αξιοποιώντας στοιχεία της λογοτεχνικής θεωρίας να σχεδιάσει μια διδακτική παρέμβαση για την προσέγγιση του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος μέσα στη σχολική τάξη που στοχεύει στη βέλτιστη δυνατή κατανόηση των κειμένων από τους μαθητές, στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και στην άντληση της μέγιστης αναγνωστικής απόλαυσης. Επιπλέον επιχείρησε και την αξιολόγησή της, δηλαδή να διαπιστώσει αν και κατά πόσο επιτεύχθηκαν οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν.

Συγκεκριμένα προσπάθησε να καταγράψει:

1. Τη δυνατότητα αποκάλυψης της νοηματικής δομής των κειμένων από τους μαθητές.
2. Την εξαγωγή της προσωπικής ερμηνείας τους.
3. Την ανάδειξη των συναισθημάτων τους.
4. Τη συγχρονική θέαση του μυθιστορηματικού προς τον ιστορικό λόγο.
5. Το βαθμό ενεργοποίησης της δημιουργικότητας των μαθητών μέσα από τις ομαδικές και ατομικές γραπτές εργασίες και τις εικαστικές τους δημιουργίες.
6. Την αξιολόγηση της παρέμβασης από τους ίδιους τους μαθητές.

Η συλλογή του ποιοτικού υλικού πραγματοποιήθηκε μέσω ενός εύρους τεχνικών συλλογής δεδομένων, που περιλαμβάνουν την παρατήρηση, τη συνέντευξη και τα γραπτά τεκμήρια. Η τεχνική με την οποία αναλύθηκαν οι απαντήσεις των μαθητών στις ερωτήσεις της ερευνητικής συνέντευξη, οι γραπτές εργασίες τους και ο προφορικός τους λόγος, όπως καταγράφηκε στα φύλλα παρατήρησης, είναι η ανάλυση περιεχομένου. Η επεξεργασία των δεδομένων ξεκίνησε με τον προσδιορισμό της μονάδας καταγραφής και ανάλυσης, του μέρους δηλαδή από το κείμενο που παρουσίαζε ερευνητικό ενδιαφέρον. Στη συνέχεια τα δεδομένα ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες, οι οποίες σχηματίστηκαν βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν.

Στο παρόν κεφάλαιο συνοψίζονται τα βασικά σημεία των αποτελεσμάτων της έρευνας και επιχειρείται ο σχολιασμός και η ερμηνεία τους. Γίνεται μία κριτική αξιολόγηση των ευρημάτων της έρευνας και επισημαίνονται οι θεωρητικές και πρακτικές επιπτώσεις μετά την ολοκλήρωσή της.

Βασιζόμενοι σε όσα έχουν αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας μας, αλλά και στην ανάλυση και μελέτη των αποτελεσμάτων, καταλήγουμε σε κάποιες διαπιστώσεις, οι οποίες συζητούνται.

Στη συνέχεια η εργασία ολοκληρώνεται με μια σύντομη ανακεφαλαίωση της μελέτης, καταλήγοντας στα κυριότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή της παρέμβασης. Τέλος, αναφερόμαστε σε προτάσεις για ενδεχόμενη μελλοντική σχετική έρευνα.

1. Σχολιασμός και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

Γνωστικό αντικείμενο

Α. Αναφορικά με την αντίληψη του τρόπου οργάνωσης του αφηγηματικού περιεχομένου οι μαθητές φαίνεται ότι αναγνωρίζουν την ύπαρξη του

εξωδιηγητικού/ετεροδιηγητικού *αφηγητή* και του *αποδέκτη της αφήγησης*, επομένως και την προθετικότητα του.

Η υπόθεση των ιστορικών μυθιστορημάτων που διαβάστηκαν στην τάξη εκτυλίσσεται σε μια μακρινή ιστορική περίοδο, επομένως είναι εύκολα κατανοητό από τους μαθητές της Στ τάξης του Δημοτικού ότι ο συγγραφέας-αφηγητής δεν αποτελεί ένα από τα δρώντα πρόσωπα της ιστορίας. Μετά από την ανάγνωση του προλόγου ενός παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος ερμηνεύουν τη συγγραφική πρόθεση ως προς το κοινό, στο οποίο απευθύνεται. Ο αφηγητής ταυτίζεται με το συγγραφέα -συγγραφικός αφηγητής- και ενημερώνει τον αναγνώστη για το θέμα του και τον τρόπο γραφής του κειμένου που πρόκειται να διαβάσει.

Σύμφωνα με τα όσα αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας (κεφάλαιο Β, ενότητα 4.1.), η αξιοποίηση στοιχείων της αφηγηματολογίας στη διδακτική πράξη αναδεικνύει το μάθημα της λογοτεχνίας, αποκαλύπτει τα «μυστικά» του κειμένου και προβληματίζει τον αναγνώστη έτσι ώστε να συμβάλει αποτελεσματικά στη διαμόρφωση του κριτικού μαθητή-αναγνώστη (Μητροφάνης, 2002:89-106).

Το γεγονός ότι οι μαθητές του Δημοτικού θα είναι σε θέση έπειτα από τη διδασκαλία να διακρίνουν αν ο αφηγητής συμμετέχει ή όχι στην ιστορία που αφηγείται και γενικά τις λειτουργίες και το ρόλο του στην αφηγηματική δομή και οργάνωση της υπόθεσης του μυθιστορήματος, αποτελεί σημαντική κατάκτηση της αντιληπτικής και κριτικής του ικανότητας για τους λόγους ότι σαφώς τον βοηθά για να φτάσει στην πληρέστερη κατανόηση, αλλά αποκτά σταδιακά την ικανότητα να διακρίνει τον επικοινωνιακό του λόγο και επομένως να τον χρησιμοποιήσει με τον πιο πρόσφορο γι' αυτόν τρόπο. Επίσης η δυνατότητα διάκρισης του αποδέκτη της αφήγησης από το μαθητή τον βοηθά ώστε να αποκτήσει την ικανότητα να αναγνωρίζει το ρόλο του κάθε προσώπου και τι ενδεχομένως υποκρύπτει (Παπαντωνάκης, 2006:17).

Οι μαθητές αναγνωρίζουν επίσης τις λειτουργίες που επιτελεί ο αφηγητής, δηλαδή την τάση να πιστοποιεί και να επιβεβαιώνει τις πληροφορίες και τα ιστορικά γεγονότα ως αληθινά (*πιστοποιητική*), τη δυνατότητα να οργανώνει τη δομή του αφηγήματος (*ρυθμιστική*) και την ικανότητα να παρεμβάλλει τις κρίσεις και τα σχόλια του φορτίζοντας συναισθηματικά τον αναγνώστη και να επενδύει με σήματα ηθικής συμπεριφοράς τον ήρωά του φωτίζοντας πλευρές της προσωπικότητάς του (*ιδεολογική*). Πράγματι, οι μαθητές μετά από την πάροδο έξι μηνών από τη διδακτική παρέμβαση παρατηρείται ότι μπορούν σε εκπληκτικό βαθμό να μιλήσουν για το ήθος και την αποφασιστικότητα του ήρωα.

Η διάκριση του χρόνου της ιστορίας με το χρόνο της αφήγησης είναι ένα θέμα που δυσκολεύει περισσότερο έναν άπειρο αναγνώστη, όπως ο μαθητής. Η συνειδητοποίηση της διάκρισης αυτής καθώς και των χρονικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους είναι ιδιαίτερα σημαντική για την ουσιαστική πρόσληψη του λογοτεχνικού κειμένου και γενικότερα της έννοιας του χρόνου. Η αποκάλυψη των χρονικών αναδιατάξεων της αφήγησης αναδεικνύει τη λογική της πλοκής και τις εναλλακτικές μορφές αφήγησης (Μητροφάνης, 2002:89-106). Ο αφηγητής μπορεί συνήθως να χρησιμοποιεί τον ευθύγραμμο χρόνο αφήγησης, πολλές φορές όμως προβαίνει σε αναλήψεις και ανατρέχει στο παρελθόν, επανέρχεται στο παρόν ή σπανιότερα προσπαθεί να προκαταλάβει το μέλλον (πρόληψη) ή να αφήσει υπαινιγμούς για αυτό. Άλλοτε επιταχύνει και άλλοτε επιβραδύνει το ρυθμό της αφήγησης παραθέτοντας ή παραλείποντας αφηγηματικές λεπτομέρειες ανάλογα με τους στόχους της ιστορίας. Ο μαθητής/αναγνώστης αντιλαμβάνεται έτσι όσα δε θέλει να μεταφέρει ο αφηγητής ή δεν τον ενδιαφέρουν, απλώς τα προσπερνά. Η επισήμανση των χρονικών σχέσεων ιδιαίτερα στα μυθιστορήματα, όπου ο αφηγηματικός τους ιστός περιέχει μυστήριο,

οδηγεί στη διατήρηση της γοητείας που ασκεί η αναγνωστική περιπέτεια (Παπαντωνάκης, 2006:21).

Η απόκτηση της δεξιότητας της διάκρισης των *χρονικών σχέσεων* δηλώνει τόσο την ανάπτυξη της αντιληπτικής και κριτικής ικανότητας των μαθητών όσο και τη σωστή τοποθέτηση των αφηγούμενων γεγονότων μέσα στο χρόνο.

Οι μαθητές φαίνεται ότι κατανοούν τη διαδικασία της *σύννοσης* που ακολουθεί ο αφηγητής όταν αναφέρει περιληπτικά γεγονότα που ήδη έχει αναφέρει και συνεχίζονται καθώς και της *επιμήκυνσης* του χρόνου της αφήγησης σε σχέση με τον πραγματικό χρόνο της ιστορίας ως αφηγηματικές τεχνικές που στοχεύουν αντίστοιχα είτε στην παράλειψη είτε στην παράθεση αφηγηματικών λεπτομερειών.

Οι μαθητές προκύπτει ότι αναγνωρίζουν το ρόλο των *προσημάνσεων* και των *μεταδιηγήσεων* μέσα στο κείμενο που δημιουργούν κλίμα μυστηρίου και δρουν ερμηνευτικά και επεξηγηματικά στα γεγονότα του κυρίως αφηγηματικού ιστού. Η γοητεία της αποκωδικοποίησης των σχέσεων αυτών προσδίδει το στοιχείο της έκπληξης στις περιπετειώδεις αφηγήσεις και δίνοντας συμπληρωματικές πληροφορίες φωτίζουν ή και καθοδηγούν την αναγνωστική πρόσληψη. Οι μαθητές μέσα από τις γραπτές εργασίες τους αναδεικνύουν το περιπετειώδες στοιχείο των παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων και αιτιολογούν τη χρήση της συγκεκριμένης αφηγηματικής τακτικής προκειμένου να διατηρηθεί αμείωτο το αναγνωστικό ενδιαφέρον.

Παρά τις δυσκολίες που παρουσιάζει η συζήτηση με τους νεαρούς αναγνώστες για τον τρόπο εκφοράς του αφηγηματικού λόγου είναι χρήσιμο να συντελείται ώστε σταδιακά να αποκτήσουν την ικανότητα να ξεχωρίζουν το λόγο του αφηγητή ή του πρωταγωνιστή μέσα στο κείμενο (Παπαντωνάκης, 2006:15).

Η γνωστοποίηση ιστορικών γεγονότων και η ενσωμάτωση πληροφοριών που δρουν ερμηνευτικά για το νεαρό αναγνώστη μέσα από τους *περιστασιακούς διαλόγους* γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές και πολλές φορές τους φορτίζει συναισθηματικά. Οι μαθητές ενθουσιάζονται από την ανάλυση της διαδικασίας της πυρπόλησης και της δράσης των μπουρλότων, γεγονός που καταγράφεται στις γραπτές εργασίες τους και αναφέρεται στη συνέντευξή τους ως αίτιο για την επιλογή του μυθιστορήματος *Ο Μικρός Μπουρλοτιέρης*, αλλά και συγχρόνως αποτελεί την έμπνευση για τη δημιουργία αρκετών εικαστικών αναπαραστάσεων. Η λειτουργία του όπλου αυτού που βοήθησε πολύ στη διάρκεια της επανάστασης, γίνεται μετά την ανάγνωση του μυθιστορήματος κατανοητή στους μικρούς αναγνώστες, οι οποίοι μαζί με τους ήρωες αγωνιούν για την αποτελεσματικότητα του όπλου.

Επίσης ο περιστασιακός διάλογος του Σιναπόσπορου με έναν συντοπίτη του (σ. 142) σε μια κοινή προσπάθειά τους να βρουν τροφή, πληροφορεί τον αναγνώστη για την τρομερή πείνα των πολιορκημένων και την τιτάνια προσπάθεια να εξοικονομήσουν για τα εξαντλημένα μέλη της οικογένειάς τους λίγη τροφή. Ο τρόπος που δίνεται στο μυθιστόρημα εγείρει το συναίσθημα των νεαρών αναγνωστών. Η αφοσίωση προς την οικογένεια και ιδιαίτερα η αγωνιώδης προσπάθεια εύρεσης τροφής για τη γιαγιά του, η οποία στο τέλος δεν τα κατάφερε να μείνει ζωντανή, καταγράφεται στη συνέντευξη των μαθητών ως σημείο εντύπωσης.

Η ικανότητα να αναγνωρίζει ο μαθητής-αναγνώστης το χειρισμό της εστίασης από μέρους του αφηγητή αποτελεί άλλη μια κατάκτησή του γιατί πετυχαίνει να ξεχωρίσει όσο αυτό είναι δυνατόν στην ηλικία του, τον αφηγητή από τον εστιαστή, από αυτόν δηλαδή μέσα από τα μάτια του οποίου ο αφηγητής «βλέπει» την ιστορία.

Η κατάκτηση της εστίασης έχει μεγάλη αξία για το νεαρό αναγνώστη, επειδή καταφέρνει να «δει» την ιστορία μέσα από τα μάτια ενός άλλου και όχι μόνο από τη δική του οπτική με αποτέλεσμα αναγνωρίζοντας την «παρουσία» του άλλου, να αναπτύσσεται ο ψυχικός και συναισθηματικός του κόσμος, να κοινωνικοποιείται (Παπαντωνάκης, 2006:19).

Ο χειρισμός της εστίασης προκαλεί στον αναγνώστη τη διέγερση του συναισθήματος. Πράγματι η χρήση της εστίασης επηρεάζει την προσέγγιση κάποιου μυθιστορηματικού χαρακτήρα ή την αποστασιοποίησή του από αυτόν. Ο μαθητής/αναγνώστης γέρνει συναισθηματικά προς τον ήρωα, μέσα από τα μάτια του οποίου «βλέπει» τα γεγονότα, βιώνει μαζί του την ιστορία, συμπάσχει και εν τέλει διαμορφώνει θετική στάση προς αυτόν. Αντίθετα η απομάκρυνση από τον ψυχικό κόσμο άλλων χαρακτήρων προξενεί την αδιαφορία του αναγνώστη για τις επιλογές τους και την τύχη τους, που πολλές φορές τείνει ακόμα και προς την εχθρότητα (Μητροφάνης, 2002:89-106).

Οι μαθητές εντοπίζουν την αφηγηματική ροή μέσα από τα μάτια του ήρωα, συνειδητοποιούν την *αφηγηματική επιλογή της περιπλάνησης και του ταξιδιού*, στο οποίο περιέρχεται με σκοπό τη συνέχιση της μετάδοσης των πληροφοριών μέσα από την προοπτική του και εμπλέκονται αναπτύσσοντας μια στάση συμπάθειας προς αυτόν, όπως καταγράφεται στη συνέντευξή τους, όταν κάνουν λόγο για το μυθοπλαστικό ήρωα που τους εντυπωσίασε μετά από την πάροδο ενός χρονικού διαστήματος.

Η *αφηγηματική επιλογή* του ονόματος Λευτέρη για την ονομασία του κεντρικού χαρακτήρα στο *Μικρό Μπουρλοτιέρη* εξάλλου χαρακτηρίστηκε από τους περισσότερους μαθητές ως συνειδητή επιλογή λόγω του συμβολισμού του με την έννοια της ελευθερίας.

B. Οι αναφορές των μαθητών ως προς το πώς προσλαμβάνουν τις κοινωνικές αντιλήψεις και τις στάσεις των ανθρώπων εστιάζεται στα εξής σημεία: στη θέση της γυναίκας και των παιδιών, στο θέμα μόρφωση, στις προλήψεις, τα όνειρα και τη σχέση του πολεμιστή με το άλογό του.

Ο ενεργητικός ρόλος του αναγνώστη στη νοηματοδότηση του κειμένου και η εξαγωγή της προσωπικής του ερμηνείας προκύπτει από την επιλογή των αναγνωστικών θεωριών ως το υπόβαθρο για την ουσιαστική εμπλοκή του μαθητή με το λογοτεχνικό κείμενο στο σχολικό χώρο. Απαλλάσσεται από το φόβο του λάθους, ελευθερώνεται, δημιουργεί ένα δεύτερο λόγο πάνω στο κείμενο, μετατρέπεται από παθητικός σε ενεργητικό, κριτικό αναγνώστη (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008:33).

Οι μαθητές εμπλέκονται σε συζήτηση κατά τη διάρκεια της παρέμβασης και καταγράφουν τις απόψεις τους στις γραπτές εργασίες. Συχνά, ενώ αναφέρουν ότι γνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες του κοινωνικού βίου της εποχής, ωστόσο κατά τη συζήτησή τους επιχειρούν σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν και συγκρίνουν με το σήμερα. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τη συνέντευξή τους μετά την πάροδο ενός χρονικού διαστήματος αναφέρονται σε συγκεκριμένες σκηνές από τις γυναικείες ασχολίες - όπως η συνάθροιση των γυναικών του νησιού και η ύφανση των τοπικών σημαίων-, αλλά εκφέρουν και κρίσεις για τη μορφή του ήρωα και της στάση του ως προς το θέμα της μόρφωσης.

Γ. Σχετικά με την κατηγορία που αφορά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου προκύπτει, όπως έχει ήδη αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος (κεφάλαιο Β, ενότητα 4) ότι η γνώση της δομής της αφήγησης, η αναγνώριση των κειμενικών συμβάσεων, η

παρουσίαση των ηρώων και η δράση τους συντελούν στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των μαθητών και γενικότερα την παραγωγή γραπτού λόγου.

Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι αρκετοί μαθητές επηρεάζονται από τη θέση και τη στάση του ήρωα - συγκεκριμένα το Σιναπόσπορο στο ομώνυμο μυθιστόρημα της Τζώρτζογλου- και ταυτίζονται μαζί του όσον αφορά την αφοσίωση και την αγάπη του προς την οικογένειά του. Στο θεωρητικό μέρος της εργασίας (στο κεφάλαιο Β, ενότητα 3) έχει γίνει αναφορά στη θεωρία της ταύτισης του αναγνώστη της ηλικίας του Δημοτικού σχολείου με τον ήρωα του μυθιστορήματος.

Όμως δε διστάζουν να διαφωνήσουν με την επιλογή από τον ήρωα της μη αποκάλυψης του μαρτυρικού θεωρώντας ότι ενδεχομένως αν είχε πράξει διαφορετικά να έσωνε το Μεσολόγγι. Πράγματι οι μαθητές καταφέρουν να τοποθετήσουν τον εαυτό τους στη θέση του πρωταγωνιστή της υπόθεσης, εμπλέκονται συναισθηματικά με τις ενέργειές του, τις κρίνουν και αιτιολογούν τις απόψεις τους.

Η αντικατάσταση της εστίασης βοηθά τους μικρούς αναγνώστες να συνειδητοποιήσουν ότι κάθε αφηγηματική επιλογή δεν είναι η μοναδική και ο χειρισμός της σχετίζεται με τη χειραγώγηση της αναγνωστικής πρόσληψης και της διοχέτευσης μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας στο μυθιστόρημα (Τζιόβας, 1993:42).

Ιδιαίτερα πρέπει να επισημανθεί ότι η διαδικασία σύνθεσης της περίληψης είναι δυσκολότερη εργασία από τον εντοπισμό του θέματος και την ανεύρεση της κεντρικής ιδέας του κειμένου, διότι προϋποθέτει ανωτέρου επιπέδου νοητικές διαδικασίες. Όταν ζητηθεί από τον αναγνώστη η σύνθεση περίληψης ενός εκτενούς κειμένου, όπως στην περίπτωση του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος, ο αναγνώστης πρέπει να εντοπίσει το σχήμα πλοκής του κειμένου και πάνω σε αυτό να οικοδομήσει την περίληψή του (Ματσαγγούρας, 1998:452).

Η τριμερής διάρθρωση της πλοκής του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας¹⁵¹. Ο μικρός ήρωας συνειδητοποιεί τις προσωπικές του ελλείψεις και το γεγονός αυτό τον ωθεί να απομακρυνθεί από την ασφάλεια του οικείου περιβάλλοντος και με κίνδυνο της ζωής του να συνεισφέρει στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο πραγματοποιώντας το ταξίδι του. Μέσα από αυτήν την περιπέτεια, ο ήρωας εξέρχεται γνωστικά ώριμος και ανταμείβεται για την ηρωική πράξη του.

Σχετικά με τη γραφή της περίληψης μετά την παρουσίαση του μυθιστορήματος *Στη χαρναγή της λευτεριάς* προκύπτει ότι οι μαθητές στο σύνολό τους σχεδόν καταφέρουν να εντοπίσουν το σχήμα της πλοκής του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος και το αποδίδουν εξαιρετικά καλά. Επίσης τα γεγονότα της μεταδιήγησης, όπου γνωστοποιούνται στον ήρωα μα και στον αναγνώστη ταυτόχρονα από τη μητέρα του στη μυστική κρύπτη με τη συμβολική πράξη της παράδοσης των όπλων του πατέρα του, αποτυπώνονται εικαστικά με μεγάλη επιτυχία.

Δ. Όσον αφορά στην κατηγορία για το πώς προσλαμβάνουν οι μαθητές στοιχεία από την πλοκή των μυθιστορημάτων και τα εκφράζουν μετά από την πάροδο ενός χρονικού διαστήματος κατά τη συνέντευξή τους, ανακαλούν τα ιστορικά γεγονότα και τις ιστορικές προσωπικότητες που τους έκαναν εντύπωση, αλλά και τους μυθοπλαστικούς ήρωες και σημεία από την πλοκή των μυθιστορημάτων. Η βιωματική τους εμπλοκή με το μακρινό παρελθόν ισχυροποιεί τις ιστορικές τους γνώσεις, αποκαλύπτει τον κόσμο του παρελθόντος, οδηγεί στην κατανόηση της ανθρώπινης φύσης, μυεί στο κοινωνικο-πολιτισμικό σύστημα αξιών της κοινωνίας.

¹⁵¹ Βλ. κεφάλαιο Α, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Εξέλιξη του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος*, σ. 35.

Ιστορικά γεγονότα: Οι περισσότερες αναφορές μιλούν για την πολιορκία του Μεσολογγίου, οι οποίες είναι και συναισθηματικά φορτισμένες. Αναφέρουν επίσης την ίδρυση της Φιλικής εταιρείας, την ήττα του Αλή πασά από τις Σουλιώτισσες, τη δράση των πυρπολικών και το κέντρο παραγωγής μπαρουτιού, τη Δημητσάνα. Η λεπτομερής περιγραφή του τυπογραφείου μέσα από την προοπτική του ήρωα, η γνωριμία του με το Θανάση, ένα παιδί στην ίδια ηλικία, δημιουργεί αναγνωστικό ενδιαφέρον και σίγουρα είναι πιο πειστική από μια απλή περιγραφική αναφορά του αφηγητή. Τα συγκινησιακά στοιχεία που τη συνοδεύουν ευνοούν τη συγκράτηση της λεπτομέρειας της ύπαρξης του τυπογραφείου από μια μαθήτρια ακόμα και μετά την πάροδο έξι μηνών από την ανάγνωση του μυθιστορήματος.

Ιστορικές προσωπικότητες: Ο Τσακάλωφ και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του βρίσκονται στο επίκεντρο της αναφοράς των μαθητών, ακολουθεί η αξιολόγηση της συμπεριφοράς του Μιαούλη, η δράση της Μόσχως Τζαβέλλα. Οι μαθητές εντυπωσιάζονται από την ηρωική αντίσταση των Σουλιωτισσών κι εκφέρουν κρίσεις για τη συμπεριφορά τους. Τέλος, αναφέρουν την πράξη της ανατίναξης της μπαρουταποθήκης από το Χρίστο Καυάλη.

Μυθοπλαστικοί ήρωες: Ένα χαρακτηριστικό στοιχείο που αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό είναι ότι οι μαθητές όταν παρακινήθηκαν να μιλήσουν για τον αγαπημένο τους ήρωα από τα μυθιστορήματα στο σύνολό τους σχεδόν ανέφεραν έναν από τους φανταστικούς πρωταγωνιστές – παιδιά των παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων και όχι κάποια από τις υπαρκτές ιστορικές προσωπικότητες. Ο Λευτέρης από το *Μικρό Μπουρλοτιέρι* ξεχωρίζει για την τολμηρή στάση του στα μπουρλότα, ο Θοδωρής στο *Σιναπόσπορο* για την αφοσίωσή του στην οικογένειά του και κυρίως στη γιαγιά του, ο Παντελής που μαζί με τη Μαρούσκα κρυφοκοιτάζουν από το φεγγίτη και ανακαλύπτουν λεπτομέρειες σχετικά με την ίδρυση της Φιλικής εταιρείας στο *Μυστικό των Φιλικών* και τέλος ο Κωνσταντής από τη *Χαραυγή της λευτεριάς* για την περιπέτειά του να σώσει τους κατοίκους της Δημητσάνας.

Πλοκή: Οι μαθητές εντυπωσιάζονται κυρίως από την πλοκή της *Μόσχως Τζαβέλλα* και συγκεκριμένα από την επιστολή του Αλή με την οποία ήθελε να διώξει τους άντρες από το χωριό και την ορμητική επίθεση των γυναικών, όπου έτρεψαν σε φυγή τον εχθρικό στρατό. Από το *Μυστικό των Φιλικών* οι μαθητές αναφέρουν την κρυφή παρακολούθηση των κινήσεων των Φιλικών από τους πρωταγωνιστές, από τη *Χαραυγή της λευτεριάς* τη λεπτομερή δράση του ήρωα προκειμένου να σώσει τους κατοίκους της Δημητσάνας, από το *Μικρό Μπουρλοτιέρι* τις σκληρές ανατίναξης και τις ναυμαχίες και από το *Σιναπόσπορο* Έναν καιρό στο *Μεσολόγγι* την αφοσίωση του ήρωα στην οικογένεια και στην τοπική πατρίδα του.

Ε. Οι μαθητές ερμηνεύουν τη σχέση του ιστορικού με το μυθιστορηματικό λόγο μέσα στο εγχειρίδιο της Ιστορίας και το ιστορικό μυθιστόρημα. Επιχειρούν συνδέσεις με ιστορικά κείμενα που πραγματεύονται τα ίδια ιστορικά γεγονότα αναδεικνύοντας με τον τρόπο αυτό μια ολιστική προσέγγιση της γνώσης σύμφωνα με τις τελευταίες κατευθύνσεις στη διδακτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων, όπως αναφέρθηκαν στο Β κεφάλαιο, υποκεφάλαιο 5.3 του θεωρητικού μέρους της εργασίας. Οι μαθητές χαρακτηρίζουν τον ιστορικό λόγο με τα επίθετα περιληπτικός, περίπλοκος και δυσνόητος, επιστημονικός και απόμακρος. Σχολιάζουν ότι ο λόγος του μυθιστορήματος είναι περισσότερο αναλυτικός, αναφέρεται στα γεγονότα με

λεπτομέρειες και προκαλεί το συναίσθημα στον αναγνώστη λόγω της προσωπικής εμπλοκής του ήρωα-παιδιού. Η ύπαρξη του κεντρικού χαρακτήρα, μέσα από τα μάτια του οποίου δίνεται η ιστορία, η γνώση του εσωτερικού του κόσμου μέσα από τη χρήση του ελεύθερου πλάγιου λόγου, η περιγραφή των πιο κρυφών του σκέψεων και των συναισθημάτων του καθιστούν το μυθιστορηματικό λόγο ζωντανό, συναρπαστικό, ευχάριστο. Όπως έχει αναφερθεί στο θεωρητικό μέρος της εργασίας και συγκεκριμένα στο κεφάλαιο Γ, υποκεφάλαιο 1.3.1.4., το τέχνασμα της παράθεσης αυτούσιων μονολόγων του κεντρικού κυρίως ήρωα κι η απόδοση της εσωτερικής του κατάστασης λειτουργούν ως μοχλοί ενεργοποίησης της συμπάθειας του αναγνώστη και συγχρόνως ως έναν από τους παράγοντες που ισχυροποιούν στη μνήμη του αναγνώστη τα πρόσωπα και τα γεγονότα της πλοκής.

Αξίζει να σημειωθεί και η άποψη κάποιων μαθητών για τη συμπληρωματικότητα που προσφέρει η παράλληλη ανάγνωση του ιστορικού και του μυθιστορηματικού λόγου.

ΣΤ. Σχετικά με την κατηγορία που αφορά στην κατανόηση της σύμφυσης ιστορίας και μύθου στο παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα, όπως έχει ήδη αναφερθεί, έγινε αντιληπτή από το σύνολο σχεδόν των μαθητών της τάξης η σύζευξη ιστορίας και μυθοπλασίας. Το αίσιο τέλος των ηρώων -ως χαρακτηριστικό στοιχείο της μυθοπλασίας για την παιδική λογοτεχνία- είναι επιβεβλημένο λόγω της ευαίσθητης ηλικίας του υπονοούμενου αναγνώστη. Αρκετοί μαθητές όμως, θεωρούν ότι δεν είναι ρεαλιστικό να έχει πάντα ο πρωταγωνιστής ευχάριστο τέλος, ιδιαίτερα όταν τα ιστορικά συμβάντα, τα οποία βιώνει είναι τόσο τραγικά.

Παιδαγωγικό αντικείμενο - Κλίμα τάξης – Αξιολόγηση παρέμβασης

Ζ. Αναφορικά με την αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης από τους ίδιους τους μαθητές, αναφέρουν το μυθιστόρημα που τους άρεσε αιτιολογώντας την επιλογή τους αυτή, τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της παρέμβασης, τις προτάσεις τους, τη γνώμη τους για τις γραπτές εργασίες και την προτίμησή τους -ομαδικές ή ατομικές- καθώς και τη γνώμη τους για τα τεχνικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν.

Μυθιστόρημα της αρεσκείας τους: Μετά από σχετική ερώτηση στη συνέντευξη προκύπτει ότι οι περισσότεροι μαθητές ενθουσιάζονται με το περιεχόμενο της λαϊκής ιστορικής αφήγησης: *Μόσχω Τζαβέλλα* της Λιλίκας Νάκου λόγω της ορμητικής επίθεσης των γυναικών που κατάφεραν να τρέψουν σε φυγή έναν πολυάριθμο και δυνατό αντρικό στρατό. Επόμενη επιλογή των μαθητών υπήρξε το μυθιστόρημα το *Μυστικό των Φιλικών* της Νίτσας Τζώρτζογλου ιδιαίτερα εξαιτίας της δράσης των ηρώων του, της κρυφής παρακολούθησης της οργάνωσης της Φιλικής εταιρείας. Λιγότεροι μαθητές αναφέρουν το μυθιστόρημα της Γαλάτειας Σαράντη *Στη χαρραγή της λευτεριάς* λόγω της περιπετειώδους δράσης του ήρωα και της ηρωικής πράξης του να συνεισφέρει στη σωτηρία της Δημητσάνας. Η επόμενη επιλογή των μαθητών ήταν το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα της Γαλάτειας Γρηγοριάδου – Σουρέλη *Ο μικρός Μπουρλοτιέρης* γιατί φαίνεται ότι εντυπωσιάστηκαν από τον κεντρικό χαρακτήρα και την πλοκή του. Ως τελευταία επιλογή προκύπτει το μυθιστόρημα της Νίτσας Τζώρτζογλου *Ο Σιναπόσπορος Έναν καιρό στο Μεσολόγγι* εξαιτίας της πλοκής και του πρωταγωνιστή.

Θετικά σημεία: Από τις περισσότερες αναφορές προκύπτει ότι το σημαντικότερο θετικό σημείο της διδακτικής παρέμβασης είναι η μορφή της διδασκαλίας που ακολούθηθηκε,

η κοινωνική οργάνωση της τάξης -ομαδική ακρόαση στη μοκέτα- και το γενικότερο κλίμα επικοινωνίας που επικρατούσε. Συνοπτικά αναφέρονται η αφήγηση του δασκάλου και των μαθητών, η συζήτηση, τα σχόλια, οι ερωταποκρίσεις, η συνεργασία μεταξύ των μαθητών και η συμμετοχή τους. Ως θετικά σημεία της παρέμβασης αναφέρθηκαν επίσης ο ρόλος του δασκάλου, η διαφοροποίησή της από τις υπόλοιπες διδακτικές ώρες και η χρήση οπτικο/ακουστικών μέσων.

Αρνητικά σημεία: Από τις αναφορές των μαθητών προκύπτει ότι δημιουργούσε αναταραχή το γεγονός όταν κάποιοι συμμαθητές τους διατύπωναν τη γνώμη τους ή απαντούσαν αυθόρμητα χωρίς να τους έχει δοθεί άδεια με αποτέλεσμα να προκαλούν αδυναμία συγκέντρωσης σε κάποιους άλλους και να μειώνεται η προσοχή τους σχετικά με την κατανόηση της υπόθεσης των μυθιστορημάτων. Αρκετοί μαθητές δεν εκφράζουν κάποιο συγκεκριμένο πρόβλημα και δηλώνουν πως τους άρεσε όλη η διαδικασία. Υπάρχουν επίσης και οι αναφορές για τη δυσαρέσκειά τους λόγω της μεγάλης διάρκειας ανάγνωσης, της μειωμένης συμμετοχής κάποιων συμμαθητών τους, ενώ παρατηρούνται και δύο αναφορές όπου γίνεται λόγος για τη μη πρακτική θέση πάνω στη μοκέτα και για την επιθυμία ενός μαθητή να μη συμμετέχει στις εικαστικές δραστηριότητες λόγω της χαμηλής αυτοπεποίθησης.

Προτάσεις: Είναι αξιοσημείωτο ότι οι περισσότεροι μαθητές αναφέρουν ως πρότασή τους για την αντιμετώπιση των παραπάνω δυσάρεστων καταστάσεων τα μέτρα του δασκάλου που κυμαίνονται από την απλή σύσταση έως και την παραπομπή τους στο διευθυντή του σχολείου. Επίσης ένας μεγάλος αριθμός μαθητών είτε δεν επιχειρεί να διατυπώσει πρόταση λόγω της μη ύπαρξης αρνητικών σημείων, είτε υποστηρίζει ότι η συμμόρφωση του κάθε μαθητή ως προς την τήρηση των κανόνων είναι θέμα προσωπικής ευθύνης. Γίνονται βέβαια και προτάσεις, οι οποίες πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη από τη μεριά του εκπαιδευτικού που σχεδιάζει μια πρόταση διδασκαλίας της λογοτεχνίας μέσα στη σχολική τάξη, όπως η διακοπτόμενη δράση με εναλλαγή άλλων μαθημάτων, η πιθανή επαναδιαπραγμάτευση των μελών των ομάδων, η εύρεση εναλλακτικής λύσης για την ενασχόληση με ποικίλες δραστηριότητες επεξεργασίας των κειμένων.

Γραπτές εργασίες: Όσον αφορά στην προτίμηση των μαθητών ανάμεσα στις ομαδικές, τις ατομικές ή εναλλακτικά και τις δύο μαζί μορφές γραπτών εργασιών, φαίνεται ότι οι ομαδικές είναι αυτές που επιλέγουν οι περισσότεροι. Οι μαθητές βοηθούν, συμμερίζονται, ενθαρρύνουν τους συμμαθητές τους διευκολύνοντας την επίδοση της ομάδας, αλλά και την ατομική του καθενός. Η ανάπτυξη των συνεργατικών δεξιοτήτων οδηγεί αναπόφευκτα σε μια διαδικασία εσωτερικής λύσης συγκρούσεων μέσα στην ομάδα. Γενικότερα αναπτύσσεται θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών και αποτελεσματική επικοινωνία, οικοδομείται η εμπιστοσύνη, μειώνεται το άγχος και ο φόβος της αποτυχίας, με αποτέλεσμα ο μαθητής να κατακτά υψηλό βαθμό αυτοεκτίμησης αυξάνοντας τη διάθεση και την επιθυμία για μάθηση.

Αρκετοί μαθητές υποστηρίζουν ότι και οι δυο μορφές εργασίας πρέπει να συνυπάρχουν και θεωρούν ότι οι ατομικές επιτρέπουν την απόδοση της ατομικής τους γνώμης, ενώ λίγοι είναι εκείνοι οι μαθητές, που δείχνουν προτίμηση μόνο στις ατομικές. Οι τελευταίοι είναι εκείνοι που θεωρούμε ότι είχαν δυσκολευτεί να διαχειριστούν τις συγκρούσεις μέσα στην ομάδα.

Τεχνικά εργαλεία: Από τις αναφορές των μαθητών που αφορούν τη συγκεκριμένη ερευνητική κατηγορία προκύπτει ότι ως τεχνικό εργαλείο ο υπολογιστής και η χρήση

του προσδίδουν μία διαφορετική ενδιαφέρουσα όψη στη διδασκαλία. Ως εποπτικό μέσο προσφέρει την αίσθηση της ζωντανής αναπαράστασης και προκαλεί τους μαθητές να συμμετέχουν στη διαδικασία. Ο προβολέας θεωρείται επίσης ένα εντυπωσιακό εποπτικό μέσο, αλλά βρίσκεται δεύτερος στην προτίμησή τους. Η αιτία για τη θέση αυτή πιθανόν να έγκειται σε κάποιες τεχνικές δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε κατά την τοποθέτησή του και λειτουργία του, αλλά ίσως και στο γεγονός ότι είναι ένα μέσο που δεν επιτρέπει την προσωπική εμπλοκή του μαθητή.

Ομαδοποίηση αντιδράσεων και σχολίων από τους μαθητές. (Συναισθήματα που δημιουργούνται. Δυσκολίες που αντιμετώπιζαν. Ενοχλήσεις. Προτάσεις)

Η. Η ενεργοποίηση του συναισθηματικού παράγοντα των μαθητών σε σχέση με την ίδια την παρέμβαση, τους συμμαθητές τους και τις γραπτές εργασίες

Κατά την παρέμβαση: Ο μεγάλος αριθμός των αναφορών κάνει λόγο για αγωνία και ενδιαφέρον για την τύχη του πρωταγωνιστή, για συγκεκριμένες σκηνές από την υπόθεση -κυρίως ανατινάξεις- που παραμένουν στη μνήμη τους και ανακαλούν κατά τη συνέντευξη, για βίωση συναισθημάτων -λύπη, συγκίνηση, ενσυναίσθηση, συμπόνια- εξαιτίας της γνώσης του παρελθόντος. Κάποιοι μαθητές νιώθουν περιέργεια και αγωνία για την εξέλιξη της πλοκής και χαρακτηρίζουν την υπόθεση των μυθιστορημάτων ενδιαφέρουσα. Αναφέρθηκε από τους μαθητές επίσης, ο τρόπος διεξαγωγής της διδακτικής παρέμβασης, η συμμετοχή των μαθητών σε ομαδικές και ατομικές δραστηριότητες, η συζήτηση και ο ελεύθερος διάλογος που αναπτυσσόταν. Μέσα από την περιγραφή των συναισθημάτων τους, δύο μαθητές αναδεικνύουν την έννοια της ταύτισης του αναγνώστη με τον ήρωα/ηρωίδα, ενώ δύο ακόμα δηλώνουν την προσωπική και αυτόβουλη απόφασή τους να συμμετέχουν στη συζήτηση με σοβαρότητα, ωριμότητα και υπευθυνότητα.

Με τους συμμαθητές: Οι περισσότεροι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα με τους συμμαθητές τους σε γενικές γραμμές. Βρίσκουν το σχολικό κλίμα ευχάριστο και υποστηρίζουν ότι λειτουργούσε ανατροφοδοτικά. Κάποιοι μαθητές ενοχλούνται όμως από την αδυναμία συγκέντρωσης κάποιων συμμαθητών τους και τα αυθόρμητα σχόλια. Πράγματι παρατηρήθηκαν περιστατικά μαθητών, που επειδή γνώριζαν την υπόθεση του μυθιστορήματος διέκοπταν τη διαδικασία και πληροφορούσαν τους συμμαθητές τους για την εξέλιξη της πλοκής. Το γεγονός αυτό επαναλήφθηκε παρά τις έντονες διαμαρτυρίες των παιδιών και τη σχετική συζήτηση μέσα στην τάξη μεταξύ τους και με τη δασκάλα τους. Αυτό αποδίδεται κατά ένα μεγάλο βαθμό στη φύση της παιδικής ηλικίας και στην τάση τους να συμπεριφέρονται πολλές φορές αυθόρμητα. Υπήρχαν βέβαια και οι περιπτώσεις μαθητών, οι οποίοι κατά τη διάρκεια των παρουσιάσεων -είκοσι έξι διδακτικές ώρες συνολικά- που κάποιες φορές έδειξαν μειωμένη προσοχή και έλλειψη της απαιτούμενης σοβαρότητας που άρμοζε στην ηλικία τους. Αυτό τονίστηκε από κάποιους συμμαθητές τους, όμως το γεγονός ότι δεν παρατηρήθηκε αποχή στις ομαδικές και ατομικές γραπτές εργασίες ή και στις εικαστικές δημιουργίες, τούτο τουλάχιστον συγκλίνει στο γεγονός ότι δεν έδειξαν αδιαφορία για όλη τη διάρκεια της παρέμβασης, αλλά σε μεμονωμένες στιγμές που πιθανόν ένιωσαν κούραση και ήθελαν μια εκτόνωση. Τέλος, κάποιοι μαθητές επέμεναν να διαβάζουν μεγάλα αποσπάσματα από τα μυθιστορήματα και δυσανασχετούσαν όταν διάβαζε κάποιος συμμαθητής τους και όχι αυτοί. Πράγματι το να κρατηθεί η ισορροπία δεν ήταν εύκολο έργο μια που η αφήγηση από τους μαθητές για να γίνεται επιτυχημένα

και να μπορέσει να προσδώσει δραματικότητα απαιτεί κάποια συγκεκριμένη αναγνωστική ευχέρεια και κατάλληλο χρωματισμό της φωνής προκειμένου να μην καταντήσει μια ανιαρή και βαρετή διαδικασία.

Για τις γραπτές εργασίες: Οι περισσότεροι μαθητές δηλώνουν πως αντιμετωπίζουν τις γραπτές εργασίες, με τις οποίες ασχολήθηκαν ως πρόκληση για να δοκιμάσουν τι είχαν αποκομίσει από την παρουσίαση και ως τάση για αυτοδημιουργία, ενώ κάνουν λόγο για τη βεβαιότητά τους ότι θα τα καταφέρουν αφού μέσα στην τάξη είχε πραγματοποιηθεί η ανάγνωση του μυθιστορήματος και η συζήτηση γύρω από το περιεχόμενο και τη δομή του. Αρκετοί μαθητές επίσης ένιωθαν αρχικά λίγο άβολα, όμως δηλώνουν ότι τελικά πραγματοποίησαν με επιτυχία τις εργασίες που τους ανατέθηκαν με τη βοήθεια των συμμαθητών τους και του δασκάλου. Κάποιοι μαθητές αναφέρουν το άγχος και την αγωνία που είχαν για το αν θα καταφέρουν να τις ολοκληρώσουν. Λιγότεροι μαθητές δείχνουν μία έλλειψη προθυμίας, όμως τελικά το αξιοσημείωτο είναι ότι ασχολούνται με αυτές. Σε γενικές γραμμές το σύνολο των μαθητών της τάξης ανταποκρίθηκε στις γραπτές εργασίες, με εξαίρεση κάποια περιστατικά, τα οποία αιτιολογούνται κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Δύο μαθητές νιώθουν άγχος για πιθανή επίπτωση στη βαθμολογία τους και τέλος άλλοι δύο μαθητές σχολιάζουν ότι τις αντιμετωπίζουν ως μία ακόμη «σχολική» ευθύνη που έπρεπε να διεκπεραιώσουν. Στο συγκεκριμένο σημείο είναι ενδιαφέρον να επισημανθεί η περίπτωση μίας μαθήτριας, η οποία λόγω της γρήγορης εκτέλεσης της γραπτής εργασίας της, όπου υπήρχε δυνατότητα επιλογής διαφορετικού φυλλαδίου ζήτησε να γράψει και το δεύτερο φύλλο εργασίας (Σ18/66).

Οι εικαστικές δημιουργίες – Αναπαραστάσεις

Θ. Η ενεργοποίηση της δημιουργικότητας των μαθητών μέσα από τις εικαστικές δημιουργίες.

Οι μαθητές ενθουσιάζονται όταν καλούνται να ζωγραφίσουν, αν και αρχικά κάποιοι δηλώνουν το δισταγμό τους για το αν τα καταφέρουν. Αποφασίζεται από την ομάδα της τάξης να έχουν ανοιχτούς τους υπολογιστές τους ώστε να μπορούν βλέποντας τις εικόνες μέσα στο φάκελο να αποτυπώνουν με ευχέρεια τα θέματά τους. Οι μαθητές είναι ελεύθεροι να εργαστούν ατομικά ή ομαδικά και η δασκάλα τους επιβραβεύει όλες τις προσπάθειες.

Οι περισσότεροι μαθητές φαίνεται ότι ασχολούνται με το θέμα: «προεπαναστατικές σημαίες». Τις ζωγράρισαν παρατηρώντας τα σύμβολά τους μέσα από εικόνες στο φάκελο του υπολογιστή, όμως οι περισσότεροι από αυτούς στη συνέντευξή τους δηλώνουν ότι στην πραγματικότητα η βαθύτερη επιθυμία τους ήταν να αποτυπώσουν εικαστικά μία σκηνή πυρπόλησης ή ναυμαχίας, όμως δίστασαν μήπως δεν τα καταφέρουν και για το λόγο αυτό επέλεξαν να αναπαραστήσουν κάτι πιο εύκολο. Από τους μαθητές που επέλεξαν να ζωγραφίσουν σημαίες, οι περισσότεροι γνωρίζουν την ύπαρξη διαφορετικής σημαίας για κάθε τόπο και μία μάλιστα μαθήτρια αιτιολογεί την επιλογή της ακριβώς λόγω της ποικιλίας αυτής.

Οι μαθητές που επέλεξαν να ζωγραφίσουν σκηνές ναυμαχίας και καράβια φαίνεται ότι επηρεάστηκαν από τις σκηνές που δημιουργήθηκαν στη φαντασία τους μετά την ανάγνωση/αφήγηση των μυθιστορημάτων και ιδιαίτερα το μυθιστόρημα *Ο Μικρός Μπουρλοτιέρης* και βοηθήθηκαν και από τις εικόνες στον υπολογιστή. Από τα λόγια των μαθητών κατά τη συνέντευξή τους προκύπτει ότι αιτία για την επιλογή τους αυτή ήταν η εντύπωση που τους προκάλεσαν οι εικόνες αυτές, ο ενθουσιασμός τους από τις

σκηνές, όπως τις φαντάστηκαν και η επιθυμία για παρουσίαση του έργου τους στην ομάδα της τάξης.

Λιγότεροι μαθητές επέλεξαν να ζωγραφίσουν τη σφραγίδα της Φιλικής εταιρείας και τη σημαία των Φιλικών, ενώ δηλώνουν ότι εντυπωσιάστηκαν από την αναγραφή των συμβόλων και των παράξενων γραμμάτων και γνώριζαν τη σημασία τους. Τέλος, μία μόνο μαθήτρια επιχείρησε να ασχοληθεί με την αναπαράσταση προσώπου κι αυτή ήταν η μορφή του Υψηλάντη, όπως αποτυπώθηκε στη φαντασία της μετά την ανάγνωση/αφήγηση του μυθιστορήματος *το Μυστικό των Φιλικών* και την παρατήρηση σχετικών φωτογραφιών στο φάκελο στον υπολογιστή.

Η εκπαιδευτικός αξιοποιώντας στοιχεία από τη λογοτεχνική θεωρία επιχειρεί να τα εντάξει στη διδασκαλία προκειμένου ο μαθητής/αναγνώστης βαθμιαία να υπερβεί την απλή σημασιοδοτική λειτουργία του κειμένου και να επιδιώξει την ουσιαστική εμπλοκή του με το κείμενο. Να κατανοήσει τους τρόπους άρθρωσης της πλοκής και πώς οργανώνονται τα βασικά δομικά στοιχεία του αφηγήματος ώστε να προσδίδουν το συγκεκριμένο κάθε φορά νόημα καθώς και να επιτύχει την ουσιαστική του διάδραση με τα κείμενα.

Ο μαθητής επομένως, απεγκλωβίζεται από τον κλοιό της μίας και μοναδικής ερμηνείας, έχει την ευκαιρία να αρθρώσει το λόγο του και να διατυπώσει την προσωπική ερμηνεία του μέσα από τη δική του οπτική γωνία στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο ζει. Αναδεικνύεται σε ρόλο πρωταγωνιστή κατά τη διαδικασία, ανακαλύπτει τις διαφορές του μυθιστορηματικού με τον ιστορικό λόγο, μετατρέπεται σε συν-ερμηνευτή του κειμένου μέσα από το διάλογο με τους συμμαθητές του και το δάσκαλο, αποκτά τη δυνατότητα να απελευθερώνει τη δημιουργική φαντασία του, επιδίδεται σε ποικίλες δραστηριότητες και στην εικαστική έκφραση.

2. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας

Μετά από το σχολιασμό και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, καταλήγουμε σε κάποιες διαπιστώσεις, οι οποίες συζητούνται στο παρόν κεφάλαιο επιχειρώντας να συνδέσουμε τα ερευνητικά μας ευρήματα με το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης.

❖ Τα ερευνητικά μας ευρήματα δηλώνουν ότι οι μαθητές έχουν αποκτήσει τη δυνατότητα αναγνώρισης της αφηγηματικής οργάνωσης και επομένως το ιδεολογικό πλαίσιο που κάθε φορά προωθεί. Συνεπώς καλλιεργείται σταδιακά η αντιληπτική και κριτική ικανότητα των μαθητών με απώτερο στόχο την ερμηνευτική επάρκεια και την όξυνση γενικότερα της κριτικής τους σκέψης¹⁵².

❖ Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τα κείμενα και τα αντιμετωπίζουν ως κοινωνικο-πολιτισμικά τοπία. Συνδιαλέγονται με τις επικρατούσες αντιλήψεις και στάσεις των ανθρώπων της εποχής που αναπαριστούν, εκφράζουν τις απόψεις τους σε ένα ομαδικό περιβάλλον, ερμηνεύουν βαθύτερα αίτια και αποφάσεις, εκδηλώνουν συναισθήματα, συνδέουν το χτες με το σήμερα αντλώντας τη μέγιστη αναγνωστική απόλαυση¹⁵³.

¹⁵² Βλ. Κεφάλαιο Β, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Στοιχεία της αφηγηματολογίας και των αναγνωστικών θεωριών στην εκπαιδευτική πράξη*, σ. 58 της παρούσας μελέτης.

¹⁵³ Βλ. επίσης το παραπάνω υποκεφάλαιο.

❖ Μέσω της επαφής με τον αφηγηματικό λόγο αναδεικνύεται η καθοριστική του συμβολή στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου¹⁵⁴ καθώς και στο «ξεδίπλωμα» της δημιουργικής σκέψης των μαθητών.

❖ Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι μαθητές αποκαλύπτουν τη διαλογική σχέση της λογοτεχνίας με την ιστορία και εξάγουν τα συμπεράσματά τους όσον αφορά στον εντοπισμό της πιθανής σύμπτωσης, απόκρυψης, παραλλαγής ή διαφοροποίησης των γραφομένων. Συγχρόνως, παρατηρείται ότι αντιλαμβάνονται την έννοια της συμπληρωματικότητας του μυθιστορηματικού και ιστορικού λόγου¹⁵⁵ και προωθείται η διεπιστημονική «ματιά» στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

❖ Η διεκπεραίωση της έρευνας κατέδειξε επίσης ότι η ανάγνωση/παρουσίαση λογοτεχνικών κειμένων μέσα στη σχολική τάξη εκλαμβάνεται από τους μαθητές ως μία ελκυστική διαδικασία, ένα «διαφορετικό» μάθημα μέσα στο βαρυφορτωμένο σχολικό τους πρόγραμμα. Τα θέματα από την υπόθεση των μυθιστορημάτων, οι χαρακτήρες, τα γεγονότα «περνούν» στο μαθητή βιωματικά και με την ενεργοποίηση του συναισθήματος προσεγγίζονται με εύκολο και αβίαστο τρόπο, αφομοιώνονται και διατηρούνται στη μνήμη¹⁵⁶. Τα ιστορικά γεγονότα, οι ιστορικές προσωπικότητες ενσωματωμένες σε ενιαίο πλαίσιο, συστηματοποιούνται, αφού βεβαίως έχουν προσεγγιστεί και μέσα από το μάθημα της Ιστορίας. Οι προσωπικότητες των ηρώων και των ηρωίδων, συγκεκριμένα μυθοπλαστικά γεγονότα, που αρκετές φορές αποτελούν και λεπτομέρειες¹⁵⁷ του αφηγηματικού ιστού, παραμένουν στη σκέψη των μαθητών και αναδύονται με επιτυχία μέσα από τις απαντήσεις της συνέντευξής τους ακόμα και μετά την πάροδο ενός εξαμήνου, ακόμα και μετά το πέρασμά τους στην επόμενη σχολική βαθμίδα της εκπαίδευσης, στους νέους ρυθμούς, στη νέα πραγματικότητα.

❖ Τέλος, οι μαθητές εμπλέκονται σε διαδικασία αξιολόγησης της παρέμβασης. Η γνώση της επιτρέπει στον εκπαιδευτικό μία εκτίμηση των δυσκολιών, των αδυναμιών και των θετικών σημείων του σχεδιασμού της διδασκαλίας συνιστώντας μια κριτική εξέταση της αποτελεσματικότητάς της. Μπορεί να διαπιστώσει σε ποιο βαθμό επιτεύχθηκαν οι επιδιωκόμενοι στόχοι, ποιες ήταν οι σημαντικότερες δυσκολίες κατανόησης από την πλευρά των μαθητών, αν αντιμετωπίστηκαν με επιτυχία διαπροσωπικές συγκρούσεις, προβλήματα επικοινωνίας ή περιπτώσεις μαθητών με ιδιαίτερη δυσκολία. Μια κριτική ανάλυση της παρέμβασης ως περιεχόμενο και ως διαδικασία, οδηγεί σε επαναπροσδιορισμό του σχεδιασμού της και διορθωτικές παρεμβάσεις στα σημεία που ενδεχομένως χρειάζεται. Λειτουργεί ανατροφοδοτικά, ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί και βελτιώνει την προσωπική του γνώση, την καθημερινή πρακτική της διδακτικής πράξης ως προς τον εαυτό του και τους άλλους στο χώρο στον οποίο δρα, στο συγκεκριμένο ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο που διδάσκει.

¹⁵⁴ Βλ. Κεφάλαιο Β, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Η Ποιητική του αφηγηματικού λόγου ως αναγνωστική στρατηγική*, σ. 57 της παρούσας μελέτης.

¹⁵⁵ Βλ. Κεφάλαιο Α, υποκεφάλαια με τίτλο: *Λογοτεχνία και ιστορία*, σ. 41 και *Συμπεράσματα για το ιστορικό μυθιστόρημα και την παιδευτική του διάσταση*, σ. 50 της παρούσας μελέτης.

¹⁵⁶ Βλ. Κεφάλαιο Α, υποκεφάλαιο με τίτλο: *Η ιστορία στο ιστορικό μυθιστόρημα*, σ. 43 και το κεφάλαιο Β, υποκεφάλαιο *Λογοτεχνία και Διδασκαλία*, σ. 61 της παρούσας μελέτης.

¹⁵⁷ Όπως για παράδειγμα, στο *Σιναπόσπορο*, το ψάρεμα του αστακού για τη γιαγιά του (Σ17/γρ12), η σκηνή στο μοναστήρι με τον καλόγερο στο μυθιστόρημα *Στη Χαραυγή της λευτεριάς*, όπου συνέβη το πρώτο βήμα για την αποκάλυψη (Σ27/γρ36), η προσφορά του πρώτου τυπογραφείου στο Μεσολόγγι από τους Φιλέλληνες (Σ16/γρ22) και η έκφραση της ανησυχίας του Μιαούλη για τις μελλοντικές γενιές (Σ16/γρ18).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θεμελιώνονται σε γενικές γραμμές με τις ιδέες και τις απόψεις άλλων ερευνητών.

A. Η κατανόηση της αφηγηματικής κατασκευής του κειμένου.

Η θεωρία της λογοτεχνίας και η διδακτική της αξιοποίηση μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση, ερμηνεία και κριτική των λογοτεχνικών κειμένων από τους νεαρούς αναγνώστες. Οι αφηγηματικοί τρόποι και η ανάλυσή τους προσφέρει ευανάγνωστους κώδικες για τη σημασιοδοτική λειτουργία του κειμένου (Καψωμένος, 2007). Το υπονοούμενο κοινό της παιδικής λογοτεχνίας είναι ένα εν εξελίξει κοινό. Η αναγνώριση της αφηγηματικής οργάνωσης και η αφομοίωση των κειμενικών κωδίκων αποτελεί ένα σημαντικό στάδιο της αναγνωστικής διαδικασίας. Γι' αυτό η ολοένα και μεγαλύτερη επαφή του παιδιού με το κείμενο έχει ως αποτέλεσμα να αντιδρά κανείς στις αφηγηματικές συμβάσεις, να συμβιβάζεται με αυτές, αλλά και να τις χειρίζεται (Hunt, 2001).

Η ανάδειξη των κειμενικών ιδιοτήτων στη σχολική τάξη από έναν εκπαιδευτικό εξοικειωμένο σε γενικές γραμμές με στοιχεία της λογοτεχνικής θεωρίας, οδηγεί στην καλλιέργεια του κριτικού αναγνώστη ((Eco, 1993, Μπαλάσκας, 1998, Μυλωνάκου, 2002, Φρυδάκη, 2003, Παπαντωνάκης, 2006, 2009, Παπαρούση, 2005, Καλλίνης, 2005, Κιοσσές, 2005, 2008, Μάσσου, 2006), επιτυγχάνει όχι μόνο τη σταδιακή μετεξέλιξη του μαθητή σε πρότυπο, σημασιολογικό αναγνώστη, αλλά τον βοηθά στην ανάπτυξη της δημιουργικής του σκέψης και την παραγωγή γραπτού λόγου (Μητροφάνης, 2002, 2009, Ματσαγγούρας, 2001).

B. Η αναγνωστική πρόσληψη και η θέαση των κειμένων ως κοινωνικοπολιτισμικά τοπία.

Αυτό που καθιστά τα λογοτεχνικά κείμενα πολύτιμα είναι ότι διαφορετικοί αναγνώστες σε διαφορετικό χρόνο και τόπο μπορούν να αντλήσουν διαφορετικά οφέλη, γνώση, ευχαρίστηση από το ίδιο έργο (Howthorn, 1993).

Οι μαθητές με το συναναγνώστη δάσκαλό τους μέσα από ενδιαφέρουσες διαδικασίες, που σχετίζονται με την κατανόηση του κειμένου, με τη δομή και τις αφηγηματικές τεχνικές οικειοποιούνται τις ιδιαιτερότητες του λογοτεχνικού λόγου, τη μαγεία της μυθοπλασίας, ταυτίζονται με τον ήρωα, σχολιάζουν τις πράξεις του και τις απόψεις του κειμένου με τρόπο δημιουργικό και ευχάριστο, διατυπώνοντας τις δικές τους θέσεις μέσα σε μια ομάδα αναγνωστών, τη σχολική τάξη. Με τον τρόπο αυτό, το μάθημα της λογοτεχνίας μετατρέπεται από ανιαρό και σχολαστικό σε μια ιδιαίτερη δημιουργική σχολική δραστηριότητα (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005, 2008).

Τα λογοτεχνικά κείμενα εκλαμβάνονται ως κοινωνικές μαρτυρίες, οι μαθητές/αναγνώστες αναγνωρίζουν την πολιτισμική διάσταση της λογοτεχνίας, επικοινωνούν με το ανανεωμένο νόημα των λογοτεχνικών κειμένων και τις πιο πολλές φορές τους συναρπάζει και τους συγκινεί, τους ψυχαγωγεί, αλλά και τους προβληματίζει (Νικολουδάκη-Σουρή, 2003). Ενεργοποιείται το συναίσθημα των μαθητών, γίνονται συμμετοχοί σε ένα κόσμο ιδεών και αξιών εθνικών και παγκόσμιων, γνωρίζουν ποικίλους ανθρώπινους χαρακτήρες (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2008).

Γ. Η συνεξέταση των ιστορικών γεγονότων στα μυθιστορήματα και την Ιστορία.

Ένας από τους στόχους που εξυπηρετεί η λογοτεχνία στην εκπαίδευση, πέρα από την αισθητική καλλιέργεια, την κοινωνικοποίηση, τη συναισθηματική και γλωσσική ωρίμανση του παιδιού, είναι ότι συσχετίζει και συνδέει τη λογοτεχνία με άλλες

επιστήμες, όπως ιστορία, θρησκευτικά ή σύγχρονα άλλα θέματα που ενδιαφέρουν τον άνθρωπο: περιβάλλον, ναρκωτικά, ρατσισμός: θέματα που θα κεντρίσουν το στοχασμό των παιδιών και θα προκαλέσουν τον προβληματισμό τους (Κουκουλομάτης, 1996).

Το ιστορικό μυθιστόρημα αναδεικνύει τη διαλογική σχέση των δυο επιστημών, της Λογοτεχνίας και της Ιστορίας, οι οποίες φωτίζουν το ίδιο γεγονός διαφορετικά, τόσο ειδολογικά όσο και υφολογικά και αποτελούν δυο εναλλακτικές ερμηνείες, αναγνώσεις ή αναπαραστάσεις της πραγματικότητας (Αθανασοπούλου, 2004).

Η συνεξέταση λογοτεχνικών κειμένων με ιστορικά στοιχεία με τα αντίστοιχα ιστοριογραφικά κείμενα είναι δυνατόν να βοηθήσει το μαθητή στην καλύτερη ανάλυση, κατανόηση και ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων. Κινητοποιεί το ενδιαφέρον του για την ιστορική γνώση και αναπτύσσει την κριτική του ικανότητα (Καρύμπαλη, 2007). Η διδακτική αξία του ιστορικού μυθιστορήματος δεν έγκειται μόνο στις ιστορικές πληροφορίες που μεταφέρει, αλλά στις συλλογικές κοινωνικές αντιλήψεις, την ιδεολογία και τη νοοτροπία των ανθρώπων που αποτυπώνει. Εμπλέκει βιωματικά το νεαρό αναγνώστη, αναδεικνύει το ιστορικό παρελθόν σε ενιαίο πλαίσιο και ισχυροποιεί την ιστορική του μνήμη (Κουκουλομάτης, 1996, Αναγνωστόπουλος, 2001).

3. Γενικά συμπεράσματα - Περιορισμοί της έρευνας - Προτάσεις

3.1. Γενικά συμπεράσματα

Η διδακτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό αφορά στην είσοδο του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Το περιπετειώδες στοιχείο κι η σταδιακή πορεία μύησης του παιδιού-ήρωα γοητεύουν το νεαρό αναγνώστη αναδεικνύοντας και ανακαινίζοντας ταυτόχρονα το ιστορικό πλαίσιο. Μέσα από την επαφή με επιλεγμένα λογοτεχνικά έργα ο αναγνώστης ταυτίζεται με τους ήρωες, παρακολουθεί την πορεία ωρίμανσης και ενηλικίωσής τους κι επιδιώκει να κοινωνικοποιηθεί στο κόσμο των ενηλίκων.

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να διερευνήσει την εμπειρία των μαθητών ενός τμήματος της Στ τάξης του Δημοτικού σχολείου, στο οποίο εφαρμόστηκε η διδακτική προσέγγιση του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος στην ολοκληρωμένη του μορφή. Η εκπαιδευτικός μελετά το γνωστικό αντικείμενο που πρόκειται να διδάξει, το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα, καταλήγοντας σε κάποιες διαπιστώσεις γύρω από την έννοιά του, αναγνωρίζει την αναγκαιότητα ενσωμάτωσης στοιχείων από τις λογοτεχνικές θεωρίες και προχωρεί στη φάση του εκπαιδευτικού σχεδιασμού, όπου διαμορφώνει μαζί με τους μαθητές τα κριτήρια επιλογής των μυθιστορημάτων. Επίσης, παραθέτει στην παρούσα μελέτη μια γενική παρουσίαση των επιλεγμένων λογοτεχνικών κειμένων. Στη συνέχεια επιχειρεί την ανάλυση των μυθιστορημάτων αντλώντας στοιχεία από τις αρχές της αφηγηματολογίας και των αναγνωστικών θεωριών προκειμένου να τα αξιοποιήσει στη διδασκαλία της με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξοικειωθούν σταδιακά οι μαθητές με τα αφηγηματικά περιεχόμενα και τις τεχνικές και να μπορέσουν να ερμηνεύσουν τα κωδικοποιημένα μηνύματα του λογοτεχνικού κειμένου. Στοχεύει να καταδείξει πώς η δυνατότητα αναγνώρισης της αφηγηματικής δομής μπορεί να οδηγήσει αφενός στην πληρέστερη κατανόηση και αξιολόγηση των λογοτεχνικών κειμένων, αφετέρου να συμβάλει καθοριστικά στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύονται τα κείμενα ως χώροι του συγκεκριμένου κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος, το οποίο αναπαριστούν. Η εκπαιδευτικός, εξετάζει τη θέση της λογοτεχνίας στο Α.Π Σπουδών στην Πρωτοβάθμια

εκπαίδευση, μελετά τις σύγχρονες κατευθύνσεις στη διδακτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων καθώς και τις σύγχρονες θεωρίες αποτελεσματικής μάθησης. Διατυπώνει μια συνθετική διδακτικο-μαθησιακή πρόταση που λαμβάνει υπόψη της συγκεκριμένες παραμέτρους και διαμορφώνει τρεις διδακτικές κατευθύνσεις/άξονες γύρω από τις οποίες στρέφονται τόσο οι διδακτικοί στόχοι που διατυπώνονται, όσο και οι διδακτικές δραστηριότητες που επιλέγονται.

Στη συνέχεια, ο σκοπός και οι επιμέρους διδακτικοί στόχοι μετατρέπονται σε ερευνητικά ερωτήματα και ακολουθεί η αντικειμενική περιγραφή των ευρημάτων. Στο προηγούμενο υποκεφάλαιο αφού επιχειρήθηκε να συνοψιστούν και να ερμηνευτούν τα όσα διαπιστώθηκαν στην έρευνα, ακολούθησε ο ελεύθερος σχολιασμός και η απόπειρα ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Τα ευρήματα αφορούν τις ακόλουθες βασικές ερευνητικές κατηγορίες:

- 1) αναγνώριση της αφηγηματικής δομής
- 2) πρόσληψη κοινωνικών αντιλήψεων
- 3) παραγωγή γραπτού λόγου
- 4) πρόσληψη του περιεχομένου των μυθιστορημάτων
- 5) απόψεις μαθητών για τον ιστορικό και το μυθιστορηματικό λόγο
- 6) κατανόηση της σύμφυσης ιστορίας και μυθοπλασίας
- 7) ενεργοποίηση του συναισθήματος των μαθητών
- 8) ενεργοποίηση της δημιουργικής εικαστικής έκφρασης
- 9) αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης

Η φύση της έρευνας σχετικά με τη διδακτική του ιστορικού μυθιστορήματος μέσα στη σχολική τάξη ώθησε στον προσανατολισμό προς τις τεχνικές του ποιοτικού παραδείγματος. Όσον αφορά στη μεθοδολογία που υιοθετήθηκε, η στρατηγική που ακολουθήσαμε, είναι εκείνη της μελέτης περίπτωσης, που περιλαμβάνει την έρευνα αξιολόγησης για να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης. Η συλλογή των πληροφοριών πραγματοποιήθηκε μέσω ενός εύρους τεχνικών συλλογής δεδομένων, όπως η παρατήρηση, η συνέντευξη και τα γραπτά τεκμήρια, στην περίπτωση μας οι γραπτές εργασίες των μαθητών.

Οι ερευνητικές μας κατηγορίες προσεγγίστηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, που είχε ως τελική επιδίωξη την ερμηνεία.

Θελήσαμε να αναδείξουμε την εφαρμογή της διδακτικής προσέγγισης του ιστορικού μυθιστορήματος από την εκπαιδευτικό, που τυγχάνει να είναι και η ερευνήτρια, στην έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου αποδίδοντας με τον πιο αντικειμενικό τρόπο τόσο το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή, όσο και την αποτελεσματικότητα της δράσης στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον.

Με βάση αυτά τα δεδομένα καταλήξαμε σε κάποια συμπεράσματα, τα οποία συνοψίζουμε εν συντομία:

1. Οι μαθητές αποκαλύπτουν τη νοηματική δομή των κειμένων.
2. Εξάγουν την προσωπική τους ερμηνεία και εκφράζουν τα συναισθήματά τους.
3. Αποκαλύπτουν τη διαφορετική γραφή του ιστορικού και μυθιστορηματικού λόγου.
4. Απολαμβάνουν την ανάγνωση των περιπετειών των ηρώων.
5. Εκφράζονται δημιουργικά μέσα από τον ελεύθερο διάλογο, συμμετέχουν σε δραστηριότητες επεξεργασίας των κειμένων, παράγουν γραπτό λόγο και ασχολούνται με εικαστικές δημιουργίες.

6. Αξιολογούν την παρέμβαση.

Από τα παραπάνω δεδομένα προκύπτει ότι σε μεγάλο βαθμό έχει επιτευχθεί ο γενικός σκοπός και οι στόχοι της παρέμβασης, όπως τέθηκαν στο ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας στο κεφάλαιο Δ, υποκεφάλαιο 1.2.

Η εξοικείωση με την ανάδειξη των κειμενικών δομών, η ενεργοποίηση των μαθητών στην εξαγωγή των προσωπικών τους απόψεων με διατύπωση επιχειρηματολογίας και η συγχρονική θέαση των ιστορικών γεγονότων ενταγμένα στις δύο μορφές Λόγου -της Ιστορίας και της Λογοτεχνίας- τείνουν προς τη σταδιακή μεταμόρφωση του μαθητή σε κριτικό αναγνώστη. Είναι τα αρχικά εφόδια που πρόκειται να οδηγήσουν τους νεαρούς αναγνώστες να βλέπουν στο «βάθος» των λέξεων, να κρίνουν όσα διαβάζουν ώστε να υπάρχει η βάση στο μέλλον να γίνουν αναγνώστες «με άποψη» και όχι αναγνωστικοί «καταναλωτές» αμφιβόλου προέλευσης βιβλίων.

Ο μαθητής συγχωνεύοντας με γόνιμο τρόπο τα στοιχεία του κειμένου με τη δική του προσωπική ανάγνωση μα και τις αναγνώσεις των άλλων -στα πλαίσια της αναγνωστικής ομάδας- γίνεται ο αναγνώστης που είναι ικανός όχι μόνο να κατανοεί και να κρίνει, αλλά συγχρόνως και να αντλεί απόλαυση, να αισθάνεται συγκίνηση, να βιώνει μια άλλη πραγματικότητα, το χώρο του κειμένου, με απώτερο στόχο να αποζητά διά βίου τη συντροφιά ενός καλού βιβλίου στη διάρκεια της προσωπικής του πορείας.

3.2. Περιορισμοί της έρευνας

Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας δεν δύναται να γενικευτούν, διότι ο πληθυσμός μας αφορούσε ένα συγκεκριμένο τμήμα ενός συγκεκριμένου σχολείου της πόλης των Χανίων με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Ωστόσο η νέα γνώση που παράχθηκε, όσον αφορά στην επεξεργασία ολόκληρου μυθιστορήματος και όχι αποσπασμάτων του στη σχολική τάξη μπορεί να αξιοποιηθεί ώστε να αποτελέσει το κίνητρο για μια ουσιαστικότερη είσοδο της παιδικής λογοτεχνίας στην εκπαιδευτική πράξη.

3.3. Προτάσεις

Οι προτάσεις που παρατίθενται στο παρόν υποκεφάλαιο αφορούν τόσο σε προτάσεις για μελλοντικές έρευνες όσο και εκπαιδευτικές προτάσεις που σχετίζονται γενικότερα με το πρόγραμμα σπουδών και τη διδασκαλία ολοκληρωμένου αφηγήματος στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Η έρευνα αυτή μπορεί να αποτελέσει το εφαλτήριο για μελλοντικές έρευνες και συγκεκριμένα:

1. Μια έρευνα που θα αφορά στη διδακτική προσέγγιση διαφορετικού είδους μυθιστορημάτων.
2. Χρήσιμη για την ερευνητική και εκπαιδευτική κοινότητα θα ήταν μία έρευνα για τη διδασκαλία του ιστορικού μυθιστορήματος και την αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών σε μία διαφορετική πληθυσμιακή ομάδα ώστε να μπορέσουν να συσχετιστούν τα δικά μας ευρήματα με τα νέα που θα προκύψουν.
3. Ερωτήματα που εγείρονται από τη μελέτη σε πρώτο στάδιο των ευρημάτων της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να οδηγήσουν στην ανάδειξη θεμάτων για περαιτέρω μελλοντική ερευνητική εργασία. Έτσι, αφού μελετηθούν οι θέσεις των μαθητών σχετικά με την αξιολόγηση της παρέμβασης προτείνεται έρευνα δράσης, η οποία θα

έχει ως στόχο την ανίχνευση των απόψεων των μαθητών όσον αφορά στους τρόπους επιβολής της τιμωρίας από την πλευρά του εκπαιδευτικού στην περίπτωση που η αταξία στη σχολική τάξη αναιρεί ή παρεμποδίζει τις συνθήκες διδασκαλίας και να ερευνηθούν οι μεταβολές των απόψεων αυτών, έπειτα από την εφαρμογή της ελάχιστης παρέμβασης ή της προοδευτικής παρέμβασης από τον εκπαιδευτικό.

4. Επίσης, η διαπίστωση των μαθητών για την ύπαρξη έστω και μικρού αριθμού συμμαθητών τους, οι οποίοι έδειξαν μειωμένη συμμετοχή κατά τη διάρκεια της παρέμβασης μπορεί να οδηγήσει σε μία έρευνα που θα προσπαθήσει να αναδείξει τρόπους προσέγγισης των μαθητών αυτών και παροχής κινήτρων με στόχο τη δραστηριοποίησή τους.

5. Θα πρέπει να ερευνηθεί η σύνδεση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας με την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ). Μία έρευνα θα μπορούσε να δώσει ενδιαφέροντα στοιχεία για το πώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν και να χειριστούν οι ίδιοι και οι μαθητές τους μία διαδραστική διδασκαλία για το μάθημα της λογοτεχνίας χρησιμοποιώντας τα τεχνικά εργαλεία της τεχνολογίας σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής και εικαστικές αναπαραστάσεις.

6. Μια ερευνητική εργασία θα μπορούσε να εμβαθύνει και να προχωρήσει στην ανάλυση των εικαστικών δημιουργιών των μαθητών. Η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να εφαρμοστεί και σε μη γλωσσικό αλλά εικονικό υλικό, όπως είναι οι εικονογραφήσεις, ή οι διάφορες αφίσες (Βάμβουκας, 2002:264) και να συλλεχθούν ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με την ενεργοποίηση της δημιουργικότητας των αναγνωστών αμέσως μετά τη λογοτεχνική ανάγνωση, αλλά και την ερμηνεία των διαδικασιών στη βάση των οποίων οι μαθητές προσλαμβάνουν και αποτυπώνουν συγκεκριμένες έννοιες-σκηές από το περιεχόμενο της υπόθεσης των μυθιστορημάτων.

7. Η μελέτη των αξιών που απορρέουν από ένα λογοτεχνικό κείμενο σε συνάφεια με τις διαμορφωμένες αξίες των μαθητών, αλλά και τις προσωπικές αξίες του εκπαιδευτικού και πώς αυτές αναδεικνύονται κατά τη διδασκαλία μέσα στη σχολική τάξη είναι ένα πεδίο που πρέπει να ερευνηθεί.

8. Θα πρέπει να ερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν μια ικανοποιητική βάση γνώσεων γύρω από στοιχεία της λογοτεχνικής θεωρίας και τον τρόπο αξιοποίησής τους στην καθημερινή σχολική πρακτική. Η βάση αυτή θα μπορούσε να προωθήσει τον προσωπικό κριτικό αναστοχασμό των εκπαιδευτικών έτσι ώστε να επιτύχουν τη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους σχεδιασμού.

Στη σύγχρονη κοινωνία των τελευταίων δεκαετιών με τη ραγδαία και αλματώδη ανάπτυξη της τεχνολογίας απαιτείται μια νέα αντιμετώπιση γνωστικών αντικειμένων, που ήδη υπάρχουν, όπως η λογοτεχνία. Αρχικά, κρίνεται απαραίτητο να κερδίσει η λογοτεχνία μια αυτόνομη θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα σε εβδομαδιαία βάση. Ως μια καλή αρχή θεωρείται στο σημερινό ωρολόγιο Πρόγραμμα του Νέου Σχολείου η αύξηση κατά μίας διδακτικής ώρας του γλωσσικού μαθήματος, η οποία θα διατίθεται για την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων (ώρα φιλιαναγνωσίας, <http://www.espa.gr/>), αλλά δυστυχώς εφαρμόζεται μόνο στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Η επιπλέον ώρα πρέπει να επεκταθεί και στις υπόλοιπες τάξεις, όπου τα γνωστικά αντικείμενα και οι απαιτήσεις αυξάνονται. Επίσης, είναι αναγκαίο η λογοτεχνία να ιδωθεί πολυπρισματικά και να διδαχθεί με μια νέα ανανεωμένη σύγχρονη μέθοδο διδασκαλίας, η οποία θα χρησιμοποιεί πολύμορφα ερεθίσματα και πλούσιες δραστηριότητες επεξεργασίας των κειμένων προκειμένου να συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και να προσφέρει γνήσια αναγνωστική απόλαυση.

Η περιπτωσιακή διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας και συνακόλουθα η περιορισμένη ανάπτυξη της φιλοαναγνωσίας οφείλεται σε παράγοντες, όπως στη μη θεσμοθέτηση συγκεκριμένης ώρας στο εβδομαδιαίο Πρόγραμμα και στην έλλειψη συστηματικής και σύγχρονης επιμόρφωσης των δασκάλων σε ζητήματα θεωρίας της λογοτεχνίας και δυνατότητα αξιοποίησής της μέσα στη σχολική τάξη. Η Πολιτεία, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι εκπαιδευτικοί φορείς επιμόρφωσης οφείλουν να λάβουν σοβαρά υπόψη τους την τελευταία διαπίστωση και να στοχεύσουν προς μία επαρκή εκπαίδευση των δασκάλων στον τομέα της Λογοτεχνίας ώστε να αποκτήσουν την επιστημονική γνώση και κατά συνέπεια τη διδακτική επάρκεια ώστε να μπορέσουν να μετατρέψουν το σχολείο από χώρο στείρας γνώσης σε δημιουργικό πεδίο ανταλλαγής απόψεων, γόνιμου προβληματισμού, χαράς, φαντασίας και βιωματικής εμπλοκής. Πέρα από την ευελιξία του σημερινού Προγράμματος Σπουδών και τις υποδείξεις του σχετικά με τους γενικούς στόχους, τους ειδικούς σκοπούς και τις δραστηριότητες που αναφέρει, χρήσιμη για την εκπαιδευτική κοινότητα θα ήταν η πιλοτική εφαρμογή ενός ολοκληρωμένου αφηγήματος σε κάθε τάξη του Δημοτικού στο πλαίσιο συγκεκριμένης διδακτικής ώρας. Για παράδειγμα, προτείνεται η εισαγωγή του παιδικού ιστορικού μυθιστορήματος *ο Μικρός Μπουρλοτιέρης* της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη για τη Στ τάξη του Δημοτικού σχολείου με προτεινόμενα ενδεικτικά διδακτικά σχέδια που έχουν προκύψει από διδακτικές πρακτικές που έχουν κατατεθεί με συγκεκριμένη σκοποθεσία και δραστηριότητες.

Κλείνοντας τη συγκεκριμένη εργασία θεωρούμε ότι η είσοδος της παιδικής λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί μία από τις πιο συστηματικές επιδιώξεις του εκπαιδευτικού με απώτερο στόχο την εδραίωση μιας φιλικής σχέσης του μαθητή με το λογοτεχνικό κείμενο ιδιαίτερα στις σύγχρονες κοινωνίες, όπου έχει κυριαρχήσει ο πολιτισμός της εικόνας και έχει συρρικνωθεί ο πολιτισμός της ανάγνωσης.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Επιμέρους διδακτικοί στόχοι ανά διδασκαλία

Μόσχω Τζαβέλλα της Λιλίκας Νάκου

A. Γνωστικοί στόχοι

- Να γνωρίσουν ένα ιστορικό γεγονός σημαντικό αλλά συγχρόνως αποσιωπημένο και παραμελημένο από την Ιστορία.
- Να γνωρίσουν μέσα από τη λογοτεχνία την προεπαναστατική περιοχή του Σουλίου.
- Να γνωρίσουν ποικίλες μορφές λόγου και να συνειδητοποιήσουν τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας.
- Να εξοικειωθούν με άγνωστες και ιδιωματικές λέξεις και φράσεις.
- Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τα δημοτικά τραγούδια και τους ελληνικούς θρύλους.
- Να κατανοήσουν την αφηγηματική οργάνωση του μυθιστορήματος. Τις λειτουργίες του αφηγητή, το μυθιστόρημα και την αρχιτεκτονική του.
- Να διακρίνουν τον τύπο του αφηγητή και να κατανοήσουν το ρόλο του ως παράγοντα διαμεσολάβησης στην πρόσληψη της μυθοπλασίας από τον αναγνώστη.
- Να διακρίνουν το χρόνο ιστορίας και τον αφηγηματικό χρόνο.
- Να διακρίνουν την αλλαγή τύπου εστίασης και να κατανοήσουν την επιλογή του συγκεκριμένου κάθε φορά τύπου.
- Να συνειδητοποιήσουν το όφελος της συσχέτισης των γραφομένων στο ιστορικό μυθιστόρημα και στα βιβλία Ιστορίας και να αναπτύξουν την κριτική σκέψη τους όσον αφορά στον εντοπισμό της πιθανής σύμπτωσης, απόκρυψης, παραλλαγής ή διαφοροποίησης του ιστορικού γεγονότος.
- Να συνδέσουν απόψεις, κρίσεις, στάσεις και συμπεριφορές των ανθρώπων στο χτες και το σήμερα, να τις εκτιμήσουν και να τις σχολιάσουν.

B. Συναισθηματικοί στόχοι

- Να παρατηρήσουν τις δύσκολες γεωγραφικές συνθήκες της περιοχής και να αντιληφθούν τις ιδιαιτερότητες και τη σημασία του αγώνα τους.
- Να αναγνωρίσουν οι μαθητές μια σημαντική προσωπικότητα χιλιοτραγουδισμένη αλλά βασικά άγνωστη, τη γυναικεία μορφή της Μόσχως Τζαβέλλα και να πληροφορηθούν για τη συμβολή της στον Αγώνα.
- Να έρθουν σε επαφή με μορφές τέχνης - λογοτεχνία, ζωγραφική, φωτογραφία, βίντεο, ηχητικά ντοκουμέντα, θέατρο, προκειμένου να εξοικειωθούν και να βιώσουν, όσο είναι δυνατόν, τα ιστορικά γεγονότα.
- Να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στις απόψεις και τις στάσεις των ανθρώπων την εποχή εκείνη ώστε να βιώσουν το πάθος τους για την ελευθερία.
- Να ευαισθητοποιηθούν για τον ηρωισμό των Σουλιωτών και ιδιαίτερα των Σουλιωτισσών και να εκτιμήσουν την προσφορά τους.
- Να εκφράσουν τα συναισθήματά τους από την παρατήρηση ζωγραφικών πινάκων μεγάλων καλλιτεχνών της εποχής.
- Να εσωτερικεύσουν τις αξίες των ανθρώπων, τη συμπεριφορά τους, αλλά και τις αντιπαραθέσεις τους.

Γ. Συμμετοχικοί στόχοι¹⁵⁸

- Να εκφράσουν, αφού συζητήσουν ή ακόμα και αντιπαρατεθούν, τις προσωπικές τους απόψεις, χωρίς να τους «επιβληθεί» η μία ορθή και έγκυρη ερμηνεία.
- Να νιώσουν οι μαθητές ότι ανήκουν σε μια ομάδα, το κάθε μέλος να διαπραγματεύεται με τους άλλους για να τους πείσει πως πρέπει να δεχτούν τη γνώμη ή την πρότασή του.

Το μυστικό των Φιλικών της Νίτσας Τζώρτζογλου

A. Γνωστικοί στόχοι

- Να γνωρίσουν οι μαθητές μέσα από τη λογοτεχνία ένα σημαντικό ιστορικό γεγονός της επανάστασης, τη σύσταση της μυστικής οργάνωσης της Φιλικής Εταιρείας και κάποια ιστορικά γεγονότα, όπως η δημιουργία του Ιερού λόχου, η μάχη στο Δραγατσάνι και να κατανοήσουν τη σημασία της.
- Να γνωρίσουν τις απόψεις και τις στάσεις των Ελλήνων του εξωτερικού, αλλά και των Ευρωπαίων την εποχή εκείνη σχετικά με την κατοχή της Ελλάδας από τους Τούρκους και την ελληνική επανάσταση.
- Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με σημαντικές ιστορικές προσωπικότητες μέσα από την αφηγηματική πλοκή ενός ιστορικού μυθιστορήματος, όπως των ιδρυτών της Φιλικής Εταιρείας, του Α. Υψηλάντη.
- Να κατανοήσουν την αφηγηματική οργάνωση του μυθιστορήματος. Τις λειτουργίες του αφηγητή, το μυθιστόρημα και την αρχιτεκτονική του.
- Να διακρίνουν τον τύπο του αφηγητή και να κατανοήσουν το ρόλο του ως παράγοντα διαμεσολάβησης στην πρόσληψη της μυθοπλασίας από τον αναγνώστη.
- Να διακρίνουν την αλλαγής τύπου εστίασης και να κατανοήσουν την επιλογή του συγκεκριμένου κάθε φορά τύπου.
- Να διακρίνουν το χρόνο ιστορίας και τον αφηγηματικό χρόνο.
- Να συνειδητοποιήσουν το όφελος της συσχέτισης των γραφομένων στο ιστορικό μυθιστόρημα και στα βιβλία Ιστορίας και να αναπτύξουν την κριτική σκέψη τους όσον αφορά στον εντοπισμό της πιθανής σύμπτωσης, απόκρυψης, παραλλαγής ή διαφοροποίησης του ιστορικού γεγονότος.
- Να συνδέσουν απόψεις, κρίσεις, στάσεις και συμπεριφορές των ανθρώπων στο χτες και το σήμερα, να τις εκτιμήσουν και να τις σχολιάσουν.

B. Συναισθηματικοί στόχοι

- Να απολαύσουν τις περιπέτειες ενός μικρού ήρωα του Παντελή.
- Να έρθουν σε επαφή με μορφές τέχνης - λογοτεχνία, ζωγραφική, φωτογραφία, βίντεο, ηχητικά ντοκουμέντα, προκειμένου να εξοικειωθούν και να βιώσουν, όσο είναι δυνατόν, τα ιστορικά γεγονότα.
- Να βιώσουν τις αξίες και τις στάσεις των ανθρώπων σχετικά με την ελευθερία τους καθώς και τα συναισθήματά τους.

Γ. Συμμετοχικοί στόχοι

¹⁵⁸ Με τον όρο συμμετοχικός ο Massialas τονίζει περισσότερο την επιδίωξη: «Να συμμετέχουν (τα παιδιά) άμεσα στη λήψη κάθε απόφασης που τα αφορά». Τα άτομα, θεωρεί, ότι πρέπει να έχουν αποκτήσει τις ικανότητες και τις δεξιότητες, ώστε να είναι ικανά να κάνουν στοχαστικές επιλογές και να δράουν στη συνέχεια αποφασιστικά, για να τις δικαιολογήσουν ή να τις υποστηρίξουν (Πετρουλάκης, 1981:306-307).

- Να εκφράσουν, αφού συζητήσουν ή ακόμα και αντιπαρατεθούν, τις προσωπικές τους απόψεις, χωρίς να τους «επιβληθεί» η μία ορθή και έγκυρη ερμηνεία.
- Τέλος, οι μαθητές να εκφραστούν δημιουργικά με ομαδικές εργασίες παραγωγής περίληψης και να απαντήσουν σε ερωτήσεις.

Ο Συναπόσπορος Έναν καιρό στο Μεσολόγγι της Νίτσας Τζώρτζογλου

A. Γνωστικοί στόχοι

- Να γνωρίσουν μέσα από τη λογοτεχνία ένα σημαντικό ιστορικό γεγονός την επανάσταση, την πολιορκία και την ηρωική έξοδο του Μεσολογγίου.
- Να κατανοήσουν τη γεωγραφική θέση του Μεσολογγίου και τη δυσκολία του ανεφοδιασμού του.
- Να κατανοήσουν την αφηγηματική οργάνωση του μυθιστορήματος. Τις λειτουργίες του αφηγητή, το μυθιστόρημα και την αρχιτεκτονική του.
- Να διακρίνουν τον τύπο του αφηγητή και να κατανοήσουν το ρόλο του ως παράγοντα διαμεσολάβησης στην πρόσληψη της μυθοπλασίας από τον αναγνώστη.
- Να διακρίνουν την αλλαγής τύπου εστίασης και να κατανοήσουν την επιλογή του συγκεκριμένου κάθε φορά τύπου.
- Να διακρίνουν το χρόνο ιστορίας και τον αφηγηματικό χρόνο.
- Να συνειδητοποιήσουν το όφελος της συσχέτισης των γραφομένων στο ιστορικό μυθιστόρημα και στα βιβλία Ιστορίας και να αναπτύξουν την κριτική σκέψη τους όσον αφορά στον εντοπισμό της πιθανής σύμπτωσης, απόκρυψης, παραλλαγής ή διαφοροποίησης του ιστορικού γεγονότος.
- Να γνωρίσουν τις απόψεις και τις στάσεις των ανθρώπων την εποχή εκείνη σχετικά με την ελευθερία τους.
- Να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με σημαντικές ιστορικές προσωπικότητες, όπως του Α. Μαυροκορδάτου, του Μ. Μπότσαρη, του Μιαούλη, του Φιλέλληνα λόρδου Μπάιρον, του Καψάλη και των Τούρκων Ομέρ Βρυώνη και Ιμπραήμ.
- Να συνδέσουν απόψεις, κρίσεις, στάσεις και συμπεριφορές των ανθρώπων στο χτες και το σήμερα, να τις εκτιμήσουν και να τις σχολιάσουν.

B. Συναισθηματικοί στόχοι

- Να απολαύσουν τις περιπέτειες ενός μικρού ήρωα του Θοδωρή.
- Να ευαισθητοποιηθούν για τον ηρωισμό των κατοίκων του Μεσολογγίου και την αυτοθυσία τους και να νιώσουν τη δυσχερή θέση τους.
- Να έρθουν σε επαφή με μορφές τέχνης - λογοτεχνία, ζωγραφική, φωτογραφία, βίντεο, ηχητικά ντοκουμέντα, προκειμένου να εξοικειωθούν και να βιώσουν, όσο είναι δυνατόν, τα ιστορικά γεγονότα.

Γ. Συμμετοχικοί στόχοι

- Να εκφράσουν, αφού συζητήσουν ή ακόμα και αντιπαρατεθούν, τις προσωπικές τους απόψεις, χωρίς να τους «επιβληθεί» η μία ορθή και έγκυρη ερμηνεία.
- Τέλος, οι μαθητές να εκφραστούν δημιουργικά με ατομικές εργασίες παραγωγής περίληψης και να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου.

**Ο μικρός μπουρλοτιέρης
της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη**

A. Γνωστικοί στόχοι

- Να γνωρίσουν οι μαθητές τη δράση του ελληνικού στόλου στο Αιγαίο πέλαγος.
- Να έρθουν σε επαφή μέσω του λογοτεχνικού λόγου με ιστορικές προσωπικότητες ναυάρχων και καπεταναίων, του Τομπάζη, του Κριεζή, του Κουντουριώτη, του Μιαούλη.
- Να γνωρίσουν μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο ιστορικά γεγονότα και να συγκρίνουν την περιγραφή τους μέσα από τα ιστορικά κείμενα.
- Να έρθουν σε επαφή με το ιστορικό μυθιστόρημα και να κατανοήσουν την εγκυρότητα της αφήγησης.
- Να γνωρίσουν αναλυτικά τη δράση των πυρπολικών.
- Να κατανοήσουν τις διαφωνίες και τις έριδες μεταξύ των καπεταναίων και να προϋποθέσουν για την έλλειψη ομοψυχίας κατά την ελληνική επανάσταση.
- Να ανακαλύψουν την πληθώρα των επαναστατικών σημαιών των νησιών.
- Να δουν το ρόλο του αφηγητή και τη σημασία της αλλαγής εστίασης των λόγων των ηρώων με κριτική στάση όσον αφορά την εξέλιξη της ιστορίας.
- Να έρθουν σε επαφή με ιδιωματικές λέξεις και όρους ναυτικούς.

B. Συναισθηματικοί στόχοι

- Να απολαύσουν τις περιπέτειες ενός μικρού ήρωα του Θοδωρή.
- Να προβληματιστούν για την επιλογή του ονόματος του ήρωα από την αφηγήτρια.
- Να βιώσουν τις αξίες και τις στάσεις των ανθρώπων σχετικά με την ελευθερία τους καθώς και τα συναισθήματά τους.
- Να κατανοήσουν τις ηθικές αξίες του ήρωα και να διαπιστώσουν αν αυτές μεταβάλλονται ή εμπλουτίζονται κατά τη διάρκεια του ιστορικού μυθιστορήματος.

Γ. Συμμετοχικοί στόχοι

- Να εκφράσουν, αφού συζητήσουν ή ακόμα και αντιπαρατεθούν, τις προσωπικές τους απόψεις, χωρίς να τους «επιβληθεί» η μία ορθή και έγκυρη ερμηνεία.
- Τέλος, οι μαθητές να απαντήσουν σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου και να εκφραστούν δημιουργικά ζωγραφίζοντας.

**Στη χαρναγή της λευτεριάς Οι μπαρουτόμυλοι της Δημητσάνας
της Γαλάτειας Σαράντη**

A. Γνωστικοί στόχοι

- Να γνωρίσουν οι μαθητές ένα σημαντικό επαναστατικό κέντρο, τη Δημητσάνα.
Να κατανοήσουν τις δυσκολίες για μόρφωση στα χρόνια της σκλαβιάς.
Να έρθουν σε επαφή με το ιστορικό μυθιστόρημα και να κατανοήσουν την εγκυρότητα της αφήγησης.
Να έρθουν σε επαφή με τους τρόπους αναπαράστασης και παρουσίασης του αφηγηματικού κειμένου, χωρίς αναφορά σε όρους της αφηγηματολογίας.

Να συνειδητοποιήσουν τη διακοπή της χρονολογικής σειράς της αφήγησης ως τεχνικής του συγγραφέα.

Να κατανοήσουν ότι η χρονική σειρά της αφήγησης έχει άμεση σχέση με την εκτύλιξη της ιστορίας σε μια σχέση αιτίας – αποτελέσματος.

Να δουν το ρόλο του αφηγητή και τη σημασία της αλλαγής εστίασης των λόγων των ηρώων με κριτική στάση όσον αφορά την εξέλιξη της ιστορίας.

Β. Συναισθηματικοί στόχοι

- Να απολαύσουν τις περιπέτειες ενός μικρού ήρωα του Κωνσταντή για να σώσει την πατρίδα του.
- Να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με το θέμα της μόρφωσης.
- Να βιώσουν τα συναισθήματα των ανθρώπων σχετικά με τη διατήρηση της ελευθερίας τους.

Γ. Συμμετοχικοί στόχοι

- Να εκφράσουν, αφού συζητήσουν ή ακόμα και αντιπαρατεθούν, τις προσωπικές τους απόψεις, χωρίς να τους «επιβληθεί» η μία ορθή και έγκυρη ερμηνεία.
- Τέλος, οι μαθητές να ασχοληθούν με ομαδική και ατομική εργασία (προαιρετικά η ατομική) και να εκφραστούν δημιουργικά ζωγραφίζοντας.

2. Διδακτικές δραστηριότητες - Φύλλα παρατήρησης διδασκαλίας

Μόσχω Τζαβέλλα της Λιλίκας Νάκου

Διδακτική αίθουσα: Η τάξη του τμήματος. Στρώνονται δυο χαλιά στο πάτωμα και καθόμαστε όλοι κάτω σε κύκλο.

Διδακτικές ώρες: Το πρώτο δίωρο

Διδακτικές δραστηριότητες (Διαδικασίες-Εποπτικά μέσα)

1. Αντίδραση μαθητών από την κυκλική διάταξη.
2. Η αφήγηση ξεκινά από τη δασκάλα, λέγοντας περιληπτικά λίγα λόγια από το επίμετρο του Κ.Α. Δημαρά με τίτλο: Η Λιλίκα Νάκου και η ιστορική αφήγηση Μόσχω Τζαβέλλα στη σελίδα 83 του βιβλίου, γιατί στους μαθητές δεν είχε δοθεί οδηγία να το διαβάσουν.
3. Σχολιασμός του εξώφυλλου του βιβλίου.
4. Σύντομη περίληψη από μια μαθήτρια που το είχε διαβάσει.
5. Αναφορά στον αφηγητή. Ζούσε τότε; Λαμβάνει μέρος στην ιστορία; Γιατί το αφηγείται;
6. Πώς γίνεται η αναφορά στο χρόνο; Με ποιο τρόπο;
7. Στο α' κεφάλαιο πώς δίνεται η θέση της γυναίκας και των νέων; Ποια είναι; Ανάγνωση από το βιβλίο της Ιστορίας σελ. 71 Παράγραφοι για το Σούλι, πώς διοικούνταν;
8. Αναφορά στα ονόματα των ιστορικών προσωπικοτήτων που γνωρίζουν μέσα από το βιβλίο της Ιστορίας τους.
9. Συνέχιση της ιστορίας από μαθήτρια: Το γράμμα του Αλή πασά, προς τους Σουλιώτες, όπου με δόλιο τρόπο τους ζητά να παρουσιαστούν μπροστά του και να τον υπηρετήσουν λόγω των στρατιωτικών ικανοτήτων τους.
10. Σύγκριση των λόγων του γράμματος από το λογοτεχνικό βιβλίο και από το βιβλίο της Ιστορίας σελ. 74.

11. Συζήτηση λαϊκού μοτίβου του ονείρου της μάνας και ανάγνωση της περιγραφής του μέσα στο κείμενο.
12. Ύμνος στη φύση. Β' κεφάλαιο. Πού έχετε συναντήσει κάτι παρόμοιο; Ανάγνωση από το Ανθολόγιο σελ. 191 Απόσπασμα *Ελεύθεροι πολιορκημένοι* του Διονύσιου Σολωμού.
13. Ανάγνωση της συγκλονιστικής εμφύχωσης της καπετάνισσας Μόσχως. Συζήτηση πώς αντιμετωπίζουν τα λόγια της οι άλλες γυναίκες (ηλικιωμένες, νεαρές, αυτές που ήταν από ξένο μέρος). Συσχέτιση με το θεατρικό σκετς της 25^{ης} Μαρτίου με τίτλο: Σουλιώτισσες.
14. Φωτογραφίες στον προτζέκτορα γυναικών απελπισμένων, έτοιμες να αυτοκτονήσουν και σχολιασμός τους.
15. Αντίληψεις γονιών για τα παιδιά τους με αφορμή την αντίδραση της μάνας και του πατέρα προς το μονάκριβο γιο τους Φώτο Τζαβέλλα και ανάγνωση των συγκεκριμένων αποσπασμάτων.
16. Σχολιασμός αντίθεσης πολυτέλειας του παλατιού του Αλή στα Γιάννενα με τη βασανισμένη ζωή των ραγιάδων (κεφάλαιο 5).
17. Επιστολή Τζαβέλλα προς Αλή. Ανάγνωση σελ. 54-55 Παρεμβολή αφηγητή σελ 57 και αναφορά σε κρίσεις και σχόλια ενός ιστορικού της εποχής. Ποιος το λέει; Τι θέλει να τονίσει η αφηγήτρια παρεμβάλλοντας το λόγια του;
18. Πώς γίνεται η μεταφορά από το ένα σκηνικό στο άλλο; Ποια τα λόγια του αφηγητή; Κεφάλαιο 5 σελ. 59. Τι μας δείχνει ο τρόπος αυτός για τις δυνατότητες του αφηγητή;
19. Ανάγνωση του μέρους που αναφέρει πώς περίμεναν οι Σουλιώτες την επίθεση των Τουρκαλβανών; Φωτογραφία στον προτζέκτορα και σχολιασμός του δύσβατου της περιοχής και πώς το εκμεταλλεύτηκαν οι Σουλιώτες. Φωτογραφίες των σημαίων του Σουλίου και σχολιασμός τους.

Τέλος διδακτικών ωρών. Διάλειμμα

3^η διδακτική ώρα: Συνέχεια

20. Ορμητική επίθεση γυναικών. Ανάγνωση του συγκεκριμένου μέρους. Το σύνθημά τους. Σχολιασμός της δυνατής αυτής επίθεσης σε σχέση με τη μειωμένη σωματική δύναμη της γυναίκας και αναφορά των λόγων που τους έκαναν να πολεμούν με τόση γενναιότητα. Εντοπισμός από μαθήτρια του σημείου, όπου φαίνεται η αντίδραση των εχθρών. Κεφάλαιο 6 σελ 64-65.
21. Αντίδραση Αλή Πασά. Σχολιασμός της αρχικής του έπαρσης και του κατοπινού μεγάλου θυμού του.
22. Φωτογραφία του Αλή. Σχολιασμός ενδυμασίας του και νοηλικής ζωής του.
23. Πώς κλείνει η συγγραφέας το βιβλίο της. Κεφάλαιο 8 σελ. 79. Ποιος τα λέει αυτά τα λόγια; Κάνει μια ιστορική ανασκόπηση; Δίνει ακριβή χρονολογία μάχης. Γιατί;
24. Κλείνοντας, γίνεται σύντομη αναφορά στο γυναικείο ηρωισμό επώνυμων και ανώνυμων γυναικών. Ανάγνωση ιστορικής πηγής από το βιβλίο της Ιστορίας σελ. 75 με τίτλο *Σουλιωτοπούλα* του Γ. Βλαχογιάννη, *Μεγάλα Χρονικά* και του δημοτικού της *Λένως Μπότσαρη* από το Ανθολόγιο σελ. 190.

Εκτέλεση της ομαδικής εργασίας

Π 1 Φύλλο παρατήρησης της διδασκαλίας

Ημερομηνία: 14 Μαΐου 2008

Ωρες: 1^η, 2^η 3^η.

Μάθημα: Παρουσίαση του ιστορικού μυθιστορήματος *Μόσχω Τζαβέλλα* της Λιλίκας Νάκου και ομαδική εργασία.

Διδακτικές δραστηριότητες (Διαδικασίες-Εποπτικά μέσα)	Αντιδράσεις-Λόγια μαθητών
1.	Έκπληξη για το απρόσμενο.
2.	Μεγάλη προσοχή.
3.	Διαπίστωση ότι πρόκειται για μια βασανισμένη, αλλά και μεγάλη σε ηλικία γυναίκα. «Σαν γιαγιά», είπαν χαρακτηριστικά.
5.	Δε ζούσε ο αφηγητής τότε. Το αφηγείται για να δείξει σε όλους εμάς τη γενναιότητα των γυναικών του Σουλίου. Για να μην τις ξεχάσουμε.
6.	Το αναφέρει στην πρώτη κιόλας γραμμή. Άμεσα.
7.	Αρχίζουν την κριτική. «Το έχουμε μάθει από την Ιστορία μας. Οι γυναίκες υπάκουγαν τους άντρες και τα παιδιά τους μεγαλύτερους.
	Σήμερα τα παιδιά εκφράζουν πιο ελεύθερα τη γνώμη τους και δε φοβούνται ότι θα τα δείρουν». Συνδέουν το χτες και το σήμερα.
9.	Αναγνωρίζουν ακουστικά τα ονόματα Λάμπρος Τζαβέλλας και Αλή πασάς και αναφέρουν ότι είναι υπαρκτά πρόσωπα.
10.	Τα λόγια δεν είναι τα ίδια, έχουν όμως το ίδιο νόημα. Παρόλα αυτά η γλώσσα δεν είναι απόλυτη κατανοητή από τους μαθητές, είναι η γλώσσα που μιλούσαν τότε, είχαν.
11.	Οι μαθητές είπαν: «Τα όνειρα τα πίστευαν πολύ οι παλιοί, όμως και σήμερα κάποιοι, αλλά λιγότεροι. Υπάρχουν και βιβλία που εξηγούν τα όνειρα» Μετά από συζήτηση και υπενθύμιση, η εκπαιδευτικός ανέφερε τα δημοτικά τραγούδια.
12.	Αφού διαβάστηκε το απόσπασμα του Ανθολογίου <i>Ελεύθεροι πολιορκημένοι</i> μετά από συζήτηση οι μαθητές είπαν: «Και τα δυο μιλούν για την όμορφη φύση αντίθετα με την άσχημη ζωή που ζούσαν οι άνθρωποι».
13.	Μόνοι τους αναφέρθηκαν και θυμήθηκαν το θεατρικό σκετς. Επίσης έγινε συζήτηση σχετική, γιατί είχαν ενθουσιαστεί και ήταν πρόσφατο.
14.	Εκδήλωση της λύπης τους, συζήτηση για το τι επρόκειτο να υποστούν σε μια πιθανή αιχμαλωσία τους από τους Τούρκους από ότι είχαν ακούσει.
15.	Αντίδραση των μαθητών. «Δεν μπορεί να σκέφτεται έτσι ο πατέρας για το μονάκριβό του γιο». Αλλά από κάποιους δικαιολογήθηκε. «Πιο σημαντική τότε θεωρούσαν την ελευθερία του τόπου τους».
16.	Σχολιασμός, έκφραση συναισθημάτων.
17.	Μετά από ερωτήσεις και υποδείξεις της δασκάλας, διαπίστωση ότι η αφηγήτρια χρησιμοποιεί τα λόγια του ιστορικού για να τονίσει στον αναγνώστη ότι όσα λέει και θα πει παρακάτω είναι αλήθεια.
18.	Εντοπισμός των σχετικών προτάσεων και σε ερώτηση γιατί συμβαίνει αυτό και όχι κάτι άλλο, απάντησαν ότι αυτός(ο συγγραφέας) το έχει γράψει.
19.	Ιδιαίτερα τα αγόρια σχολίασαν τον σπλισμό των Σουλιωτών, την αγριότητα της μορφής τους, την ασκητική όψη τους και ακολούθησε συζήτηση για τη γεωγραφική θέση του Σουλίου, τη μορφολογία του εδάφους και αναφορά στην άποψη ότι γι' αυτούς τους λόγους, είχε μείνει απάτητο.
20.	Εντοπισμός του σημείου που περιγράφεται η ορμητική επίθεση των γυναικών. Τη δικαιολόγησαν ως εξής: «Ήξεραν τι τις περίμενε διαφορετικά (σκλαβοπάζαρα, χαρέμια κ.λ.π.)»
21.22.	Σχολιασμός της στάσης του Αλή και των συνθηκών της ζωής του.
23.	Εμφανής η κάθαρση και τα συναισθήματα ανακούφισης των μαθητών. Η απάντηση των μαθητών στις ερωτήσεις της δασκάλας ήταν άμεση και ευθεία: «Τα λόγια τα προσθέτει η αφηγήτρια ως επίλογο του βιβλίου

24.	της, για να δηλώσει άλλη μια φορά ότι η αντίδραση των Σουλιωτών και η συγκεκριμένη μάχη με τις δυναμικές Σουλιώτισσες δεν ήταν φανταστικό, αλλά αληθινό γεγονός». Ακολουθεί μια γενικότερη συζήτηση για την ηρωική στάση της Μόσχως Τζαβέλλα και των υπόλοιπων γυναικών του Σουλίου.
Γενικά σχόλια	Οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό γιατί μέσα στην τάξη γινόταν κάτι διαφορετικό από μια συνηθισμένη διδασκαλία, και κάθισαν κάτω κι όχι στα καρεκλάκια τους. Προς το τέλος του πρώτου δώρου διαπιστώθηκε από 6 παιδιά αδυναμία και κούραση να κάθονται οκλαδόν και σηκώθηκαν, κάθισαν σε καρέκλες γύρω από το χαλί. Όταν εντόπιζαν και διάβαζαν συγκεκριμένα αποσπάσματα, έρχονταν σε σύγκρουση για το ποιος θα πρωτοδιαβάσει και ιδιαίτερα μαθητές που δεν έκαναν ευχερή και μεγαλόφωνη ανάγνωση. Τις περισσότερες όμως φορές τα αποσπάσματα, επειδή κάποια αποτελούσαν ολόκληρη σελίδα, διαβάζονταν από την εκπαιδευτικό γιατί έπρεπε να διαβαστούν με απόλυτη ευχέρεια και κατάλληλο χρωματισμό. Σε διαφορετική περίπτωση δε θα έβγαине το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Προς το τέλος του μυθιστορήματος, την τρίτη διδακτική ώρα, διαπιστώθηκε από κάποιους μαθητές μια διάσπαση προσοχής και δεν επενέβαινε η δασκάλα για αλλαγή της συμπεριφοράς τους, εκτός στην περίπτωση που ενοχληθούν κάποιοι άλλοι που πρόσεχαν. Στην ανάθεση της ομαδικής εργασίας (πέντε ή έξι μαθητές ανά ομάδα) δεν παρατηρήθηκε ιδιαίτερη συμπεριφορά, ενθουσιασμού ή άρνησης, όμως ζητήθηκαν από τη δασκάλα περαιτέρω διευκρινίσεις, οι οποίες φυσικά δόθηκαν, όπως και οποιαδήποτε άλλη βοήθεια.

Το μυστικό των Φιλικών της Νίτσας Τζώρτζογλου

Διδακτική αίθουσα: Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων

Διδακτικές ώρες: Το πρώτο δίωρο Τρίτη 20-5-2008 και το πρώτο δίωρο Τετάρτη 21-5-2008 στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων με υπολογιστές, και προτζέκτορα.

Διδακτικές δραστηριότητες (Διαδικασίες-Εποπτικά μέσα)

- 1.Στον προτζέκτορα προβολή ενός CD με τίτλο Επανάσταση του 1821. Εστίαση μόνο σε τρίλεπτο video για τη Φιλική εταιρεία. (λόγος σύστασης, ανάγνωση όρκου, ιδρυτές).
- 2.Ανάγνωση προλογικού σημειώματος από τη δασκάλα και συζήτηση του λόγου που γράφτηκε από τη συγγραφέα.
- 3.Αναγνώριση κεντρικού ήρωα, ιστορικών προσωπικοτήτων, τόπος και χρόνος της ιστορίας.
- 4.Πώς δηλώνεται ο χρόνος; Με ποιο τέχνασμα;
- 5.Ο αφηγητής λαμβάνει μέρος στην ιστορία; Επεμβαίνει; Γιατί το κάνει;
- 6.Υπόδειξη της δασκάλας ότι δεν παρέχει μόνο πληροφορίες, αλλά διατυπώνει και κρίσεις. Γιατί;
- 7.Ανάγνωση διαλόγου που πληροφορεί για την προέλευση του ονόματος του Σκουφά, ερμηνεία εμπορικού όρου (μονοπώλιο). Γιατί;
- 8.Β' κεφάλαιο. Η πλοκή της ιστορίας με ποιο τέχνασμα επιτυγχάνεται; Γιατί χρησιμοποιεί η αφηγήτρια το συγκεκριμένο τρόπο αφηγηματικής οργάνωσης;
- 9.Αντλήψεις της κοινωνίας για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών.

- 10.Γ' κεφάλαιο. Σκόρπιες πληροφορίες για τη μυστική οργάνωση της Φιλικής εταιρείας; Γιατί η αφηγήτρια δεν παρεμβαίνει συμπληρώνοντας τα κενά;
- 11.Μετά από συζήτηση αποκάλυψη του ρόλου της επιλογής της εσωτερικής εστίασης από τον αφηγητή.
- 12.Δ' κεφάλαιο. Ανάγνωση των σημείων, όπου δίνονται οι κρυπτογραφικοί κώδικες της Φιλικής εταιρείας. Σύγκριση με το τετράδιο εργασιών της Ιστορίας σελ. 11, άσκηση 3.
- 13.Φωτογραφία στον προτζέκτορα σε μεγάλο μέγεθος της σφραγίδας της Φιλικής εταιρείας.
- 14.Ε' κεφάλαιο. Παρατήρηση και εντοπισμός της σύνοψης από τους μαθητές.
- 15.Ανάγνωση και υπενθύμιση από τη δασκάλα του σκοπού της Φιλικής εταιρείας, γνωριμία με την τελετή μύησης. Ο μικρός ήρωας και η κόρη του Τσακάλωφ, Μαρούσκα ορκίζονται κι αυτοί; Τι ιδιαίτερο έχει ο όρκος τους;
- 16.Κεφάλαια 7-10. Αναφορά περιληπτική από μαθητή, κάλυψη κενών από το δάσκαλο. Συζήτηση για την πραγματοποίηση ταξιδιού στην Πόλη από τον ήρωα. Αναγνώριση του μοτίβου του ταξιδιού ως χαρακτηριστικό των ιστορικών μυθιστορημάτων, ώστε η αφηγήτρια να αναφερθεί σε μακρινά μέρη και διαφορετικές ιστορίες.

Τέλος δώρου-Διάλειμμα

Τετάρτη 21-5-2008 Πρώτο δώρο

Επόμενη μέρα. Ανάθεση μιας περίληψης από μαθητή και συνέχεια.

- 17.Ανάγνωση της σύνοψης και αναγνώριση ότι ο ήρωας έχει μεγαλώσει, καθώς και της εθελούσιας ανάληψης από αυτόν, μιας μυστικής αποστολής στις παραδουνάβιες ηγεμονίες.
- 18.Η συνομιλία του ήρωα με τον Υψηλάντη καταλαμβάνει μεγάλη έκταση στο χρόνο της αφήγησης;
- 19.Ανάγνωση του σημείου, όπου ο ήρωας συναντά τον παλιό του δάσκαλο.
- 20.Η συνάντηση αυτή παρεμβάλλεται μόνο για συναισθηματικούς λόγους ή προωθεί το μύθο και πώς;
- 21.16^ο κεφάλαιο. Ανάγνωση της ιδέας της οργάνωσης του Ιερού λόχου, ο ήρωας αποφασίζει να γίνει μέλος του, όταν βλέπει στον κατάλογο των στρατολογημένων το όνομα του θείου του.
- 22.Φωτογραφία στους υπολογιστές της στολής του Ιερολοχίτη. Σύγκριση με την παραδοσιακή στολή των Ελλήνων και συζήτηση γιατί η στολή μοιάζει περισσότερο με τη στολή των Ευρωπαίων.
- 23.Σχέση ήρωα με τα άλογά του. Ερώτηση αν γνωρίζουν άλλο στρατηγό από την Ιστορία με πολλή δυνατή σχέση με το άλογό του.
- 24.Κεφάλαιο 17. Μέσα στο κεφάλαιο αυτό και από τα διαλογικά κυρίως μέρη γίνονται γνωστά γεγονότα, όπως ο αφορισμός του Πατριάρχη κι η μη ανάμιξη της Ρωσίας και του Τσάρου, γεγονότα που οδήγησαν στην ιστορικά επιβεβαιωμένη ήττα και ολοκληρωτική καταστροφή του Ιερού λόχου.
- 25.Παρατήρηση των σχολίων της αφηγήτριας.
- 26.Εστίαση στη μάχη του Δραγατσανίου. Κεφάλαιο 19. Ανάγνωση από τη δασκάλα ολόκληρου του κεφαλαίου.
- 27.Παρέμβαση μαθητή ότι στα δύο επόμενα κεφάλαια σώζεται ο ήρωας και ο θείος του Τσακάλωφ.
- 28.Ανάγνωση από τη δασκάλα του τελευταίου κεφαλαίου. Οι ερωτικές περιπέτειες των ηρώων, όμως πάνω απ' όλα το χρέος προς την πατρίδα.
- 29.Ανάθεση ομαδικής εργασίας μέσα σε ένα τέταρτο η πρώτη γραφή, βοήθεια από την εκπαιδευτικό, όπου καλούνταν, και καθαρό γράψιμο στο φύλλο εργασίας που τους δόθηκε.

Π 2 Φύλλο παρατήρησης της διδασκαλίας

Ημερομηνία: Τρίτη 20 Μαΐου 2008

Ωρες:1^η, 2^η

Μάθημα: Παρουσίαση του ιστορικού μυθιστορήματος *Το μυστικό των Φιλικών* της Νίτσας Τζώρτζογλου και ομαδική εργασία.

Δραστηριότητες δασκάλου (Διαδικασίες-Εποπτικά μέσα)	Αντιδράσεις μαθητών
1.	Η ηχητική υπόκρουση στο video επιβλητική. Εκδηλώνουν τον ενθουσιασμό τους.
2.	Άμεση ανταπόκριση των μαθητών με απαντήσεις ξεκάθαρες: «Η συγγραφέας θέλει να γνωρίσουμε μια σημαντική ιστορική περίοδο με ευχάριστο τρόπο. Ξέρει ότι από την Ιστορία δε θα δώσουμε τόση σημασία για να τη θυμόμαστε».
3.	Άμεση αναγνώριση.
4.	Ο χρόνος δηλώνεται με έμμεσο τρόπο. Ο ήρωας βάζει το όνομά του, τον τόπο, την ημερομηνία και τη χρονολογία κάτω από τη σχολική του εργασία.
5.	Οι μαθητές απαντούν αμέσως ότι «δε συμμετέχει ως ήρωας στην ιστορία», μετά από ερωταποκρίσεις αναφέρουν ότι επεμβαίνει για να λύνει τα ερωτήματα που δημιουργούνται στον αναγνώστη. «Όμως δεν τα λέει όλα. Αφήνει τον αναγνώστη να τα ανακαλύψει μόνος του. Θέλει να κινηθεί το ενδιαφέρον του και την περιέργειά του».
6.	Απάντησαν ότι «θέλει να συμπαθήσει ο αναγνώστης τον ήρωα γιατί είναι ορφανός και απροστάτευτος».
7.	«Η αφηγήτρια απευθύνεται με το βιβλίο της σε μικρά παιδιά που δεν γνωρίζουν τέτοιες λεπτομέρειες για το εμπόριο».
8.	Οι μαθητές διαπιστώνουν: «Μόνο με αυτόν τον τρόπο (το κρυφοκοίταγμα από το φεγγίτη) θα συνέχιζε ο ήρωας να παίρνει πληροφορίες γιατί άμα το μάθαιναν πως τους παρακολουθούσαν θα σταματούσαν ή θα συναντιόνταν αλλού. Η Φιλική εταιρεία ήταν μια μυστική οργάνωση».
9.	Συζήτηση για το χτες και το σήμερα. «Τα ψυχοπαίδια τότε αναγκάζονταν να δουλεύουν. Το έχουμε δει σε παλιές ελληνικές ταινίες. Σήμερα δεν υπάρχουν».
10.	«Η αφηγήτρια δεν παρεμβαίνει για να καλύψει τα κενά για να παρατείνει την αγωνία του αναγνώστη».
12.	Γίνεται η διαπίστωση ότι «λέγονται τα ίδια, όμως στο μυθιστόρημα δίνονται και οι συνθηματικές λέξεις που η έννοιά τους δε συμφωνούσε με την πραγματική σημασία, αλλά με διαφορετική». Έβγαλαν το συμπέρασμα ότι «το λογοτεχνικό κείμενο είναι πιο αναλυτικό».
13.	Διατύπωση επιθυμίας κάποιων μαθητών ότι θέλουν να τη ζωγραφίσουν.
14.	Αιτιολόγησαν τη χρήση της από την αφηγήτρια. «Το κάνει για να μην μας κουράσει και σταματήσουμε το διάβασμα».
15.	Οι μαθητές απαντούν ότι δεν ξέρει κανείς για τον όρκο τους.
16.	Μετά από διερευνητική συζήτηση, φτάνουν οι μαθητές στο εξής συμπέρασμα: «Τώρα θα εξιστορήσει η συγγραφέας γεγονότα που συμβαίνουν στην Πόλη και στο Αιγαίο μακριά από την Οδησό, όπου μέχρι τότε συνέβαινε η ιστορία».
Ωρες: 1^η, 2^η	Τετάρτη 21 Μαΐου 2008
17.	Ο Παντελής ξεκινά τη μυστική αποστολή του για να μάθουμε τι συμβαίνει στις παραδουνάβιες περιοχές που βρίσκεται ο Υψηλάντης

18.	και είχε κανονιστεί να ξεκινήσει την επανάσταση. Άμεση η απάντηση των μαθητών. «Όχι, γιατί ο Υψηλάντης είναι μια μεγάλη ιστορική προσωπικότητα, δε γίνεται να συνομιλεί περισσότερο με τον ήρωά μας, ας είναι γενναίος και τολμηρός».
19.	Οι μαθητές εκφράζουν τα συναισθήματά τους. (συγκίνηση, θαυμασμός)
20.	«Αν δεν τον συναντούσε, πώς θα μάθαινε ο ήρωας κι ο αναγνώστης για την ίδρυση του Ιερού λόχου. Επίσης έτσι παρακινήθηκε κι αυτός να στρατολογηθεί». Στο σημείο αυτό οι μαθητές είπαν ότι κουράστηκαν από την αναφορά ονομάτων τοποθεσιών και χωριών της Μολδοβλαχίας.
21.	Αντίδραση μαθητών. «Τόση σύμπτωση πια!»
22.	Με κατάλληλες ερωτήσεις εξαγωγή συμπεράσματος: «Ο Ιερός λόχος ήθελε ο Υψηλάντης να θυμίζει ευρωπαϊκό στρατό».
23.	Συζήτηση. Ένας μαθητής μίλησε για το άλογο του Μέγα Αλέξανδρου. «Το αγαπούσε σαν πιστό σύντροφο και στρατιώτη».
25.	Οι μαθητές είπαν: «Κάνουν τον αναγνώστη να ταχθεί με το μέρος της σκλαβωμένης Ελλάδας. Βγάζει συναισθήματα συμπαράστασης και συμπόνιας στον αναγνώστη».
26.	Σύγκριση της μάχης στο ιστορικό μυθιστόρημα και στο βιβλίο ιστορίας. «Στο μυθιστόρημα η περιγραφή της μάχης γίνεται με λεπτομέρειες, μας λέει τα συναισθήματα των ηρώων, ας είναι και φανταστικοί, όμως όπως είπαν: σίγουρα κάπως έτσι θα ένιωθαν κι οι πραγματικοί».
27.	Σχόλιο μαθητών για το ευτυχισμένο τέλος. Συζήτηση: «Το ίδιο συμβαίνει και στις ταινίες. Ο καλός στο τέλος σώζεται. Κάποιος άλλος μαθητής είπε ότι απευθύνεται σε παιδιά και δεν πρέπει να υπάρχει βία ή θάνατος του ήρωα γιατί τον έχουμε αγαπήσει και συμπαθήσει».
28.	Σχόλιο μαθητών. «Πολύ μελοδραματικό και αναμενόμενο τέλος». Συζήτηση.
Γενικά σχόλια	Οι μαθητές έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό γιατί η διδασκαλία έγινε σε άλλη τάξη, στην οποία γνώριζαν ότι υπάρχουν υπολογιστές και τηλεόραση. Ενθουσιασμός αρχικός με την προβολή του dvd. Όταν εντόπιζαν και διάβαζαν συγκεκριμένα αποσπάσματα, έρχονταν σε σύγκρουση για το ποιος θα πρωτοδιαβάσει και ιδιαίτερα μαθητές που δεν έκαναν ευχερή και μεγαλόφωνη ανάγνωση. Τις περισσότερες όμως φορές τα αποσπάσματα, επειδή κάποια αποτελούσαν ολόκληρη σελίδα, διαβάζονταν από τη δασκάλα γιατί έπρεπε να διαβαστούν με απόλυτη ευχέρεια και κατάλληλο χρωματισμό. Σε διαφορετική περίπτωση δε θα έβγαине το αναμενόμενο αποτέλεσμα. Προς το τέλος του πρώτου δώρου διαπιστώθηκε μια μικρή απόσπαση προσοχής και δυο μαθητές ζήτησαν να βγουν έξω, πράγμα που δεν αρνήθηκε η εκπαιδευτικός. Επειδή η έκταση του βιβλίου ήταν μεγαλύτερη από το προηγούμενο (180 σελίδες), η δασκάλα πρότεινε να συνεχίσουν το πρώτο δώρο της επόμενης μέρας. Ομαδική εργασία: Μοίρασαν τα φυλλάδια στα μέλη των ομάδων. Είχαν ανοιχτά τα βιβλία της Ιστορίας και έγραφαν τις απαντήσεις πρώτα σε ένα πρόχειρο χαρτί και μετά τις αντέγραφαν στο φυλλάδιο. Κάποιοι δυσανασχέτησαν που έπρεπε να τις καθαρογράψουν. Ζήτησαν ελάχιστες διευκρινίσεις με τον όρο σύγκριση στις δυο τελευταίες ερωτήσεις και η δασκάλα τους εξήγησε να γράψουν πού τους φαίνεται η περιγραφή πιο κατανοητή. Όλοι οι μαθητές έγραψαν την ομαδική εργασία.

Ο Συναπόσπορος Έναν καιρό στο Μεσολόγγι της Νίτσας Τζώρτζογλου

Διδακτική αίθουσα: Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων.

Διδακτικές ώρες: Το πρώτο δίωρο Τρίτη 27-5-2008, το πρώτο δίωρο και 6^η και 7^η διδακτική ώρα την Τετάρτη 28-5-2008 στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων με υπολογιστές, και προτζέκτορα.

Διδακτικές δραστηριότητες (Διαδικασίες-Εποπτικά μέσα)

Τρίτη 27-5-2008

1. Η μαθήτρια που έχει διαβάσει το ιστορικό μυθιστόρημα αναφέρει ποιο ιστορικό γεγονός πραγματεύεται και πώς ξεκινά το 1^ο κεφάλαιο. Ήρωας, τόπος, πώς πήρε το παρατσούκλι του που είναι και τίτλος του μυθιστορήματος, αντιλήψεις της εποχής (ρατσισμός, πίστη σε φαντάσματα και στοιχειά).
2. Όλες αυτές τις πληροφορίες τις δίνει η αφηγήτρια; Αν, όχι, ποιος;
3. Πληροφορίες από το 2^ο κεφάλαιο;
4. Διασταύρωση ιστορικών στοιχείων με βιβλίο ιστορίας κεφ. 21, σελ. 111 4^η και 5^η παράγραφος.
5. Στους υπολογιστές η φωτογραφία του Μαυροκορδάτου.
6. Συμπληρώνει η δασκάλα τη λέξη: Φαναριώτης.
7. Στο 3^ο κεφάλαιο μια μαθήτρια περιληπτικά αναφέρει τη συνέχιση της ιστορίας. Διαταγή των γυναικόπαιδων να εγκαταλείψουν το Μεσολόγγι, μαζί κι ο ήρωας, όμως τελικά γυρνά πίσω.
8. Γιατί η αφηγήτρια επιλέγει τη συνέχεια αυτή;
9. Ανάγνωση από το 4^ο κεφάλαιο για την αιχμαλωσία του Θεοδωρή. Σε τι αποσκοπεί;
10. Η αφηγήτρια χρησιμοποιεί εσωτερική εστίαση, αναφέρει μόνο όσα βλέπει κι ακούει ο ήρωας. Γιατί;
11. Ανάγνωση του σημείου, όπου μιλούν οι Τούρκοι για τον ηρωισμό του Μιαούλη. Το έχουν διαβάσει στην Ιστορία τους;
12. Ανάγνωση αποσπασμάτων από 5^ο και 6^ο κεφάλαιο. Η φυγή του μικρού ήρωα κι ενός αγωνιστή από το στρατόπεδο κι η επιστροφή στο Μεσολόγγι. Προσωπική επαφή ήρωα με Μαυροκορδάτο.
13. Ανάγνωση στο 7^ο κεφάλαιο της περιγραφής της μάχης σελ. 54 και της νίκης των Μεσολογγιτών.
14. Συγχρόνως παρατήρηση πινάκων με σκηνές μάχης στους υπολογιστές.
15. Ανάγνωση αποσπασμάτων στο 8^ο κεφάλαιο για θεραπείες ασθενειών, μόρφωση παιδιών.
16. Στο 9^ο κεφάλαιο διάκριση χρόνου ιστορίας – χρόνου αφήγησης. Ποιος είναι μεγαλύτερος; Γιατί;
17. Ανακάλυψη του Θεοδωρή. Γιατί την κρατά μυστική;
18. Κεφάλαιο 10^ο Σε ποιον αναφέρεται; Ανάγνωση μεγάλου μέρους του από το δάσκαλο. Πίνακας με τίτλο: «Θάνατος του Μάρκου Μπότσαρη».
19. Εντοπισμός από μαθητή των λόγων της αφηγήτριας. Γιατί επεμβαίνει;
20. Παρατήρηση του σχήματος της μεταδιήγησης. Πότε διαδραματίστηκαν αυτά που λέει;
21. Διασταύρωση του γεγονότος από το βιβλίο της Ιστορίας στη σελίδα 117 και στην ιστορική πηγή σελ. 119.

Τέλος δίωρου

Τετάρτη 28-5-2008 Πρώτο δίωρο

22. Ανάγνωση του δημοτικού *Ο Νότης ετραγούδαγε* στο βιβλίο της Ιστορίας, σελ. 121, το μοιρολόι του πάνω στον τάφο του Μάρκου Μπότσαρη.
23. Πίνακες: «Ο Μάρκος Μπότσαρης σκοτώνεται στη μάχη» του P. Van Hess κι «ο θάνατος του Μάρκου Μπότσαρη» του Ludovico Lipranini που βρίσκεται στο Μουσείο της Τεργέστης στην Ιταλία.
24. Περιληπτική αναφορά από μαθήτρια του 11^{ου} κεφαλαίου.
25. 12^ο κεφάλαιο. Ποια προσωπικότητα γνωρίζει ο αναγνώστης;
26. Προβολή στον προτζέκτορα πίνακα με την υποδοχή του Βύρωνα στο Μεσολόγγι
27. Σύγκριση της προσφοράς του ποιητή από το βιβλίο της Ιστορίας σελ. 130 και την ιστορική πηγή σελ. 131.
28. Παρατήρηση χρόνου ιστορίας-χρόνου αφήγησης. Περιληπτική αναφορά.
29. Τρόπος ανεφοδιασμού των πολιορκούμενων. Ανάγνωση από τη δασκάλα αποσπασμάτων από κεφάλαιο 14 του μυθιστορήματος και από μαθητή στο κεφάλαιο 26 του βιβλίου Ιστορίας. Ποια περιγραφή σας βοηθά καλύτερα να κατανοήσετε τα γεγονότα;
30. Περιληπτικά από μαθήτρια τα κεφάλαια 15-17 και συμπλήρωση αποσπασμάτων από το δάσκαλο. Παρατήρηση του αφηγηματικού τεχνάσματος –του ταξιδιού. Γιατί;
31. 17^ο κεφάλαιο. Κινήσεις ήρωα. Μένει στο στόλο του Μιαούλη ή γυρνά πίσω; Γιατί;
32. Κεφάλαιο 18. Τι γνωρίζουμε από την Ιστορία; Χρειάστηκε κάποιος να βοηθήσει τον Κιουταχή; Πού το λέει;
33. Τι κάνει ο ήρωας με το μυστικό του; Το μοιράζεται με κανέναν; Ανάγνωση από δάσκαλο.
34. Απλή αναφορά στη σπουδαιότητα των μικρών νησιών στην είσοδο της λιμνοθάλασσας για τον ανεφοδιασμό. Πείνα των αποκλεισμένων. Ανάγνωση αποσπασμάτων από τη δασκάλα. Στον υπολογιστή προβολή πίνακα του Δ. Ζωγράφου της λιμνοθάλασσας με τα νησιά.
35. Ανάγνωση των σχετικών παραγράφων στο βιβλίο της Ιστορίας κεφάλαιο 27, σ.49.
36. Περιγραφή των πρώτων ατμοκίνητων βαρκών που έφερε ο Ιμπραήμ.
37. Ανάγνωση τελευταίου κεφαλαίου. Περιγραφή της εξόδου. Προδοσία. Ανατίναξη της μυστικής μπαρουταποθήκης από τον παππού του ήρωα, Χρήστο Καψάλη. Ο ήρωας από τους ελάχιστους διασωθέντες.

Η εκπαιδευτικός έκρινε ότι έπρεπε να δοθούν κάποιες ατομικές εργασίες, γιατί οι ερωτήσεις ήταν τέτοιες που μπορούσαν να απαντηθούν μόνο σε προσωπικό επίπεδο. Οι εργασίες ήταν: Σύντομη περίληψη της υπόθεσης, τι τους άρεσε περισσότερο και τι όχι, καθώς και δυο ερωτήσεις σχολιασμού (με δυνατότητα επιλογής), τι θα έκαναν αυτοί αν ήταν στη θέση του μικρού ήρωα.

Αποφασίστηκε, λόγω του φόρτου της ύλης στα άλλα μαθήματα να γίνουν την ίδια μέρα τις δυο τελευταίες διδακτικές ώρες.

6^η 7^η διδακτική ώρα

Ατομική εργασία. Πρόχειρη γραφή στο τετράδιό τους, διευκρινίσεις και βοήθεια από τη δασκάλα στην εξαγωγή της περίληψης. Στις δυο άλλες ερωτήσεις δεκτές όλες οι ερμηνείες.

Π 3 Φύλλο παρατήρησης της διδασκαλίας

Ημερομηνία: Τρίτη 27 Μαΐου 2008 και Τετάρτη 28-5-2008

Ωρες: 1^η, 2^η

Μάθημα: Παρουσίαση του ιστορικού μυθιστορήματος *Ο Σιναπόσπορος Έναν καιρό στο Μεσολόγγι* της Νίτσας Τζώρτζογλου και ατομική εργασία.

Δραστηριότητες δασκάλου	Αντιδράσεις μαθητών
-------------------------	---------------------

(Διαδικασίες-Εποπτικά μέσα)	
1.	Συζήτηση για τις αντιλήψεις των παλιότερων. «Και σήμερα πιστεύουμε (μαύρες γάτες, φαντάσματα), λιγότερο όμως γιατί γνωρίζουμε περισσότερα πράγματα και τα εξηγούμε με την επιστήμη».
2.	Η αφηγήτρια χρησιμοποιεί διάλογο ανάμεσα στον ήρωα και τη γιαγιά του. «Έτσι είναι πιο ζωντανός ο λόγος. Κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον».
3.	Για το χρόνο μας πληροφορεί η αφηγήτρια. Ιστορικές προσωπικότητες του Αλ. Μαυροκορδάτου και του Σουλιώτη Μάρκου Μπότσαρη.
4.	Με τα βιβλία της Ιστορίας ανοιχτά σύντομη ανασκόπηση των μαχών.
5.	Σχολιάζουν την ενδυμασία του, δεν είναι στρατιωτικός και με υπενθύμιση του δασκάλου ότι ήταν Πρόεδρος του Εκτελεστικού Σώματος της εθνοσυνέλευσης της Επιδαύρου, καταλήγουν ότι ήταν πολιτικός.
6.	Οι μαθητές μιλούν για τη συνοικία Φανάρι της Κωνσταντινούπολης και θυμούνται τους μορφωμένους Έλληνες που ζούσαν εκεί.
8.	«Η συγγραφέας βάζει τον ήρωα να γυρίζει στο Μεσολόγγι γιατί αλλιώς δε θα ξέραμε τι συμβαίνει εκεί».
9.	«Για να μας περιγράψει τις στρατιωτικές δυνάμεις και τι γίνεται στο στρατόπεδο του εχθρού».
10.	Να κρατά τον αναγνώστη σε αγωνία.
11.	Ανατρέχουν στο βιβλίο της Ιστορίας και βρίσκουν πως το αναφέρει στο κεφάλαιο 26. Διαβάζουν τις δυο γραμμές.
12.	Οι μαθητές αναφέρουν: «Η προσωπική επαφή της ιστορικής προσωπικότητας με τον ήρωα δίνει ζωντάνια κι ενδιαφέρον, ευτυχώς που ο μικρός ήρωας καταφέρνει κι ειδοποιεί τους συμπατριώτες του».
13.14.	Αντίδραση μαθητών. Ενθουσιασμός, ιδιαίτερα με τον πίνακα του J. Rugendas «Η μάχη του Μεσολογγίου».
15.	Οι μαθητές βρίσκουν τους διαλόγους ζωντανούς με δόση χιούμορ. Συμπληρώνουν: «Σήμερα έχει προχωρήσει η ιατρική, πιστεύουν όμως και στα πρακτικά, κυρίως στα χωριά, οι γιαγιάδες»
16.	«Είναι πιο μεγάλος ο χρόνος της αφήγησης. Ο Θεοδωρής είναι ξαπλωμένος στο κρεβάτι του και σκέφτεται όλα όσα έχουν γίνει και πίνουν σχεδόν μια ολόκληρη σελίδα».
17.	Για να την αποκαλύψει σε άλλο σημείο του μυθιστορήματος.
19.	Θέλει να πει τη γνώμη της για την προσφορά του στην επανάσταση.
20.	Μια μαθήτρια διάβασε τη μεταδιήγηση σελ. 69-73. «Αυτά τα γεγονότα έχουν γίνει πιο πριν. Θέλει να μας πει για το θάνατο ενός μεγάλου ήρωα και βρίσκει τρόπο έτσι».
21.	Οι μαθητές ανατρέχουν στο σχολικό εγχειρίδιο.
	1^η 2^η διδακτική ώρα Τετάρτη 28-5-08
22.23.	Προσεχτική παρατήρηση των πινάκων.
25.26.27.	Οι μαθητές αναφέρουν ότι «στο ιστορικό μυθιστόρημα η ιστορική προσωπικότητα του Μπαίρον γίνεται πιο ανθρώπινη καθώς συνομιλεί με το μικρό ήρωα. Ο θάνατός του κάνει τον αναγνώστη να λυπάται». Συζήτηση για την προσφορά των Φιλελλήνων.
28.	«Για να προχωρήσει η ιστορία και να μην καταντήσει βαρετή».
29.	Συζήτηση για το σπάσιμο του αποκλεισμού. «Είναι περισσότερο κατανοητός στο μυθιστόρημα. Αν το βλέπαμε σε ταινία θα ήταν ακόμα καλύτερο».
30.	«Το χρησιμοποιεί η συγγραφέας και σε άλλα της μυθιστορήματα. Το κάνει για να δώσει πληροφορίες από τις κινήσεις του ελληνικού στόλου και πώς βοηθούσε το πολιορκημένο Μεσολόγγι».
31.	Άλλοι μαθητές είπαν ότι δεν το έκανε σωστά, έπρεπε να σωθεί, άλλοι ότι

Διδακτικές δραστηριότητες (Διαδικασίες-Εποπτικά μέσα)

Δευτέρα 2-6-2008 1^η 2^η διδακτική ώρα

1. Ανάγνωση από την εκπαιδευτικό αποσπασμάτων του 1^{ου} κεφαλαίου.
2. Κεφάλαιο 2^ο. Πέρασε κάποιο χρονικό διάστημα και πόσο; Πού φαίνεται αυτό; Σχέσεις φιλίας.
3. Ποιο ήταν το όνειρό του; Επαφή με ιστορική προσωπικότητα.
4. Κεφάλαιο 3^ο. Έναρξη της επανάστασης. Ανάγνωση από μαθήτρια της προετοιμασίας της επαναστατικής σημαίας της Ύδρας. Στους υπολογιστές η σημαία.
5. Κεφάλαιο 4^ο. Δίλημμα Λευτέρη. Ηθικό χρέος του. Ανάγνωση της τελικής του απόφασης να μπαρκάρει κρυφά. Στον υπολογιστή φωτογραφίες πολεμικών караβιών της εποχής.
6. Δήλωση χρόνου. Τι σηματοδοτεί;
7. Ανάγνωση της σειράς που φανερώνει την επιθυμία ολόκληρου του λαού.
8. Κεφάλαιο 5^ο. Πώς δίνονται οι δυσκολίες της ναυτικής ζωής; Πληροφορίες για γεγονότα.
9. Κεφάλαιο 6^ο. Πρώτη γνωριμία ήρωα με μπουρλότα. Περιγραφή της χρήσης τους. Πώς δίνονται; Από την αφηγήτρια;
10. Κεφάλαιο 7^ο. Χρονολογία. Περιγραφή μάχης. Πρώτη προσπάθεια πυρπόλησης με βοηθό τον ήρωα και ανατίναξη караβιού στην Ερεσό της Μυτιλήνης. Προβολή σκηνών ναυμαχίας.
11. Παράλληλα ανάγνωση των δυο γραμμών του βιβλίου Ιστορίας στο κεφάλαιο 20 σελ. 106. Υπάρχει διαφορά στην πληροφόρηση;
12. Με λίγα λόγια από μαθητή του τραυματισμού του ήρωα και του γυρισμού του στην Ύδρα.
13. Παρατήρηση της υποδοχής των γονιών του και της συνομιλίας του Λευτέρη με το Μιαούλη. Γίνεται φανερή η συνέχιση της ιστορίας; Τι νομίζετε;
14. Περιληπτικά από τη δασκάλα του κεφαλαίου 9. Περίοδος θεραπείας του Λευτέρη. Συνομιλία του με τον πατέρα του, για τις διαφορετικές σημαίες κάθε νησιού και περιγραφή τους. Στον υπολογιστή προβολή τους.
15. Κεφάλαιο 10^ο. Ποιο τέχνασμα χρησιμοποιεί η αφηγήτρια για να πληροφορήσει τον αναγνώστη για τη δυναμικότητα των δυο στόλων; Γιατί;
16. Στο ίδιο κεφάλαιο ανακοίνωση από τη δασκάλα της συνέχειας φανερώνοντας τους σκοπούς του Μιαούλη να επιτεθεί και ανακοίνωσή του στο συμβούλιο με τους καπεταναίους
17. Ανάγνωση παραγράφου από μαθητή που αφήνει η αφηγήτρια υπόνοιες για το μελλοντικό διχασμό.

Τρίτη 3-6-2008 1^η 2^η διδακτική ώρα

18. Κεφάλαιο 11^ο. Ένας μαθητής διαβάζει το διάλογο μεταξύ των ναυτών, όπου πληροφορούν για τη δύναμη του τουρκικού στόλου. Αφού έχει προηγηθεί η άποψη του Λευτέρη γιατί η πληροφορία επαναλαμβάνεται; (πού αποσκοπεί η αλλαγή εστίασης)
19. Στο 12^ο κεφάλαιο ο ελληνικός στόλος τρέπει σε φυγή τον τουρκικό. Ανάγνωση από τη δασκάλα της περιγραφής της ναυμαχίας.
20. Ποιο ιστορικό γεγονός πληροφορείται ο αναγνώστης; Και πώς;
21. Προβολή στους υπολογιστές του πίνακα του Γάλλου Ευγένιου Ντελακρουά «Οι σφαγές της Χίου».
22. Ανάγνωση από τη δασκάλα του διαλόγου του Μιαούλη με τον ήρωα. Για ποιον παίρνει πληροφορίες ο αναγνώστης;
23. Ζητείται από τους μαθητές να ανοίξουν το ανθολογίο τους στη σελίδα 198. Ανάγνωση από μαθήτρια. Πώς φαίνονται οι ηθικές αξίες του Λευτέρη; Τι είναι αυτό που προβληματίζει και στενοχωρεί το Μιαούλη; Τα λόγια αυτά ποιος τα λέει; Η αφηγήτρια ποια θέση παίρνει;
24. Κεφάλαιο 14^ο. Ο Λευτέρης μπαίνει στο μπουρλότο του Κανάρη. Ανάγνωση από μαθητή της προετοιμασίας των αγωνιστών, τόσο της υλικής όσο και της ψυχικής.

25. Ανάγνωση 15^{ου} κεφαλαίου από το δάσκαλο. Σύγκριση με πληροφορία που δίνεται στη λεζάντα του ζωγραφικού πίνακα του Νικηφόρου Λύτρα με τίτλο «Η ανατίναξη της ναυαρχίδας στο λιμάνι της Χίου», που βρίσκεται στη σελίδα 110 του βιβλίου της Ιστορίας.
26. Περιληπτικά από τη δασκάλα των κεφαλαίων 16 και 17. Υποδοχή των ηρώων στα νησιά. Χρηματική ανταμοιβή του Λευτέρη, μη αποδεκτή όμως από αυτόν.
27. Ανάγνωση από τη δασκάλα της μετάδοσης της πληροφορίας ενός διασωθέντος από την καταστροφή των Ψαρών. Σύγκριση με βιβλίο Ιστορίας κεφ. 25, σελ. 137. Πώς εξηγείται η απραξία του στόλου;
28. Κεφάλαια 19, 20, 21, 22. Περιληπτικά από μαθήτρια και συμπλήρωση από τη δασκάλα. Αντεπίθεση των Ελλήνων. Αρχικά διαφωνίες των καπεταναίων για τη μοιρασιά των λαφύρων, όμως τελικά μπρος στον κίνδυνο ξαναενώνονται. Διάλογος Λευτέρη με το φίλο του για τη γενναιότητα του Κανάρη και την αποτελεσματική προστασία της Σάμου.

Τετάρτη 4-6-2008 1^η 2^η διδακτική ώρα

29. Μια σύντομη ανασκόπηση. Ανάγνωση αποσπάσματος κεφαλαίου 23^{ου} από μαθήτρια. Τι φοβούνται τώρα οι Έλληνες;
30. Κεφάλαιο 24^ο. Ανάγνωση αποσπασμάτων του κεφαλαίου από την περιγραφή της ναυμαχίας στον κόλπο του Γέροντα και την ανατίναξη μιας εχθρικής φρεγάτας.
31. Σε ποια σημεία διαφέρει ο λογοτεχνικός από τον ιστορικό λόγο;
32. Περιληπτικά από τη δασκάλα των κεφαλαίων 25 και 26. Συνέχιση αγώνα. Κεφάλαιο 28^ο Ανάγνωση αποσπάσματος, όπου ο ίδιος ο ήρωας καπετάνιος σε μπουρλότο ανατινάζει τη φρεγάτα «Ασία» έξω από τη Μοθώνη.
33. Κεφάλαιο 29^ο. Ανάγνωση αποσπασμάτων για την ιστορία του Μεσολογγίου. Διάλογος γερο-Στάθη με Λευτέρη. Γιατί τον χρησιμοποιεί η αφηγήτρια; Γιατί δεν το αφηγείται η ίδια;
34. Ανεφοδιασμός του Μεσολογγίου. Ανάγνωση συγκεκριμένου αποσπάσματος που περιγράφει την επίσκεψη στην πόλη. Τι πετυχαίνει παραπάνω από ότι αν τα αφηγηθεί;
35. Αναφορά από μαθήτρια για το σοβαρό τραυματισμό του Λευτέρη σε μια ακόμα προσπάθεια ανεφοδιασμού.
36. Κεφάλαιο 32^ο. Το Μεσολόγγι έπεσε. Μια μαθήτρια αναλαμβάνει με λίγα λόγια και λέει το τέλος.
37. Επίλογος Ο Λευτέρης στην Ύδρα. Το όνειρό του θα πραγματοποιηθεί; Πώς;

Τετάρτη 4-6-2008 6^η διδακτική ώρα

Ατομική εργασία με δυο ερωτήσεις, μία σύγκριση της περιγραφής της δράσης του ελληνικού στόλου και των πυρπολικών στο λογοτεχνικό και ιστορικό λόγο και μια ανοιχτή ερώτηση κρίσης, η οποία συνδέεται με τη συγκεκριμένη επιλογή του αφηγητή, που αφορά στην επιλογή του ονόματος του ήρωα.
Από τους είκοσι επτά μαθητές της τάξης, οι είκοσι έξι έγραψαν την ατομική εργασία. (Απουσία μαθήτριας λόγω σοβαρού τραυματισμού της).

Τετάρτη 4-6-2008 7^η διδακτική ώρα

Εικαστικές δημιουργίες. Ελεύθερο θέμα από τα τέσσερα ιστορικά μυθιστορήματα που είχαν παρουσιαστεί μέσα στην τάξη.

Π 4 Φύλλο παρατήρησης της διδασκαλίας

Ημερομηνία: Δευτέρα 2 Ιουνίου 2008 Ώρες: 1^η, 2^η

Μάθημα: Παρουσίαση του ιστορικού μυθιστορήματος *Ο μικρός μπουρλοτιέρης* της Γαλάτειας Γρηγοριάδου - Σουρέλη και ατομική εργασία.

Δραστηριότητες δασκάλου (Διαδικασίες-Εποπτικά μέσα)	Αντιδράσεις μαθητών
<ol style="list-style-type: none"> 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12.13. 14. 15. 16. 17. 	<p>Εντοπισμός χρόνου της ιστορίας, τόπου, κεντρικού ήρωα.</p> <p>Πληροφορία μαθήτριας με δικά της λόγια. Συζήτηση για την προσωπικότητα του ήρωα.</p> <p>Γνωριμία των μαθητών με Κουντουριώτη και Μιαούλη. Συζήτηση για τη μόρφωση των παιδιών. «Τότε ήθελαν και δεν μπορούσαν και τώρα πάμε με το ζόρι».</p> <p>Σχολιασμός των συμβόλων.</p> <p>Οι μαθητές συζητούν για το όνομα του караβιού.</p> <p>Την αρχή της επανάστασης.</p> <p>Συζήτηση της εορταστικής ατμόσφαιρας.</p> <p>Χρησιμοποιούνται διάλογοι.</p> <p>«Οι πληροφορίες δε δίνονται από την αφηγήτρια, αλλά μέσα από διαλόγους ταυτόχρονα στο Λευτέρη και τον αναγνώστη».</p> <p>Κατά την προβολή των σκηνών ναυμαχίας παρατηρήθηκε μεγάλος ενθουσιασμός.</p> <p>«Από την Ιστορία δεν καταλαβαίνουμε ακριβώς πώς χρησιμοποιούσαν τα μπουρλότα».</p> <p>«Μόλις θεραπευτεί ο Λευτέρης θα μπαρκάρει στο καράβι του Μιαούλη».</p> <p>Οι μαθητές αναφέρουν ότι επιθυμούν να ζωγραφίσουν κάποιες από αυτές.</p> <p>Μέσα από τη συζήτηση του Λευτέρη με τον πατέρα του. Οι πληροφορίες φαίνονται ότι είναι αληθινές.</p> <p>Οι μαθητές συζητούν για τη δυσκολία της επιχείρησης.</p> <p>Οι μαθητές καταλαβαίνουν ότι οι διαφωνίες θα κλιμακωθούν.</p>
<p>Τρίτη 3-6-2008</p> <ol style="list-style-type: none"> 18. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 27. 	<p>1^η 2^η ώρα</p> <p>«Η πληροφορία έτσι επαληθεύεται στον αναγνώστη. Είναι σίγουρα αλήθεια».</p> <p>«Πρώτα το αναφέρει η αφηγήτρια και μετά κι ο ίδιος ο Μιαούλης. Είναι κάτι πολύ σοβαρό γι' αυτό μας το δίνει κι από τις δυο πλευρές. Θέλει να το τονίσει».</p> <p>Συζήτηση για το μέγεθος της τραγωδίας και τον αντίκτυπό της στο εξωτερικό. «Όταν το έμαθαν στην Ευρώπη, άρχισαν να γίνονται πιο εχθρικοί με τους Τούρκους».</p> <p>«Για τον Κωνσταντίνο Κανάρη».</p> <p>Οι μαθητές απαντούν ότι η άποψη του Μιαούλη υιοθετείται από το Λευτέρη. «Η αφηγήτρια συμφωνεί κι αυτή. Στενοχωριούνται με τη διχόνοια που βλέπουν να έρχεται».</p> <p>Τη σχολιάζουν.</p> <p>Συναισθήματα ικανοποίησης των μαθητών και ψυχικής κάθαρσης.</p> <p>«Σίγουρα εξηγείται καλύτερα στο ιστορικό μυθιστόρημα. Στην Ιστορία</p>

<p>28.</p> <p>Τετάρτη 4-6-2008</p> <p>29.</p> <p>30.</p> <p>31.</p> <p>32.</p> <p>33.</p> <p>34.</p> <p>35.36.37.</p>	<p>δε λέει γιατί, απλά το λέει».</p> <p>Οι μαθητές συγκρίνουν με την 6^η παράγραφο του κεφαλαίου 25 του βιβλίου της Ιστορίας στη σελίδα 137.</p> <p>1^η 2^η διδακτική ώρα</p> <p>Την τουρκοαιγυπτιακή συμφωνία.</p> <p>Σύγκριση με τελευταία παράγραφο κεφ. 25 του βιβλίου Ιστορίας.</p> <p>Ο λογοτεχνικός λόγος διαφέρει από τον ιστορικό. Ο πρώτος πιο ζωντανός κι ενδιαφέρων.</p> <p>«Ο ιστορικός λόγος δεν αναφέρει λεπτομέρειες, αιτίες, μόνο το αποτέλεσμα. Ο λογοτεχνικός λόγος αναφέρει ανθρώπινα συναισθήματα, όπως για παράδειγμα ο θάνατος του φίλου του Λευτέρη στενοχωρεί πολύ τον ήρωα». Οι μαθητές συμπάσχουν.</p> <p>Οι μαθητές εξετάζουν αν το ιστορικό γεγονός αναφέρεται στο βιβλίο της Ιστορίας και βρίσκουν πως όχι.</p> <p>«Για να πληροφορήσει όχι μόνο τον ήρωα, αλλά και τον αναγνώστη για την κατάσταση στο Μεσολόγγι. Είναι περισσότερο πειστική».</p> <p>Οι μαθητές παρατηρούν ότι: «Βλέπουμε όσα γίνονται με τα μάτια του ήρωα, είναι πιο ζωντανή η αφήγηση. Όμως όλα αυτά τα ξέρουμε και από το προηγούμενο μυθιστόρημα».</p> <p>Συναισθήματα μαθητών για την αναπηρία του Λευτέρη. Όμως τον τραυματισμό του τον θεωρούν περισσότερο φυσικό από το αν έβγαине απολύτως γερός μετά από τόσες περιπέτειες. Οι μαθητές νιώθουν ικανοποιημένοι από το τέλος.</p>
<p>Γενικά σχόλια</p> <p>6^η διδακτική ώρα 7^η διδακτική ώρα</p>	<p>Παρ' όλο που το ιστορικό μυθιστόρημα <i>Ο μικρός μπουρλοτιέρης</i> της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη είναι ένα βιβλίο με μεγάλη έκταση (235 σελίδες), έγινε αντικείμενο επιλογής από πολλούς μαθητές, ιδιαίτερα από τα αγόρια της τάξης. Είπαν ότι το θέμα που πραγματεύεται αφορά περισσότερο αυτούς και θεώρησαν ότι θα έχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον παρόλο που και στα υπόλοιπα ιστορικά μυθιστορήματα ο ήρωας-παιδί ήταν αγόρι. Είπαν ότι τους ενθάρρυνε η εικονογράφηση του και το γεγονός ότι η έκδοση του ήταν σύγχρονη και η γραφή μονοτονική (Μάρτιος 2004). Υπήρχαν ήδη δυο αντίτυπα στη βιβλιοθήκη της τάξης, αγοράστηκαν από το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων του 13^{ου} Δημοτικού Σχολείου Χανίων άλλα δύο κι επίσης δυο μαθητές το είχαν ήδη στη βιβλιοθήκη τους. Παρατηρήθηκε όμως ότι δε διαβάστηκε ολόκληρο από τους περισσότερους, γιατί απ' ότι είπαν δεν πρόλαβαν. Ιδιαίτερα ενθουσιασμένοι και πρόθυμοι για συζήτηση, ερμηνείες και σχόλια έδειξαν κατά την ανάγνωση της περιγραφής των ναυμαχιών και κατά την προβολή παρόμοιων εικόνων στον υπολογιστή.</p> <p>Ατομική εργασία. Απαντήσεις σε φυλλάδιο. Εμφανής η ανυπομονησία τους για τη ζωγραφική που θα γίνει την επόμενη διδακτική ώρα. Μία μαθήτρια δεν έγραψε την εργασία, γιατί απουσίαζε λόγω σοβαρού τραυματισμού της.</p> <p>Μεγάλος ενθουσιασμός για τις εικαστικές δημιουργίες. Οι μαθητές ζητούν να δουλέψουν ομαδικά, πράγμα που τους επιτρέπεται, κάποιιοι στην αρχή είναι διστακτικοί για το αν θα είναι καλές οι δημιουργίες τους, στη συνέχεια αποφασίζεται να έχουν ανοιχτές τις οθόνες των υπολογιστές κατά ομάδες και να βλέπουν από το φάκελο με τις εικόνες που είχε η εκπαιδευτικός αντιγράψει σε κάθε υπολογιστή για να μπορούν να αποτυπώσουν καλύτερα τα θέματά τους.</p> <p>Ενώ στις γραπτές εργασίες παρουσιαζόταν κάποιες φορές το φαινόμενο της υπεκφυγής για την πραγματοποίησή τους, στις εικαστικές</p>

	<p>δημιουργίες παρατηρείται καθολική συμμετοχή, εκδήλωση δημιουργικότητας και διακρίνονται συναισθήματα ενθουσιασμού. Η δασκάλα ενθαρρύνει συνεχώς τους μαθητές, ιδιαίτερα τους λιγότερο τολμηρούς δίνοντας οδηγίες στο να πράξουν ελεύθερα κι επιβραβεύοντας κάθε τους προσπάθεια.</p>
--	---

Στη χαρναγή της λευτεριάς Οι μαπαρουτόμυλοι της Δημητσάνας της Γαλάτειας Σαράντη

Διδακτική αίθουσα: Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων.

Διδακτικές ώρες: Το πρώτο δίωρο Δευτέρα 9-6-2008, το πρώτο δίωρο και την 3^η διδακτική ώρα την Τρίτη 10-6-2008 στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων με υπολογιστές, και προτζέκτορα.

Διδακτικές δραστηριότητες (Διαδικασίες-Εποπτικά μέσα)

Δευτέρα 9-6-2008 1^η 2^η ώρα

- 1.Γνωριμία με τον τόπο. Ανακάλυψη της γεωγραφικής θέσης της Δημητσάνας και της προσφοράς της στην επανάσταση.
- 2.Προβολή φωτογραφιών από την εκπαιδευτικό στους υπολογιστές του χωριού από μακριά, των αρχοντικών του, του εσωτερικού του καθώς και του Λούσιου ποταμού.
- 3.Παρουσίαση της αρχής της υπόθεσης από μαθήτρια με ανοιχτό το μυθιστόρημα στη σελίδα 7, όπου υπάρχει χάρτης τοποθεσιών.
- 4.Κεφάλαιο 1^ο. Τόπος, χρόνος, ανάγνωση της περιγραφής του σπιτιού του Κωνσταντή.
- 5.Αναγνώριση της αφηγηματικής φωνής.
- 6.Ανάγνωση συγκεκριμένων αποσπασμάτων από τη δασκάλα στο κεφάλαιο. Επισήμανση αλλαγής του τρόπου αναπαράστασης του αφηγηματικού λόγου.
- 7.Επέμβαση της μαθήτριας που εξιστορεί τη συνέχεια. Ανάγνωση αποσπασμάτων. Εντοπισμός του ονείρου του Κωνσταντή. Πρώτη ένδειξη της πορείας του ήρωα.
- 8.Ερώτηση της δασκάλας. Γιατί δεν το αναφέρει ξεκάθαρα;
- 9.Ποια είναι η καθοριστική συνάντηση του ήρωα και πώς αυτή διαφοροποιεί τη στάση του;
- 10.Ανάγνωση διαλόγου που φανερώνει το μέγεθος της άγνοιας του ήρωα, τις διαφορετικές απόψεις των παιδιών για το σχολείο και τους δασκάλους.
- 11.Ανάγνωση υποσημειώσεων. Κατανόηση του ρόλου τους στο ιστορικό μυθιστόρημα.
- 12.Συνάντηση του ήρωα με τον καλόγερο. Ένας μαθητής διαβάζει το σημείο, όπου γίνονται νύξεις για το παρελθόν του ήρωα.
- 13.Αναφορά στα προεπαναστατικά κινήματα των Ελλήνων.
- 14.Η μαθήτρια ανακοινώνει τη συμβουλή του καλόγερου. Η αποκάλυψη συνεχίζεται, αλλά δεν ολοκληρώνεται. Ανάγνωση ψυχολογίας του ήρωα.
- 15.Ερώτηση της δασκάλας. Ποια η διαφορά που η αποκάλυψη γίνεται μετά την προσωπική σύγκρουση του ήρωα με το μικρό Τούρκο από ότι αν γινόταν πριν.
- 16.Κεφάλαιο 3^ο. Ανάγνωση συζήτησης Κωνσταντή – Βασίλη και πληροφορίες για την ιστορία της σχολής της Δημητσάνας και το ρόλο των μαπαρουτόμυλων.
- 17.Κεφάλαια 4^ο, 5^ο, 6^ο. Το μυστήριο πηγαίνει προς τη λύση του. Πώς;

18. Εντοπισμός της μεταδιήγησης. Από πότε χρονικά ξεκινά;
19. Πώς αναφέρονται τα λόγια της μέσα στο κείμενο;
20. Μετά τη γνώση του παρελθόντος τι αλλάζει στην ψυχή του ήρωα;
Γνώση παρελθόντος → Διαμόρφωση συμπεριφοράς. Ενηλικίωση του ήρωα.

Τρίτη 10-6-2008 1^η 2^η ώρα

21. Σύντομη ανασκόπηση για σύνδεση. Κεφάλαια 7^ο και 8^ο. Συνέχιση της δράσης από μαθήτρια κι ανάγνωση αποσπασμάτων. Η ενηλικίωση του ήρωα τονίζεται από την αφηγήτρια;
22. Κεφάλαιο 9^ο. Συνέχιση της δράσης. Ο ήρωας ειδοποιεί τους προεστούς της Δημητσάνας για τον αιφνιδιαστικό έλεγχο των αποθηκών στους μπαρουτόμυλους.
23. Περιγραφή στο 10^ο κεφάλαιο του σχεδίου των προεστών. Προνόμια Δημητσάνας.
24. Κεφάλαια 13 και 14. Η ανταμοιβή των προεστών για τον ηρωισμό του Κωνσταντή. Ανάγνωση αποσπασμάτων από το δάσκαλο.
25. Κεφάλαιο 14^ο. Νέα μεταδιήγηση ενός προεστού για το παρελθόν. Ανάγνωση. Από ποιο σημείο ξεκινά χρονικά; Γιατί;
26. Τα κενά του αναγνώστη για την υπόθεση του μυθιστορήματος πότε καλύπτονται; Γιατί;
27. Περιεχόμενο των μεταδιηγήσεων.
28. Χωρισμός σκηνών των δεδομένων της αφήγησης και γράψιμό τους στον πίνακα. Στη συνέχεια ζητήθηκε από έναν μαθητή να μπουν σε χρονολογική σειρά.

Τρίτη 10-6-2008 3^η διδακτική ώρα

Δόθηκε μια ομαδική εργασία στους μαθητές σε σκοπό να καταγράψουν και να αιτιολογήσουν την αλλαγή της χρονικής σειράς των γεγονότων και προαιρετικά μια ατομική εργασία, όπου τους ζητήθηκε μια σύντομη περίληψη της υπόθεσης, καθώς και να ζωγραφίσουν κάποια σκηνή από το μυθιστόρημα (μέσα από το βιβλίο που ήταν εικονογραφημένο ή μία σκηνή που είχε δημιουργηθεί στη φαντασία τους μετά την ανάγνωση/ακρόαση του μυθιστορήματος) στο κάτω μέρος της ίδιας σελίδας.

Η εκπαιδευτικός ποτέ δεν είχε πιέσει τους μαθητές να συμπληρώσουν τα φυλλάδια με τις ερωτήσεις ή τις εργασίες που τους ανέθετε. Χαρακτηριστικό είναι ότι μετά από την παρουσίαση του συγκεκριμένου μυθιστορήματος, διαπιστώθηκε ότι είχαν λάβει μέρος είκοσι έξι μαθητές στην ομαδική εργασία (εκτός της μαθήτριας, όπου έλειπε για δύο συνεχόμενες εβδομάδες λόγω σοβαρού τραυματισμού της), ενώ με την ατομική εργασία ασχολήθηκαν με μεγάλη επιτυχία είκοσι πέντε.

Π 5 Φύλλο παρατήρησης της διδασκαλίας

Ημερομηνία: Δευτέρα 9-6-2008

Ωρες: 1^η, 2^η

Μάθημα: Παρουσίαση του ιστορικού μυθιστορήματος *Στη χαρραγή της λευτεριάς Οι μπαρουτόμυλοι της Δημητσάνας* της Γαλάτειας Σαράντη ομαδική και ατομική εργασία.

Δραστηριότητες δασκάλου (Διαδικασίες-Εποπτικά μέσα)	Αντιδράσεις μαθητών
1.	Σε εγκυκλοπαίδεια του σχολείου εντοπίστηκαν από δυο μαθητές χαρακτηριστικές πληροφορίες για την προσφορά της Δημητσάνας και ανακοινώθηκαν στην τάξη.
4.	Μετά από σχετικές νύξεις της συμμαθήτριάς τους και της δασκάλας, οι μαθητές εντοπίζουν συγκεκριμένα σημεία. Συζήτηση για κάτι που κρύβει η αφηγήτρια.
5.	«Μιλάει κάποιο πρόσωπο που δεν είναι ήρωας του μυθιστορήματος». Προσέχουν το μυστηριώδες ύφος.
6.	Συζήτηση για τις άθλιες συνθήκες. Αναφορά στη ζωντάνια της αφήγησης. Συζήτηση για την πηγή έμπνευσης των παιχνιδιών της εποχής.
7.	Οι μαθητές το εντοπίζουν. Συμφωνούν ότι η αφηγήτρια δίνει ενδείξεις για μελλοντικές περιπέτειες του ήρωα.
8.	«Το κάνει για να μας βάλει σε σκέψεις να το ανακαλύψουμε μόνοι μας και να μη βαρεθούμε και σταματήσουμε το διάβασμα».
9.	Η μαθήτρια παρουσιάζει τη συνέχεια.
10.	Οι μαθητές συνειδητοποιούν ότι ο ήρωας θα προσπαθήσει να αλλάξει. Συζήτηση για το σχολείο τότε και τώρα. «Υπήρχαν οι καλοί και οι κακοί μαθητές, αυτοί που είχαν όρεξη και τα' παίρναν, όμως τότε οι δάσκαλοι χτυπούσαν, όχι όπως τώρα».
11.	Οι μαθητές κατανοούν ότι αν και ο ήρωας είναι φανταστικό πρόσωπο, τα ονόματα που αναφέρονται στις υποσημειώσεις είναι απολύτως υπαρκτά.
12.	Οι υποψίες των μαθητών που δεν γνώριζαν τη συνέχεια γίνονται βεβαιότητα. Βγάζουν τα συμπεράσματά τους μόνοι τους. Έτσι είναι τα μυθιστορήματα περιπέτειας λένε. Συζήτηση για τους κλέφτες. Ποιοι ήταν, πώς ζούσαν, ποιος ο ρόλος τους.
13.	Συζήτηση για τους λόγους αποτυχίας τους, όπως τους είχαν μάθει από το μάθημα της Ιστορίας τους.
14.	Θέλει να παρατείνει την αγωνία του αναγνώστη. Συζήτηση.
15.	«Αν γινόταν πριν, ο ήρωας θα αντιδρούσε σε προσωπικό επίπεδο, ενώ τώρα θα αγωνιστεί για την πατρίδα».
16.	«Ο διάλογος έχει στόχο να μεταδώσει πληροφορίες στον αναγνώστη, που δε γνωρίζει από την ιστορία του για τους μαπαρουτόμυλους και τη Σχολή».
17.	Η μητέρα του Κωνσταντή του μιλά για το παρελθόν του.
18.	Ξεκινά από την εποχή των Ορλωφικών. Συζήτηση για την αποτυχία του κινήματος.
19.	Μπαίνουν σε εισαγωγικά.
20.	Συζήτηση με μαθητές κι έκθεση των απόψεών τους.
21.	1^η 2^η ώρα
22.	Εντοπισμός των λόγων της στην αρχή του 8 ^{ου} κεφαλαίου.
23.	Συζήτηση για την καχυποψία των κατοίκων. Δούλευαν συλλογικά. Αιτιολόγησή της από τους μαθητές.
24.	Συζήτηση για τα προνόμια. Τα γνωρίζουν από το μάθημα της Ιστορίας.
25.	Συζήτηση για τις αυθαιρεσίες των Τούρκων.
26.	Ενθουσιασμός για την επιτυχή έκβαση του σχεδίου.
27.	Οι μαθητές εκδηλώνουν χαρά κι ικανοποίηση.
28.	«Ξεκινά από την εποχή του Ομήρου. Θέλει να μας πει ότι στον τόπο αυτό έμεναν από πολύ παλιά Έλληνες κι ότι αυτό πρέπει να συνεχιστεί».

26. 27. 28.	<p>Ο αναγνώστης μαθαίνει όλη την ιστορία μόνο στο τέλος. Κρατά σε αγωνία τον αναγνώστη. Μοιάζει με αστυνομικό μυθιστόρημα.</p> <p>«Η πρώτη μας μιλά για το παρελθόν του πατέρα του ήρωα, η δεύτερη για το παρελθόν όλων των Ελλήνων».</p> <p>«Δεν βάζει τα γεγονότα με τη σειρά που έγιναν και κρύβει πράγματα κι αυτό κάνει το βιβλίο αυτό περισσότερο ενδιαφέρον από τα προηγούμενα που κάναμε στην τάξη».</p>
<p>Γενικά σχόλια</p> <p>3^η διδακτική ώρα</p>	<p>Οι μαθητές απόλαυσαν την ανάγνωση του μυθιστορήματος περισσότερο από τα προηγούμενα, πράγμα που φάνηκε από τη μεγάλη προσοχή τους και τη συμμετοχή τους στις ερωτήσεις του δασκάλου. Είπαν επίσης ότι δεν ήταν καθόλου κουραστικό γιατί δεν είχε επαναλήψεις και αναφορές σε τοποθεσίες και χρονολογίες.</p> <p>Ομαδική και ατομική εργασία</p> <p>Πρόθυμοι οι μαθητές να γράψουν την περίληψη του μυθιστορήματος. Η δασκάλα έδινε τη βοήθειά της σε όποιον τη ζητούσε. Δεν παρατηρήθηκε ιδιαίτερη δυσκολία.</p>

3. Φύλλα εργασίας

Μόσχω Τζαβέλλα

ομαδική εργασία

της Λιλίκας Νάκου

Σύντομη περίληψη της υπόθεσης του βιβλίου

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Τι μας έκανε εντύπωση;

.....

.....

.....

.....

.....

Σύγκριση της πηγής της Ιστορίας με τίτλο: «Σουλιωτοπούλα» της σελίδας 75 με το τρίτο κεφάλαιο του βιβλίου που μιλάει για τις πολεμικές ικανότητες των γυναικών στη σελίδα 36.

.....

.....

.....

.....

ομαδική εργασία

*Το μυστικό των Φιλικών
της Νίτσας Τζώρτζογλου*

Σύντομη περίληψη της υπόθεσης

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Σύγκριση της μάχης του Δραγατσανίου στο κεφάλαιο του βιβλίου στη σελίδα 162 με τίτλο «Δραγατσάνι» με το κεφάλαιο 18 της Ιστορίας στη σελίδα 93 με τίτλο: «Η επανάσταση αρχίζει από τη Μολδοβλαχία».

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Σύγκριση: Πώς μας δίνεται το μυστικό αλφάβητο των Φιλικών μέσα στο 3^ο κεφάλαιο του βιβλίου με τίτλο: «Γράμματα και αριθμοί πολύ παράξενοι» σε σχέση με το κεφάλαιο 17 της Ιστορίας και το αντίστοιχο του βιβλίου Εργασιών της Ιστορίας.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

*Ο Συναπόσπορος Έναν καιρό στο Μεσολόγγι
της Νίτσας Τζώρτζογλου*

Σύντομη περίληψη της υπόθεσης του βιβλίου.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Τι μου άρεσε περισσότερο και τι όχι.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ο Θεοδωρής ανακάλυψε τα οκτώ βαρελάκια μπαρούτι και το μυστικό του δεν το μοιράστηκε με κανένα κι αργότερα μόνο με τον παππού του. Εσύ θα έκανες το ίδιο αν βρισκόσουν στη θέση του ή όχι και γιατί;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ο Μικρός Μπουρλοτιέρης

της Γαλάτειας Γρηγοριάδου - Σουρέλη

Το κύριο θέμα στο βιβλίο *Ο μικρός μπουρλοτιέρης* της Γαλάτειας Γρηγοριάδου Σουρέλη είναι η δράση του ελληνικού στόλου και των πυρπολικών. Το θέμα αυτό αναφέρεται και στο βιβλίο της Ιστορίας. Κάνε μια σύγκριση και ανάφερε από πού παίρνεις περισσότερες πληροφορίες και ποιες είναι αυτές;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Ποιο είναι το μικρό όνομα του μικρού ήρωα και πιστεύεις ότι η επιλογή του ονόματος είναι τυχαία από τη συγγραφέα;

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ομαδική εργασία

Στη χαρναγή της λευτεριάς Οι μπαρουτόμυλοι της Δημητσάνας της Γαλάτειας Σαράντη

Τα γεγονότα όπως διαδραματίστηκαν στην πραγματικότητα και όπως παρουσιάζονται στο κείμενο δε βρίσκονται στην ίδια σειρά. Η πραγματική τους χρονολογική σειρά είναι η εξής:

1. Παρελθόν της οικογένειας του Κωνσταντή.
2. Ιστορία της ‘‘κρύπτης’’ και η γέννηση του Κωνσταντή.
3. Η συνάντηση του Κωνσταντή με τον Αλή και η σύγκρουσή τους.
4. Γνωριμία με το Βασίλη Τογιόπουλο- το καλογεράκι από τη Δημητσάνα.
5. Επίσκεψη στον καλόγερο Άνθιμο στο μοναστήρι του Αϊ Λια.
6. Επιστροφή του Κωνσταντή στο σπίτι του στη Ράχη.
7. Αναχώρηση του Κωνσταντή για τη Δημητσάνα για να ειδοποιήσει τους κατοίκους για τον Τούρκο ανακριτή.
8. Σωτηρία των μπαρουτόμυλων της Δημητσάνας με τη βοήθεια του Κωνσταντή και του Θύμιου Μπόκα.
9. Επιστροφή του Κωνσταντή στο σπίτι στη Ράχη.
10. Επίσκεψη του Θύμιου Μπόκα στον Κωνσταντή και ανακοίνωση της απόφασης των προεστών για το μέλλον του.
11. Ο Κωνσταντής και η μητέρα του φεύγουν για τη Δημητσάνα.

Γράψε τη σειρά με την οποία εμφανίζονται τα γεγονότα κατά την ανάγνωση του βιβλίου και γράψε τους λόγους που η συγγραφέας θεωρεί ότι επέλεξε αυτήν την τακτική.

.....
.....
.....

ατομική εργασία

Στη χαρναγή της λευτεριάς Οι μπαρουτόμυλοι της Δημητσάνας της Γαλάτειας Σαράντη

Γράψε μια σύντομη περίληψη της υπόθεσης. Ζωγράφισε κάποια σκηνή από το βιβλίο στο κάτω μέρος της σελίδας.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

4.Ερωτήσεις συνέντευξης

A. Γνωστικό αντικείμενο

- ✚ Ποιο από τα ιστορικά μυθιστορήματα που διαβάσαμε στην τάξη σου άρεσε περισσότερο;
- ✚ Γιατί; Τι είναι αυτό που σου έκανε εντύπωση από το βιβλίο;
- ✚ Ποιοι ήρωες σου άρεσαν; Γιατί; Τι είναι αυτό που έκαναν και σου άρεσε;
- ✚ Ποια ή ποιες ιστορικές προσωπικότητες που συναντήσαμε στα μυθιστορήματα σου έκανε μεγάλη εντύπωση; Γιατί;
- ✚ Ποιο σημαντικό ιστορικό γεγονός συνάντησες;
- ✚ Το είχαμε διδαχθεί στο μάθημα της Ιστορίας;
- ✚ Αν ναι, τι διαφορά είχε η αναφορά του στο μυθιστόρημα από την Ιστορία;

B. Παιδαγωγικό αντικείμενο - Κλίμα τάξης

- ✚ Θυμήσου πώς γινόταν το μάθημα. Τι σου άρεσε;
- ✚ Ποιο ήταν αυτό που δε σου άρεσε από αυτά που γίνονταν μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των μυθιστορημάτων;
- ✚ Πώς νομίζεις ότι θα μπορούσε να αλλάξει;
- ✚ Από τις γραπτές εργασίες. Ποιες σου άρεσαν και γιατί;
- ✚ Ποιες είναι αυτές που δε σου άρεσαν; Γιατί;
- ✚ Κατά τη διδασκαλία χρησιμοποιήσαμε κάποια εργαλεία. Ποιο από αυτά σου έκανε μεγαλύτερη εντύπωση; Γιατί;

Γ. Ομαδοποίηση αντιδράσεων και σχολίων από τους μαθητές.

(Συναισθήματα που δημιουργούνταν. Δυσκολίες. Ενοχλήσεις. Προτάσεις)

- ✚ Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας ποια συναισθήματα σου δημιουργούνταν;
- ✚ Πότε το καθένα; Πες κάποιο ή κάποια παραδείγματα.
- ✚ Πώς αισθανόσουν σε σχέση με τους συμμαθητές σου; Όταν γ.π ήθελες να διαβάσεις, να μιλήσεις, να απαντήσεις και δε σου επιτρεπόταν;
- ✚ Πώς αισθανόσουν όταν η δασκάλα σου ζητούσε να γράψεις τις γραπτές εργασίες;
- ✚ Αν κάποιος δεν έγραψε ατομική θα ρωτηθεί: Παρατηρώ ότι δεν έγραψες την εργασία σου. Γιατί δεν την έγραψες;
- ✚ (Αν απαντήσει ότι ήταν δύσκολη). Τι άλλο θα έπρεπε να κάνει ο δάσκαλος κατά τη γνώμη σου για να γίνει πιο εύκολη;

Δ. Οι εικαστικές δημιουργίες

- ✚ Βλέπω ότι ζωγράφισες αυτό. Γιατί αποφάσισες να το ζωγραφίσεις;
- ✚ Τι θα ήθελες να ζωγραφίσεις από αυτά που διαβάσατε μέσα στην τάξη;
- ✚ Τι νομίζεις ότι θα σε βοηθούσε να το ζωγραφίσεις;
- ✚ (Αν πει ότι αυτό μου άρεσε) Υπάρχει κάτι που έκανε η δασκάλα σου και σε βοήθησε να το ζωγραφίσεις;

5. Οι συνεντεύξεις των μαθητών (ενδεικτικά 2)

<p>Σ. 16 Ρουμπίνη *¹⁵⁹</p> <p>A. Γνωστικό αντικείμενο</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. -Ποιο από τα ιστορικά μυθιστορήματα που διαβάσαμε στην τάξη ή ποια σου άρεσε περισσότερο; Γιατί; 2. -Μου άρεσε ο <u>συναπόσπορος</u>, γιατί είχε πολλή <u>δράση</u>, το βιβλίο ήταν ενδιαφέρον και μου άρεσε αυτό <u>που έλεγε με τους μπαρουτόμυλους</u>, γιατί ο <u>Κωνσταντής έβαλε σε κίνδυνο τη ζωή του</u>, ώστε να τους ειδοποιήσει κι αυτό είναι πολύ <u>ωραίο</u>. 3. -Άμα λες να τους ειδοποιήσει, για ποιο πράγμα θυμάσαι; 4. -Ναι, <u>πήγε να τους ειδοποιήσει</u>, γιατί ε του είπε η <u>μητέρα του ότι θα πήγαιναν οι Τούρκοι να κάνουν ένα ξαφνικό έλεγχο στους μπαρουτόμυλους</u>, επειδή άκουγαν <u>ότι βγάζουν πολύ μπαρούτι</u> και δεν τους το' διναν. 5. -Πολύ ωραία. Τι είναι αυτό που σου έκανε εντύπωση από αυτό το βιβλίο, κάποια συγκεκριμένη σκηνή, κάποιο πράξη του ήρωα; Ή από άλλο βιβλίο. 6. -Εμ, μου έκανε εντύπωση ότι, μου έκανε εντύπωση που είπε στο Μιαούλη που του' χε πει να (για ποιον μιλάς;) για το <u>συναπόσπορο</u>, το <u>Θοδωρή</u>, που <u>είπε στο ναύαρχο Μιαούλη ότι δε θέλει να παρατήσει την οικογένειά του</u> και να γίνει μούτσος γιατί την αγαπάει. 7. -Πολύ ωραία. Ποιοι ήρωες σου άρεσαν και γιατί; Τι είναι αυτό που έκαναν και σου άρεσε; 8. -Μου άρεσε ο <u>Κωνσταντής</u>, που είχε <u>δράση</u>, που <u>έβαλε σε κίνδυνο τη ζωή του για να ειδοποιήσει τη Δημητσάνα</u>, ε ο <u>Λευτέρης</u> που ...(τι έκανε αυτός;) <u>ανατίναζε καράβια</u> (με τι;) με μπουρλότα και ο <u>Παντελής</u> που <u>έδωσε όρκο με τη Μαρούσκα για τη Φιλική εταιρεία να γίνουν μέλη τους</u> κι ήταν συναρπαστικό. 9. -Ποια ή ποιες ιστορικές προσωπικότητες που συναντήσαμε στα μυθιστορήματα σου έκανε μεγάλη εντύπωση; Γιατί; 10. -Εμ στα μυθιστορήματα και στο βιβλίο της Ιστορίας... 11. -Μόνο στα μυθιστορήματα, ποιες συναντήσαμε; 12. -Τον <u>Υψηλάντη</u>, τον <u>Τσακάλωφ</u>. 13. -Τι ήταν ο Τσακάλωφ; 14. -Ήταν ο ιδρυτής της Φιλικής εταιρείας μαζί με τον <u>Σκουφά</u> και τον <u>Ξάνθο</u>. 15. -Πολύ ωραία. Άλλους θυμάσαι; 16. -Εμ, το <u>Μιαούλη</u>, το <u>ναύαρχο</u>, εμ άλλων. 	<p>Σχόλια</p> <p>Μυθιστόρημα</p> <p><u>Ο συναπόσπορος</u></p> <p>Αιτία Δράση/ενδιαφέρον <u>Στη χαραυγή της λευτεριάς</u></p> <p>Αιτία Δράση ήρωα</p> <p>στοιχεία υπόθεσης λεπτομέρειες ξαφνικός έλεγχος στους μπαρουτόμυλους</p> <p>Ιδανικά ήρωα</p> <p>Σκηνή Αφοσίωση στην οικογένεια</p> <p>Διάκριση ανάμεσα σε μυθοπλαστικούς και μη ήρωες</p> <p>ήρωες</p> <p><u>Κωνσταντής/δράση</u> ηρωισμός του <u>Λευτέρης/</u> Ανατίναζε καράβια <u>Παντελής/Μαρούσκα</u> Διαδικασία όρκου/μέλη Φιλικής εταιρείας</p> <p>Ιστορικές προσωπικότητες</p> <p>Υψηλάντης/Τσακάλωφ Σκουφάς/Ξάνθος Μιαούλης</p> <p>Σκηνή - πραγματικοί</p>
---	--

¹⁵⁹ Οι συνεντεύξεις με αστερίσκο πραγματοποιήθηκαν στην οικία της ερευνήτριας.

<p>17. -Γιατί σου έκανε εντύπωση ο ναύαρχος Μιαούλης, ας πούμε;</p> <p>18. -Ε, μου έκανε εντύπωση, γιατί νοιαζότανε μόνο για την πατρίδα του και σκεφτόταν τις επόμενες γενιές πώς θα ήταν η ζωή τους.</p> <p>19. -Οι ιδρυτές της Φιλικής εταιρείας γιατί σου έκαναν εντύπωση;</p> <p>20. -Ε, γιατί είχαν ένα μυστικό αλφάβητο με συνθηματικές λέξεις που άμα έπεφτε στα χέρια των Τούρκων να μη μπορούσαν να το διαβάσουν.</p> <p>21. -Ρουμπίνη, ποιο ιστορικό γεγονός συνάντησες;</p> <p>22. -Ε, συνάντησα την έξοδο του Μεσολογγίου, όταν είδαμε το πρώτο τυπογραφείο από τους Φιλέλληνες που το μετέφεραν, όταν η Μόσχω και κάποιες άλλες γυναίκες κήρυξαν πόλεμο μέσα σε εισαγωγικά στον Αλή πασά, όταν ο Χρίστος Καψάλης ανατίναξε την μπαρουταποθήκη ε, αυτά.</p> <p>23. -Σε ποιο άλλο μάθημα τα έχουμε ξανασυναντήσει αυτά;</p> <p>24. -Στην Ιστορία της Στ Δημοτικού.</p> <p>25. -Ποιες διαφορές μπορείς να μου πεις είχε το γράψιμο του μυθιστορήματος από το γράψιμο στα μυθιστορήματα;</p> <p>26. -Στην Ιστορία, στο βιβλίο της Ιστορίας τα έλεγε λεπτομερώς όλα τα πράγματα (στο βιβλίο της Ιστορίας), ναι κι ήτανε πιο δύσκολο να τα θυμάσαι, ενώ στο στα μυθιστορήματα που διαβάσαμε τα διάβαζε η κυρία μας με ένα πολύ ωραίο τρόπο που τα θυμόμασταν.</p>	<p>ήρωες Μιαούλης Ιδανικά ήρωα</p> <p>Ιδρυτές Φιλικής</p> <p>Δράση/μυστικό αλφάβητο κρυπτογράφιση</p> <p>Ιστορικά γεγονότα Έξοδος Μεσολογγίου Τυπογραφείο από Φιλέλληνες Σουλιώτισσες εναντίον Αλή πασά Χρίστος Καψάλης/Ανατίναξη μπαρουταποθήκης</p> <p>Διαθεματικότητα Σύνδεση με Ιστορία</p> <p>Ιστορία λεπτομέρειες δυσνόητη Μυθιστόρημα Αφήγηση δασκάλου κατανόηση εύκολη Χάραξη στη μνήμη</p>
<p>B. Παιδαγωγικό αντικείμενο - Κλίμα τάξης</p>	
<p>27. -Θυμήσου, Ρουμπίνη, πώς γινόταν το μάθημα. Τι σου άρεσε; Και γιατί;</p> <p>28. -Ε, το μάθημα από ότι θυμάμαι, ήμασταν όλοι στο χαλί και διαβάζαμε τα μυθιστορήματα, η κυρία μας έβαζε πολλά παιδιά να διαβάσουν, αν και κάποια έχουνε παράπονο.</p> <p>29. -Τι άλλο κάναμε, διαβάζαμε και τι άλλο κάναμε;</p> <p>30. -Ε, ρωτούσε η κυρία μας ερωτήσεις, πετάγονταν κάποια παιδιά που τα ήξεραν.</p> <p>31. -Άρα, ποιο ήταν αυτό που δε σου άρεσε από αυτά που γίνονταν μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των μυθιστορημάτων;</p> <p>32. -Ότι, όταν ρωτούσατε ερωτήσεις κάποια παιδιά, χωρίς να σηκώνουν το χέρι τους, λέγανε τις απαντήσεις.</p> <p>33. -Πώς νομίζεις ότι θα μπορούσε να αλλάξει αυτό;</p> <p>34. -Ε, με το να βάζει η κυρία πιο πολλά παιδιά να διαβάζουνε, με το να τους πει να σηκώνουν το χέρι τους.</p> <p>35. -Από τις γραπτές εργασίες Ρουμπίνη, ποιες σου</p>	<p>Θετικά</p> <p>Οργάνωση τάξης/ανάγνωση από μαθητές Αφήγηση/ακρόαση</p> <p>Συζήτηση ερωτήσεις δασκάλου</p> <p>Αρνητικά</p> <p>Έκφραση δυσαρέσκειας για τις αυθόρμητες απαντήσεις μαθητών χωρίς άδεια</p> <p>Πρόταση Ανάθεση ανάγνωσης σε περισσότερους και πιο</p>

<p>άρεσαν και γιατί;</p> <p>36. -Δεν έχω καμιά ιδιαίτερη προτίμηση, μου άρεσαν και οι <u>ομαδικές εργασίες</u>, γιατί <u>ανταλλάσαμε ιδέες και απόψεις</u> για το τι θα γράφαμε, αλλά και οι <u>ατομικές</u>, επειδή τα <u>έγραφες μόνος σου</u>, <u>κανένας άλλος δεν μπορούσε να σου πάρει ιδέες</u>.</p> <p>37. -Ποιες είναι αυτές που δε σου άρεσαν;</p> <p>38. -Και οι δύο μου άρεσαν.</p> <p>39. -Κατά τη διδασκαλία χρησιμοποιήσαμε κάποια εργαλεία. Ποιο από αυτά σου άρεσε; Γιατί;</p> <p>40. -Κατά τη διδασκαλία χρησιμοποιήσαμε τον <u>υπολογιστή και τον προτζέκτορα</u>, μου άρεσαν και τα δύο, επειδή είχαν <u>πολύ καλή ποιότητα</u>, αλλά ο <u>προτζέκτορας έκανε πολλή ώρα</u> για να δουλέψει και ο <u>υπολογιστής ήταν ένα πολύ καλό μέσο</u>, γιατί <u>έκανε λίγη ώρα</u>.</p> <p>41. -Τι βλέπατε μέσα στον υπολογιστή;</p> <p>42. -Βλέπαμε <u>εικόνες</u> που μας έδειχνε η κυρία.</p> <p>43. -Τι είχανε οι εικόνες δηλαδή;</p> <p>44. -<u>Σημαίες, ανατιναγμένα καράβια, βάρκες, φωτιές</u>.</p> <p>45. -Υπάρχει κάποιο από αυτά τα εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε και δε σου άρεσε;</p> <p>46. -Εννοείτε από τον υπολογιστή;</p> <p>47. -Ναι.</p> <p>48. -Όχι και τα δύο μου άρεσαν.</p> <p>Γ. Ομαδοποίηση αντιδράσεων και σχολίων από τους μαθητές. (Συναισθήματα που δημιουργούνταν. Δυσκολίες που αντιμετώπιζαν. Ενοχλήσεις. Προτάσεις)</p> <p>49. -Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας πως αισθανόσουν;</p> <p>50. -Ε, ήμουνά πολύ <u>χαρούμενη</u> κι είχα <u>αγωνία</u> για το τι θα <u>γίνει παρακάτω</u>, όταν το διαβάζατε.</p> <p>51. -Κάποιο συγκεκριμένο παράδειγμα από κάποιο βιβλίο;</p> <p>52. -Ας πούμε στην, <u>στο βιβλίο που μιλούσε για τη Δημητσάνα διαβάζατε</u>, όταν ο Κωνσταντής πήγε να ειδοποιήσει τη Δημητσάνα γι' αυτό με τους Τούρκους και το <u>διαβάζατε με έναν τρόπο που είχαμε αγωνία</u>.</p> <p>53. -Σε σχέση με τους συμμαθητές σου πώς αισθανόσουν;</p> <p>54. -Δεν αισθανόμουν καλά, γιατί κάποιοι <u>συμμαθητές μου πετάγονταν</u> κατά την ώρα του μαθήματος, <u>κάποιοι άλλοι ήθελαν να διαβάσουν</u> και γκρίνιαζαν, κάποιοι άλλοι <u>βαριόντουσαν</u>.</p> <p>55. -Πώς αισθανόσουν όταν η δασκάλα σου ζητούσε να γράψεις τις γραπτές εργασίες; Γιατί;</p> <p>56. -<u>Κάποια παιδιά μου είχαν πει ότι είχαν άγχος (εσύ πώς αισθανόσουν);</u>, αλλά εγώ <u>δεν το'χα αυτό το πρόβλημα</u>.</p> <p>Δ. Οι εικαστικές δημιουργίες</p>	<p>αυστηρά μέτρα δασκάλου</p> <p>Γραπτές εργασίες</p> <p>Προτίμηση καμιά</p> <p>Ομαδικές</p> <p>αιτία</p> <p>Ανταλλαγή απόψεων ιδεών</p> <p>Ατομικές αιτία</p> <p>Αυτοδημιουργία</p> <p>ικανοποίηση</p> <p>Τεχνικά εργαλεία</p> <p>Υπολογιστής\</p> <p>Προτζέκτορας καλή ποιότητα</p> <p>Προτίμηση στον υπολογιστή</p> <p>άμεσο ξεκίνημα</p> <p>Χρήση εργαλείου/ εικόνες</p> <p>ποικιλία/ζωντάνια</p> <p>πολυτροπικότητα</p> <p>Συναισθήματα</p> <p>Χαρούμενη</p> <p>Αγωνία για συνέχεια</p> <p>Ανάδειξη αγωνίας</p> <p>Ο τρόπος ανάγνωσης</p> <p>δασκάλου</p> <p>Κλίμα με συμμαθητές</p> <p>Πρόβλημα οι αυθόρμητες απαντήσεις παιδιών χωρίς άδεια</p> <p>Επιθυμία για ανάγνωση</p> <p>Συναισθήματα</p> <p>Γραπτές εργασίες</p>
--	---

<p>57. -Ρουμπίνη, βλέπω ότι ζωγράφισες αυτά εδώ. Τι είναι αυτά; Μπορείς να μου τα περιγράψεις;</p> <p>58. -<u>Η πρώτη ζωγραφιά που έκανα, ε, είχε κάποια σύμβολα της Φιλικής εταιρείας, ενώ η δεύτερη βλέπω, μπορώ να διακρίνω ανατιναγμένα καράβια.</u></p> <p>59. -Το πρώτο που 'χε τα σύμβολα της Φιλικής εταιρείας τι ήταν αυτό;</p> <p>60. -<u>Ήταν τα σύμβολα της Φιλικής εταιρείας που χρησι, που χρησιμοποιούσανε (και πού τα 'χανε;) στη σημαία τους.</u></p> <p>61. -Υπήρχε μια σημαία για όλη την Ελλάδα τότε;</p> <p>62. -<u>Όχι, ήτανε πολλές διαφορετικές και ήταν διαφορετική από τόπο σε τόπο.</u></p> <p>63. -Πολύ ωραία. Η δεύτερη εικόνα που ζωγράφισες είπες ότι διακρίνεις καράβια και ανατινάξεις. Τι σε βοήθησε να τη ζωγραφίσεις αυτή την εικόνα;</p> <p>64. -<u>Με βοήθησαν βιβλία που μας είχε δώσει η κυρία μας και κάποια τα βλέπαμε από τον υπολογιστή.</u></p> <p>65. -Σου έκανε εντύπωση δηλαδή αυτή η σκηνή και τη ζωγράφισες;</p> <p>66. -<u>Ναι, γιατί ήτανε, ήμουνα ενθουσιασμένη όταν την είδα, ε είπα στον εαυτό μου ότι δεν πίστευα ότι θα συνέβαινε, αλλά όμως που τελικά...</u></p> <p>67. -Συνέβη.</p> <p>68. -<u>Αυτό ακριβώς.</u></p> <p>69. -Ευχαριστώ πολύ, Ρουμπίνη.</p> <p>70. -.....</p> <p>71. -Δυνατά πες το.</p> <p>72. -<u>Παρακαλώ, δεν κάνει τίποτα. (γελάει)</u></p>	<p>Όχι άγχος Κανένα πρόβλημα</p> <p>Αναπαραστάσεις</p> <p>1 σημαία με σύμβολα Φιλικής 1 σκηνή ναυμαχίας Αιτία επιλογής παρακάτω</p> <p>Γνώση για την ύπαρξη διαφορετικών σημαίων</p> <p>Χρήση εργαλείου Βοήθεια οι εικόνες</p> <p>Αιτία επιλογής σκηνής Ενθουσιασμός για τις απίστευτες σκηνές</p>
---	--

<p>Σ. 20 Νίκος</p> <p>A. Γνωστικό αντικείμενο</p> <p>1. -Νίκο ποιο από τα ιστορικά μυθιστορήματα που διαβάσαμε στην τάξη σου άρεσε περισσότερο; Γιατί;</p> <p>2. -<u>Μου άρεσε περισσότερο το μυστικό των Φιλικών, γιατί υπήρχε ένα κλίμα αγωνίας που δεν ξέραμε τι θα συμβεί στο μέλλον.</u></p> <p>3. -Τι είναι αυτό που σου έκανε εντύπωση από το βιβλίο, κάποια σκηνή που σου άρεσε;</p> <p>4. -<u>Ε, ήτανε εκεί που κρυφοκοίταζαν τα παιδιά από το φεγγίσκο (φεγγίτη).</u></p> <p>5. -Τι κρυφοκοίταζαν;</p> <p>6. -<u>Κρυφοκοίταζαν να καταλάβουν τι οργάνωνε ο θείος του και οι φίλοι του.</u></p> <p>7. -Πολύ ωραία. Τελικά ανακάλυψαν τι ήταν αυτό που κρυφοκοίταγαν;</p> <p>8. -<u>Ναι το ανακάλυψαν.</u></p>	<p>Σχόλια</p> <p>Μυθιστόρημα</p> <p><u>Μυστικό Φιλικών</u> αίτια κλίμα αγωνίας για μέλλον</p> <p>σκηνή κρυφοκοίταγμα/μη συμβατή ενέργεια στοιχεία υπόθεσης λεπτομέρειες</p>
--	--

<p>9. -Πες μου λίγες λεπτομέρειες. Τι ανακάλυψαν; Ότι θυμάσαι.</p> <p>10. <u>-Ανακάλυψαν το κρυφό λεξιλόγιο που είχανε, ανακάλυψαν την οργάνωσή τους, και τι άλλο.</u></p> <p>11. -Μετά;</p> <p>12. <u>-Προσπαθούσαν να μαζέψουν ανθρώπους για να τους βοηθήσουνε στα σχέδια που είχανε.</u></p> <p>13. -Ποιο ήταν το σχέδιο;</p> <p>14. <u>-Το <u>σχέδιό</u> τους ήτανε να πάνε, να μαζέψουν αρκετούς για να πάνε εμ.</u></p> <p>15. -Πες το με δικά σου λόγια.</p> <p>16. <u>-Δεν το θυμάμαι.</u></p> <p>17. -Τι ήθελε να κάνει η Φιλική εταιρεία ας πούμε στην Ελλάδα;</p> <p>18. <u>-Ήθελε τέλος πάντων, να μαζέψει πολλούς ανθρώπους και να...</u></p> <p>19. -Να τη βοηθήσει να κάνει τι;</p> <p>20. <u>-....</u></p> <p>21. -Ωραία. Δε σου' ρχεται τώρα, γιατί σίγουρα το ξέρεις. Λοιπόν. Ποιοι ήρωες σου άρεσαν; Τι ήταν αυτό που έκαναν και σου άρεσε;</p> <p>22. <u>-Ε, μου άρεσαν ο <u>Τσακάλωφ</u>, ο <u>Σκουφάς</u> και ο <u>Ξάνθος</u> που τέλος πάντων μόνοι τους άρχισαν και οργάνωσαν μία δικιά τους εταιρεία και είχανε <u>θάρρος</u> και <u>πίστη</u> ότι θα τα καταφέρουν.</u></p> <p>23. -Και οι ήρωες από άλλα βιβλία; Μη μου λες μόνο από το βιβλίο αυτό που σου αρέσει και ένα άλλο δε θυμάσαι; Κάποιον άλλο ήρωα;</p> <p>24. <u>-Ναι, θυμάμαι τον... (μπορεί να μη θυμάσαι το όνομά του από ποιο βιβλίο;) από την <u>έξοδο του Μεσολογγίου</u>.</u></p> <p>25. -Τι έκανε ο ήρωας;</p> <p>26. <u>-Ο ήρωας ήθελε να <u>παραμείνει στην πατρίδα</u> του, και να την <u>υπερασπιστεί</u> και α τέλος πάντων και παρόλο που τον έδιωχναν για να μη σκοτωθεί αυτός γυρνούσε και έκανε τα πάντα για να μείνει με τους παππούδες του.</u></p> <p>27. -Πολύ ωραία, Νίκο. Ποια ή ποιες ιστορικές προσωπικότητες που συναντήσαμε στα μυθιστορήματα σου έκανε μεγάλη εντύπωση και γιατί;</p> <p>28. <u>-Ε περισσότερο, μεγαλύτερη εντύπωση ο πες τον, ο αυτός που ήτανε στην <u>έξοδο του Μεσολογγίου</u> (που τι έκανε μπορεί να μη θυμάσαι το όνομά του, δεν πειράζει τι έκανε;) που είχε το <u>θάρρος</u> κι έλεγε να κρατήσουνε το Μεσολόγγι και έδινε θάρρος.</u></p> <p>29. -Κάποια άλλη ιστορική προσωπικότητα από το μυστικό των Φιλικών που είπες πως σου άρεσε;</p> <p>30. <u>-Ναι, μου άρεσε ο <u>Θοδωρής</u> που είχε την <u>αγωνία</u> να...</u></p> <p>31. -Όταν λέω ιστορική προσωπικότητα εννοώ κάποιους ανθρώπους που ζούσαν τότε.</p> <p>32. <u>-Ο <u>Τσακάλωφ</u>.</u></p> <p>33. -Που έχεις ήδη πει. Ποιο σημαντικό ιστορικό γεγονός συνάντησες;</p> <p>34. <u>-Την <u>έξοδο του Μεσολογγίου</u>, που οι Μεσολογγίτες προσπάθησαν να βγούνε και δεν τα κατάφεραν.</u></p> <p>35. -Πολύ ωραία. Άρα τη <u>Φιλική εταιρεία</u> και την <u>έξοδο του Μεσολογγίου</u>, σε ποιο άλλο μάθημα το' χουμε</p>	<p>Κρυφό λεξιλόγιο οργάνωση</p> <p>σχέδιο η οργάνωση</p> <p>γεγονός Ίδρυση Φιλικής εταιρείας</p> <p>ήρωες</p> <p>αναφορά στους ιδρυτές της Φιλικής δράση τους ιδανικά ηρώων θάρρος\πίστη</p> <p>ήρωες από άλλα βιβλία</p> <p>ιστορικό γεγονός έξοδος Μεσολογγίου ήρωας από Συναπόσπορο ιδανικά ήρωα δέσιμο με πατρίδα\οικογένεια υπεράσπιση πατρίδας επιστροφή στις ρίζες</p> <p>ιστορικές προσωπικότητες</p> <p>ιδανικά ήρωα\θάρρος</p> <p>Αρχική σύγχυση για διάκριση μυθ./πραγμ. ήρωα</p> <p>μυθοπλαστικός ήρωας/Θοδωρής</p> <p>πραγματικός ήρωας/ Τσακάλωφ</p> <p>Ιστορικά γεγονότα</p>
--	---

<p>ξανασυναντήσεις;</p> <p>36. -Ε, τ' χουμε συναντήσει στην <u>Ιστορία</u>.</p> <p>37. -Και ποιες διαφορές έχει η αναφορά αυτών των γεγονότων στην Ιστορία με την αναφορά στο μυθιστόρημα;</p> <p>38. -Το βιβλίο της Ιστορίας δεν, τα λέει με έναν τρόπο <u>που δεν μπορείς να τα καταλάβεις εύκολα</u>, ενώ το βιβλίο έχει το δικό του τρόπο, <u>που βάζει έναν ήρωα και περιγράφει καλύτερα τις καταστάσεις που</u> γίνονται εκεί πέρα.</p> <p>39. -Πάρα πολύ ωραία.</p> <p>Β. Παιδαγωγικό αντικείμενο - Κλίμα τάξης</p> <p>40. -Θυμήσου πώς γινόταν το μάθημα. Τι σου άρεσε; Γιατί;</p> <p>41. -Μου άρεσε, όταν <u>καθόμασταν κάτω στο χαλί</u> και μας <u>διαβάζατε εσείς κι εμείς ακούγαμε</u>.</p> <p>42. -Υπάρχει κάτι που δε σου άρεσε; Και ποιο ήταν αυτό;</p> <p>43. -Δε μου άρεσε, γιατί κάποιες φορές μας διαβάζατε <u>πολύ ώρα</u> και φυσικό είναι να <u>βαρεθούμε και λίγο</u>, εντάξει (χαμογελάει).</p> <p>44. -Πώς νομίζεις ότι θα μπορούσε να αλλάξει αυτό;</p> <p>45. -Ε αν το <u>σταματούσαμε λίγο πιο συχνά</u> και κάναμε και <u>ρωτούσαμε τις απορίες μας λίγο πιο λίγο πιο νωρίς</u>.</p> <p>46. -Πολύ ωραία. Από τις γραπτές εργασίες ποιες σου άρεσαν και γιατί;</p> <p>47. -Οι <u>ομαδικές</u>, γιατί στις γραπτές δε μου ερχόντουσαν και πολύ γρήγορα, ενώ <u>στις ομαδικές ανταλλάζαμε απόψεις και ιδέες</u> και τα θυμόμασταν <u>πιο εύκολα</u>, εντάξει ήταν πιο ωραία.</p> <p>48. -Αρα αυτές που δε σου άρεσαν ήταν ποιες;</p> <p>49. -Οι γραπτές.</p> <p>50. -Οι γραπτές, εννοείς αυτές που γράφαμε ο καθένας μόνος του.</p> <p>51. -Ναι ο καθένας μόνος του.</p> <p>52. -Έτσι, γιατί;</p> <p>53. -Γιατί, γιατί ήτανε κάποιες φορές ήτανε <u>δύσκολο να ακριβώς να γράφεις τι γινόταν, να θυμηθείς</u>.</p> <p>54. -Δεν μπορούσες να ζητήσεις ας πούμε, κάποιου τη βοήθεια;</p> <p>55. -Ε, θα μπορούσα, αλλά <u>το θέμα είναι να μπορέσεις μόνος σου</u> όχι να ζητήσεις από τον άλλο.</p> <p>56. -Κατά τη διδασκαλία χρησιμοποιούσαμε κάποια εργαλεία. Ποιο από αυτά σου άρεσε; Γιατί;</p> <p>57. -Μου άρεσε ο <u>υπολογιστής και ο προτζέκτορας</u>, γιατί εκεί <u>δείχναμε τις εικόνες κι οι εικόνες ήτανε πολύ ωραίες και καταλάβαινες καλύτερα</u>.</p> <p>58. -Τι είχανε οι εικόνες; Μπορείς να μας πεις, Νίκο;</p> <p>59. -Ε, είχανε πλοία, τους <u>μπουρλοτιέρηδες</u> που έβαζαν <u>φωτιά στα πλοία, κατάρτια να πέφτουν</u>, τέλος πάντων το κλίμα, αυτά.</p> <p>60. -Πολύ ωραία. Υπάρχει κάποιο από αυτά τα εργαλεία που δε σου άρεσε;</p> <p>61. -Όχι, όλα ήταν ωραία.</p> <p>Γ. Ομαδοποίηση αντιδράσεων και σχολίων από τους μαθητές.</p>	<p>Έξοδος Μεσολογγίου Ίδρυση Φιλικής Διαθεματικότητα Σύνδεση με Ιστορία</p> <p>Ιστορία\ Μυθιστόρημα Πλοκή με ήρωες</p> <p>Θετικό</p> <p>Οργάνωση τάξης\ Αφήγηση ακρόαση</p> <p>Αρνητικό Η μεγάλη διάρκεια ανάγνωσης</p> <p>Πρόταση Συχνές διακοπές\ Επίλυση αποριών</p> <p>Γραπτές εργασίες Προτίμηση ομαδικών αιτία συνεργατικότητα</p> <p>Όχι ατομικές</p> <p>αιτία</p> <p>αδυναμία ανάκλησης γεγονότων Μεγαλύτερη δυσκολία Τάση για αυτοδημιουργία</p> <p>Τεχνικά εργαλεία Υπολογιστής\ προτζέκτορας πολυτροπικότητα Εικόνες Ζωντάνια σκηνών</p> <p>Αρνητικό κανένα</p>
--	--

<p>(Συναισθήματα που δημιουργούνταν. Δυσκολίες που αντιμετώπιζαν. Ενοχλήσεις, Προτάσεις)</p> <p>62. -Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας πως αισθανόσουν; 63. -Εντάξει, μια <u>χαρά ήμωνα</u>, καθόμουν εκεί, <u>άκουγα προσεκτικά</u>, εντάξει. 64. -Κάποιο παράδειγμα από κάποιο βιβλίο, όταν διαβάζατε τις περιπέτειες κάποιου, ας πούμε του αγαπημένου σου βιβλίο ή κάποιου άλλου, πώς ένιωθες; 65. -Ε, είχα <u>πολλή αγωνία</u> και περίμενα <u>να δω τη συνέχεια</u> μετά το διάλειμμα που κάναμε. 66. -Πολύ ωραία. Πώς αισθανόσουν σε σχέση με τους συμμαθητές σου; Και γιατί; 67. -Εντάξει, μια <u>χαρά</u> είμαστε. 68. -Κάποιο πρόβλημα, δηλαδή αν κάποιος ή εσύ ήθελες να μιλήσεις. 69. -Όχι, δεν υπήρχε πρόβλημα, γιατί αν δε μιλούσα εγώ, <u>μιλούσε κάποιος άλλος</u> πάλι δεν είχα πρόβλημα, γιατί <u>θυμόμωνα ξανά τι λέει κι ο άλλος και σύγκρινα εν τω μεταξύ τι θυμόμουν εγώ</u>. 70. -Πώς αισθανόσουν όταν η δασκάλα σου ζητούσε να γράψεις τις γραπτές εργασίες; Γιατί; 71. -Ε, δε στην <u>αρχή</u> πίστευα ότι εντάξει δε θα μου' ρχόταν τίποτα, <u>θα' νιωθα λίγο άβολα</u>, αλλά στη <u>συνέχεια</u> μου φάνηκε <u>πολύ ωραία να εκφράζεις τη γνώμη σου και γραπτά</u>, εντάξει. 72. -Νίκο, παρατηρώ ότι μία ατομική εργασία που κάναμε τότε μετά το μυθιστόρημα για τη Δημητσάνα, δεν την έκανες. 73. -Εκείνη την ημέρα, νομίζω, απ' ότι θυμάμαι, είχα λείψει από το σχολείο και δεν είχα, δεν μπορούσα να την κάνω.</p>	<p>Συναισθήματα Ωραία/αίτια Ενδιαφέρουσα αφήγηση Προσεκτική ακρόαση</p> <p>Αγωνία για τη συνέχεια</p> <p>Κλίμα με συμμαθητές Κανένα πρόβλημα</p> <p>Ανατροφοδότηση\ Σχέση μεταξύ μαθητών</p> <p>Συναισθήματα Γραπτές εργασίες</p> <p>Κλιμάκωση Αρχικά άβολα\ Συνέχεια πολύ ωραία</p> <p>Αιτιολόγηση για ανολοκλήρωτη εργασία Απουσία</p>
<p>Δ. Οι εικαστικές δημιουργίες</p> <p>74. -Βλέπω ότι ζωγράφισες αυτό. Μπορείς να μου το περιγράψεις; 75. -Ε, είναι η <u>σημαία του Υψηλάντη</u> από δύο όψεις, η μία είναι με ένα <u>στεφάνι της νίκης</u> κι από την άλλη έχουμε ένα <u>περιστέρι της ειρήνης</u>, εντάξει. 76. -Γιατί αποφάσισες να ζωγραφίσεις αυτή τη σημαία; 77. -Γιατί τα υπόλοιπα δεν μπορούσα ακριβώς και αυτή μου φάνηκε <u>πιο εύκολη</u>, εντάξει. 78. -Αυτήν από κάπου την έβλεπες, από πού την έβλεπες; 79. -Ε, την <u>έβλεπα από τον υπολογιστή</u>, νομίζω, ναι από τον υπολογιστή <u>την είχα μπροστά μου</u> και προσπαθούσα να την <u>αντιγράψω</u>. 80. -Εκείνη την εποχή, Νίκο, όλα τα μέρη της Ελλάδας είχανε την ίδια σημαία; Όλοι οι τόποι, όπως σήμερα; 81. -Όχι, <u>είχανε άλλες σημαίες</u>, το Μεσολόγγι <u>είχε άλλη</u> κι υπήρχαν άλλες σημαίες. 82. -Πολύ ωραία. Ήθελες θα ήθελες να ζωγραφίσεις κάτι άλλο από αυτά που είδες μες στην τάξη, τις ζωγραφίες από τον προτζέκτορα, στους υπολογιστές; 83. -Όχι, όλες τους ήταν ωραίες και, αλλά εγώ ήθελα να ζωγραφίσω το <u>πιο απλό</u>, το <u>πιο εύκολο</u>.</p>	<p>Αναπαραστάσεις</p> <p>Σημαία Υψηλάντη Αναπαραστάσεις ιδανικών\νίκη-ειρήνη</p> <p>Αίτια επιλογής ευκολία</p> <p>Χρήση εργαλείου Βοήθεια οι εικόνες</p> <p>Γνώση για την ύπαρξη διαφορετικών σημαιών</p> <p>Επιθυμία άλλης αναπαραστάσης</p>

84. -Πολύ ωραία. Σε ευχαριστώ, Νίκο.
85. -Τίποτα, παρακαλώ. (γελάει).

Καμιά άλλη. Αιτία
Πιο απλό πιο εύκολο

Προσωπογραφία Υψηλάντη

6. Δείγματα από εικαστικές δημιουργίες

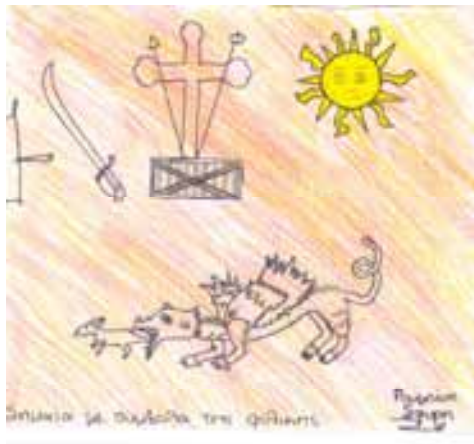


Μαρία Αποστολάκη Σελ'
13^ο Δημοτικό Σχολείο Χαλκίδας



Μάνια Κακούρη 13^ο ΔΣΧ 2008
Στ1





Γ.Τ 5/Ομάδα 1
Μιχάλης, Βάλια, Εύα

Ομαδικές εργασίες - Χαραυγή της λευτεριάς
της Γαλάτειας Σαράντη

Η σειρά με την οποία εμφανίζονται τα γεγονότα κατά την ανάγνωση του βιβλίου είναι η συγγραφέας δεν μας δίνει απ' την αρχή τα παραθέλοντας ειδικότητες των διατακτών για να μας κινήσει. Στη περίπτωση να συνεχίσουμε να διαβάζουμε τα διδάγματα παραδίδονται σε κάποιο σημείο που δίνει πως ο Κωνσταντίνος είτε πλανήθηκε ή να πείσει για να σου πει την πείρα σου είτε να σου πει στην περίπτωση να σου πει την πείρα σου είτε να σου πει στην περίπτωση να σου πει την πείρα σου.

Γ.Τ 5/Ομάδα 2
Κωνσταντίνα, Μαρία Μ. Αντώνης

Η σειρά με την οποία εμφανίζονται τα γεγονότα κατά την ανάγνωση του βιβλίου είναι 3-4-5-6-2-7-8-9-10-11. Η συγγραφέας δεν μας δίνει απ' την αρχή τη σειρά των βιβλίων που θα ήθελαν να σου πει την πείρα σου είτε να σου πει την πείρα σου είτε να σου πει την πείρα σου.

Γ.Τ 5/Ομάδα 4
Γιώργος, Νίκος, Γρηγόρης, Θανάσης

Η σειρά με την οποία εμφανίζονται τα γεγονότα κατά την ανάγνωση του βιβλίου είναι 3-4-5-6-2-7-8-9-10-11. Η συγγραφέας δεν μας δίνει απ' την αρχή τη σειρά των βιβλίων που θα ήθελαν να σου πει την πείρα σου είτε να σου πει την πείρα σου είτε να σου πει την πείρα σου.

Γ.Τ 5/Ομάδα 5
Ντονιέτα, Γεωργία, Μαρία Αδ.

Η σειρά με την οποία εμφανίζονται τα γεγονότα κατά την ανάγνωση του βιβλίου είναι 3-4-5-6-2-7-8-9-10-11. Η συγγραφέας δεν μας δίνει απ' την αρχή τη σειρά των βιβλίων που θα ήθελαν να σου πει την πείρα σου είτε να σου πει την πείρα σου είτε να σου πει την πείρα σου.

Γ.Τ 5/Ομάδα 8

Ρουμπίνη, Δάφνη, Μαρία Κ.

Γ.Τ 5/Ομάδα 7
Μάνια, Υβόνη, Νικολέτα

Η σειρά με την οποία εμφανίζονται τα γεγονότα κατά την ανάγνωση του βιβλίου είναι 3-4-5-6-2-7-8-9-10-11. Η συγγραφέας δεν μας δίνει απ' την αρχή τη σειρά των βιβλίων που θα ήθελαν να σου πει την πείρα σου είτε να σου πει την πείρα σου είτε να σου πει την πείρα σου.

Τις πρώτες ώρες που κοιμάσαι δίνει ήρωα ανήλικη... Η συγγραφέας δεν μας δίνει απ' την αρχή τη σειρά των βιβλίων που θα ήθελαν να σου πει την πείρα σου είτε να σου πει την πείρα σου είτε να σου πει την πείρα σου.

στοιχική εργασία

Δυστυχία Παλασίου Σε'1 2002

Στη γραφή της λευτεριάς Οι μαρτυρήσεις της Δημητριάδας της Γαλιτίας Σαράντη

Γράψε μια σύντομη περίληψη της υπόθεσης. Ζητήθηκε κάποια σελίδα από το βιβλίο στο κάτω μέρος της σελίδας.

Ο Κηρύκος είναι ένας κτηνικός και θα με...
...από το βιβλίο στο κάτω μέρος της σελίδας.



στοιχική εργασία

Δυστυχία Παλασίου Σε'1 2002

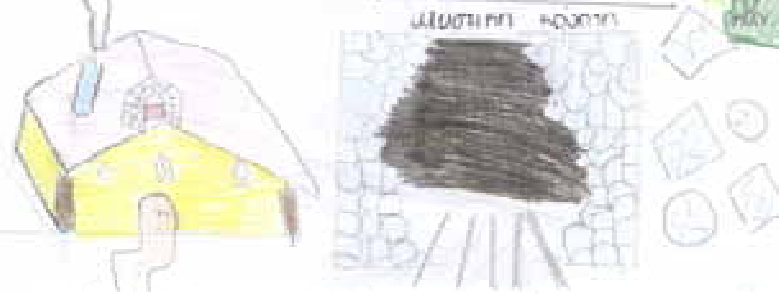
Στη γραφή της λευτεριάς Οι μαρτυρήσεις της Δημητριάδας της Γαλιτίας Σαράντη

Γράψε μια σύντομη περίληψη της υπόθεσης. Ζητήθηκε κάποια σελίδα από το βιβλίο στο κάτω μέρος της σελίδας.

Ο Κηρύκος είναι ένας κτηνικός και θα με...
...από το βιβλίο στο κάτω μέρος της σελίδας.

Ο Κηρύκος είναι ένας κτηνικός και θα με...
...από το βιβλίο στο κάτω μέρος της σελίδας.

Ο Κηρύκος είναι ένας κτηνικός και θα με...
...από το βιβλίο στο κάτω μέρος της σελίδας.



στοιχική εργασία

Αγιάννη Μανωλίου Σε'1 2002

Στη γραφή της λευτεριάς Οι μαρτυρήσεις της Δημητριάδας της Γαλιτίας Σαράντη

Γράψε μια σύντομη περίληψη της υπόθεσης. Ζητήθηκε κάποια σελίδα από το βιβλίο στο κάτω μέρος της σελίδας.

Ο Κηρύκος είναι ένας κτηνικός και θα με...
...από το βιβλίο στο κάτω μέρος της σελίδας.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Γενική βιβλιογραφία (Εκπαίδευση, Μάθηση, Διδασκαλία)

Α. 1. Ελληνική βιβλιογραφία

- Δαφέρμος, Μ. (2002)** *Η πολιτισμική - ιστορική θεωρία του Vygotsky*, Αθήνα, Ατραπός.
- Κανάκης, Ι. (1990)** *Η Σωκρατική στρατηγική διδασκαλίας - μάθησης*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Κανάκης, Ι. (1998)** *Εσωτερική διαφοροποίηση της διδασκαλίας και εναλλακτικές μορφές μάθησης*, Πανεπιστ. Σημειώσεις, Ρέθυμνο.
- Κανάκης, Ι. (2001)** *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης με ομάδες εργασίας*, Αθήνα, τυπωθήτω, Δαρδανός.
- Καρασαββίδης, Η. (2006)** «Η έννοια των ψυχολογικών εργαλείων στην Κοινωνικο-Πολιτισμική Ψυχολογία: Επισκόπηση, Ανοικτά Προβλήματα και Εκπαιδευτικές Προεκτάσεις», Στο: Πουρκός, Μ., (επιμ.) *Κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός: 429-472.
- Καψάλης, Α. (1987)** *Μάθηση και διδασκαλία*, Θεσσαλονίκη, αφοί Κυριακίδη.
- Κολιάδης, Ε. (1996)** *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τ. Α', Αθήνα, 2^η έκδ. ιδίου.
- Κολιάδης, Ε. (1997)** *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τ. Β', Αθήνα, 4^η έκδ. ιδίου.
- Κολιάδης, Ε. (1998)** *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τ. Γ', Αθήνα, έκδ. ιδίου.
- Κολιάδης, Ε. (2002)** *Γνωστική ψυχολογία και γνωστική νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*, τ. Δ', Αθήνα, έκδ. ιδίου.
- Κοσμόπουλος, Α. (2000)** *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*, 4^η έκδ., Αθήνα, Γρηγόρης.
- Κοσσυβάκη, Φ. [χ.χ]** *Διδασκαλία: Ανθρωπολογικές και κοινωνικές προϋποθέσεις*, τ. Α' Αθήνα, Σμυρνιωτάκης.
- Κοσσυβάκη, Φ. (1998)** *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*, Αθήνα, Gutenberg.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2004)** *Εναλλακτική Διδακτική*, Αθήνα, Gutenberg.
- Λιάκος, Α. (2007)** *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία;* Αθήνα, Πόλις.
- Λιαντίνης, Δ. (1991)** «Μονόλογος ή μονολογική μορφή διδασκαλίας», *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ. 6, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Λώλη, Ε. (2007)** *Οι παιδαγωγικές και διδακτικές προεκτάσεις του εκπαιδευτικού έργου*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998)** *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Η κριτική σκέψη στη διδακτική πράξη*, 4^η έκδ., τ. Β', Αθήνα, Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (1999)** *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: η σχολική τάξη ως χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001)** *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου: Η αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα, Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002α)** *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Γρηγόρης, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (2002β)** *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικο-κριτικής ανάλυσης*, 2^η έκδ., τ. Α', Αθήνα, Gutenberg.

- Ματσαγγούρας, Η. (2003)** *Η σχολική τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*, τ. Α΄, Αθήνα, 3^η έκδ. ιδίου.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004)** *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*, 3^η έκδ., Αθήνα, Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007)** *Σχολικός εγγραμματισμός*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μπρούζος, Σ. (1995)** *Ο Εκπαιδευτικός ως λειτουργός Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού*, Αθήνα, Λύχνος.
- Πετρουλάκης, Ν. (1981)** *Προγράμματα, εκπαιδευτικοί στόχοι, μεθοδολογία*, Αθήνα, Φελέκης.
- Πηγιάκη, Π. (1998)** *Προετοιμασία, σχεδιασμός και αξιολόγηση της διδασκαλίας. Διδακτική Μεθοδολογία*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Πολύζου, Α. (2009α)** «Μετασηματιστική Παιδαγωγική: Μυθο-Ποιητική Δημιουργία, Κοινωνικο-Πολιτισμικές Διαστάσεις και τα Εργαλεία της Πολυμεσικής-Υπερμεσικής Τεχνολογίας», στο υπό δημοσίευση: *Τέχνη-αφήγηση-ψυχολογία: ο Ψυχοπαιδαγωγικός και ψυχοθεραπευτικός ρόλος της τέχνης και της αφήγησης*.
- Πουρκός, Μ. (2006α)** Εισαγωγή στις κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση, Στο: Πουρκός, Μ., (επιμ.) *Κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός: 55-136.
- Πουρκός, Μ. (2006β)** «Η διδασκαλία, η μάθηση και η ανάπτυξη ως κοινωνικο-ιστορικο-πολιτισμική διαδικασία», Στο: Πουρκός, Μ., (επιμ.) *Κοινωνικο-ιστορικό - πολιτισμικές προσεγγίσεις στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*, Αθήνα, Ατραπός: 378-426.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000)** *Εισαγωγή στην παιδαγωγική Επιστήμη*, 7^η έκδ., Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Τερεζάκη, Χ. (2010)** *Η Μέθοδος Project ως ενεργητική μορφή διδασκαλίας και μάθησης. Η συγκριτική αποτίμηση της μεθόδου στην αρχική και στην ενήλικη εκπαίδευση*, Διδακτορική Διατριβή εν εξελίξει, Ε.Α.Π, Πάτρα.
- Τριλιανός, Θ. (2000)** *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας*, τ. Α΄, Αθήνα, 2^η έκδ. ιδίου.
- Φλουρής, Γ. & Κασσωτάκης, Μ. (2006α)** *Μάθηση και διδασκαλία*, τ. Α΄, Αθήνα, έκδ. ιδίων.
- Φλουρής, Γ. & Κασσωτάκης, Μ. (2006β)** *Μάθηση και διδασκαλία*, τ. Β΄, Αθήνα, έκδ. ιδίων.
- Χαραλαμπίδης, Β. (1987)** *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά. Διδακτική μεθοδολογία*, Αθήνα, Gutenberg.

A. 2. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Bloom, B. & Krathwohl, D (1991)** *Ταξινόμια διδακτικών στόχων*, (μετ. Α. Λαμπράκη-Παγανού), τ. Α΄ και Β΄, Θεσσαλονίκη, Κώδικας.
- Bruner, J. (1997)** *Πράξεις νοήματος*, (μετ. Γ. Καλομοίρης), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Vygotsky, L. (1997)** *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*, (μετ. Ά. Μπίμου - Στ. Βοσνιάδου), Αθήνα, Gutenberg.

B. Ειδική βιβλιογραφία

B.1. Λογοτεχνική θεωρία-Λογοτεχνική κριτική

B.1.1. Ελληνική βιβλιογραφία

- Αγγελάτος, Δ. (1997)** *Η φωνή της μνήμης. Δοκίμιο για τα λογοτεχνικά είδη*, Αθήνα, Ν. Σύνορα, Λιβάνης.
- Αθανασόπουλος, Β. (1992)** «Μυθοπλασία και Ιστορία», στο *Διαβάζω. Αφιέρωμα: Το ιστορικό μυθιστόρημα*, 290: 35-40.
- Ακριτόπουλος, Α. (1994)** Η κριτική στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά, στο: *Διαβάζω. Αφιέρωμα: Θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, 346: 67-70.
- Αμπατζοπούλου, Φρ. (1998)** *Ο άλλος εν διωγμό: η εικόνα του εβραίου στη λογοτεχνία, ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*, Αθήνα, Θεμέλιο.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1991)** *Η ελληνική παιδική λογοτεχνία κατά τη μεταπολεμική περίοδο*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1994)** «Πορεία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας», στο: *Διαβάζω. Αφιέρωμα: Θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, 346: 54-59.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1996)** *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα, Εκδόσεις των φίλων, 10^η.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (2001)** *Ιδεολογία και Παιδική Λογοτεχνία*, τ. Α', Αθήνα, Καστανιώτης.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2006)** «Η αφηγηματική φωνή και η λειτουργία της στο μυθιστόρημα Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της της Άλκης Ζέη», στο: Γ. Παπαντωνάκης, (επιμ.) *Πρόσωπα και προσωπεία του αφηγητή στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία της τελευταίας τριακονταετίας*, Αθήνα, Πατάκης: 49-58.
- Βαγενάς, Ν. (1994)** *Η ειρωνική γλώσσα. Κριτικές μελέτες για τη νεοελληνική γραμματεία*, Αθήνα, Στιγμή.
- Βασιλαράκης, Ι. (2004)** «Εσωτερικός και μυητικός της ζωής λόγος σε ελληνικά νεανικά μυθιστορήματα μαθητείας των τελευταίων χρόνων. Μια μικρή δειγματική περιήγηση», στο: Τσιλιμένη, Τ., (επιμ.) *Σύγχρονοι Ορίζοντες, Το σύγχρονο παιδικό – νεανικό μυθιστόρημα*, Αθήνα: 37-50.
- Βελουδής, Γ. (1994)** *Γραμματολογία Θεωρία της λογοτεχνίας*, Αθήνα, Δωδώνη.
- Γρηγοριάδου-Σουρέλη Γ. (1994)** «Γράφοντας ιστορικά μυθιστορήματα», στο: Ά. Κατσίκη-Γκίβαλου, (επιμ.) *Παιδική Λογοτεχνία Θεωρία και Πράξη*, τ. Α' Αθήνα, Καστανιώτης: 135-141.
- Δελώνης, Α. (1986)** *Ελληνική παιδική λογοτεχνία. Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα.*, Αθήνα, Ηράκλειτος.
- Δημαράς, Κ. Θ. (1975)** *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Ίκαρος 6^η, Αθήνα.
- Επαμεινώνδας, Σπ. (1989)** «Η παιδική λογοτεχνία και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης», στο: Εισηγήσεις στο Γ' σεμινάριο του Γ' κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, *Η παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα.
- Ζερβού, Αλ. (1997)** *Στη χώρα των θαυμάτων. Το παιδικό βιβλίο ως σημείο συνάντησης παιδιών - ενηλίκων*, 2^η έκδ., Αθήνα, Πατάκης.
- Ζερβού, Αλ. (1999α)** *Λογοκρισία και αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων. Ο Ροβινσώνας, η Αλίκη και το Παραμύθι χωρίς όνομα. Ανάγνωση από μια ενήλικη*, 4^η έκδ., Αθήνα, Οδυσσέας.

- Ζερβού, Αλ. (2005)** «Εσωτερική εστίαση και (επαν)αφηγήσεις κλασικών για παιδιά και ενήλικες: διαδραστικά φαινόμενα και ιδεολογικές φορτίσεις», στο: *Σύγκριση*, 16, Αθήνα.
- Ζερβού, Αλ. (2006)** «Η εκθήλυνση της (επαν)αφήγησης: Γυνακεία φωνή και εσωτερική εστίαση», στο: Γ. Παπαντωνάκης, (επιμ.) *Πρόσωπα και προσωπεία του αφηγητή στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία της τελευταίας τριακονταετίας*, Αθήνα, Πατάκης:97-130.
- Ζερβού, Αλ. (2006)** «Ελληνική αρχαιότητα, μύθος και κλασικό παιδικό βιβλίο», στο *Κείμενα*, 4 Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://keimena.ece.uth.gr/>
- Ζερβού, Αλ. (2009)** *Εφηβικά βιβλία για τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο και το ναζισμό: Όροι πρόσληψης και διαχείρισης του ιστορικού υλικού για νεαρούς ενήλικους*, Υπό δημοσίευση.
- Καλλέργης, Ηρ. (1990)** «Γύρω από το ιστορικό μυθιστόρημα», στο: *Διαδρομές. Αφιέρωμα. Το ιστορικό μυθιστόρημα στην παιδική λογοτεχνία*, 18: 87-96.
- Καλλέργης, Ηρ. (1991)** «Η μελέτη για το παιδικό βιβλίο τα τελευταία 20 χρόνια. Προσδοκίες για τη δεκαετία του 1990», στο: *Σύγχρονες τάσεις και απόψεις για την παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα, Ψυχογιός:22-37.
- Καλλέργης, Ηρ. (1994)** «Το πρόβλημα της ιδεολογίας στα παιδικά λογοτεχνήματα», στο: Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.) *Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία και Πράξη*. τ. Α΄, Αθήνα, Καστανιώτης:41-55.
- Καλλέργης, Ηρ. (1995)** *Προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Καλλέργης, Ηρ. (1999)** «Το ιστορικό μυθιστόρημα και η σύγχρονη νεανική μας λογοτεχνία» στο: Σ. Χατζηδημητρίου (επιμ.) *Εισηγήσεις Σεμιναρίου Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία: Το παρελθόν, το παρόν, το μέλλον της*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα:115-127.
- Καλλίνης, Γ. (2005)** *Εγχειρίδιο αφηγηματολογίας. Εισαγωγή στην τεχνική της αφήγησης*, Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Κανατσούλη, Μ. (1994)** «Περί θεωρίας και κριτικής της Παιδικής Λογοτεχνίας», στο: *Διαβάζω. Αφιέρωμα: Θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας* 346: 60-63.
- Κανατσούλη, Μ. (1997)** *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Επιστημονικών Βιβλίων και Περιοδικών.
- Κανατσούλη, Μ. (2006)** «Η πρωτοπρόσωπη αφήγηση στην παιδική λογοτεχνία: Περιορισμοί και δυνατότητες», στο: Γ. Παπαντωνάκης, (επιμ.) *Πρόσωπα και προσωπεία του αφηγητή στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία της τελευταίας τριακονταετίας*, Αθήνα, Πατάκης: 147-167.
- Καρακίτσιος, Α. (1994)** «Η παιδική λογοτεχνία και η θεωρία της αφήγησης», στο: *Διαβάζω. Αφιέρωμα: Θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, 346: 71-73.
- Καρακίτσιος, Α. (2004)** «Φαντασία, Μνήμη και Παρατήρηση στο σύγχρονο παιδικό μυθιστόρημα» στο: Τ. Τσιλιμένη (επιμ.) *Το Σύγχρονο Παιδικό-Νεανικό Μυθιστόρημα*, Αθήνα, Σύγχρονοι Ορίζοντες:83-102.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1994α)** «Σύγκλιση λογοτεχνίας και παιδικής λογοτεχνίας», στο: *Διαβάζω, Αφιέρωμα: Θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, 346: 64-66.
- Κατσίκη-Γκίβαλου Α. (1999β)** *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*, 7^η έκδ., Αθήνα, Πατάκης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2004)** «Ιστορία και πολιτική στη νεότερη παιδική λογοτεχνία: Τα Γενέθλια της Ζωρζ Σαρή και Η σφεντόνα του Δαβίδ του Παντελή Καλιότσου», στο: Τ. Τσιλιμένη (επιμ.) *Το Σύγχρονο Παιδικό-Νεανικό Μυθιστόρημα*, Αθήνα, Σύγχρονοι Ορίζοντες: 507-517.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2007)** *Φιλολογικές διαδρομές*, 3^η έκδ., Αθήνα, Πατάκης.

- Καψομένος, Ε. (2007)** *Αφηγηματολογία. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*, 5^η έκδ., Αθήνα, Πατάκης.
- Κοκκινάκη, Ν. (1992)** «Ιστορικό μυθιστόρημα και μυθιστορηματοποιημένη βιογραφία. Ο Βασίλης Λάσκος του Μ. Καραγάτση», στο: *Διαβάζω. Αφιέρωμα Ιστορικό μυθιστόρημα*, 290: 41-45.
- Κοντολέον, Μ. (1988)** *Απόψεις για την παιδική λογοτεχνία*, Πατάκης, Αθήνα.
- Κουκουλομμάτης, Δ. (1990)** *Λογοτεχνία και παιδαγωγική*, Εκδοτική Εστία, Αθήνα.
- Κουκουλομμάτης, Δ. (1993)** *Ο δάσκαλος στη λογοτεχνία*, Αθήνα, Έλλην.
- Λιάκος, Α., (2007)** «Ανάμεσα στην Ιστορία και στο συναίσθημα», *Το Βήμα*, 20.5.2007.
- Μαλαφάντης, Κ. (2001)** *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*, Αθήνα, Πορεία.
- Μαλαφάντης, Κ. (2005)** *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας*, I-II, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μητροφάνης, Γ. (1997)** *Το ιστορικό μυθιστόρημα και η παιδευτική του διάσταση, στο έργο της Γαλάτειας Γρηγοριάδου – Σουρέλη κατά την περίοδο 1960-1990*, Μεταπτυχιακή εργασία, Ρέθυμνο.
- Μητροφάνης, Γ. (2001)** *Το ιστορικό μυθιστόρημα για παιδιά και νέους κατά την περίοδο 1900-1980*, Διδακτορική Διατριβή, Ρέθυμνο.
- Μητροφάνης, Γ. (2004)** «Από το σχολικό ανθολόγιο στη διαλογικότητα των πολιτισμών: Βασικά ζητήματα κανονικοποίησης και μεθοδολογίας», στο: Μ. Δαμανάκης - Γ. Μητροφάνης, (επιμ.) *Λογοτεχνία της Διασποράς και Διαπολιτισμικότητα. Πρακτικά Δημερίδας, Ρέθυμνο, 24-25 Οκτωβρίου 2003*, Ρέθυμνο, Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.: 130-147.
- Μητροφάνης, Γ. (2004)** *Η αφηγηματολογία στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους*, στο: σχεδίασμα σημειώσεων για το διδασκαλείο Δ.Ε «Μαρία Αμαριώτου», Ρέθυμνο.
- Μητροφάνης, Γ. (2006)** «Ο αφηγητής: Οι μεταμορφώσεις του Πρωτέα στην παιδική λογοτεχνία», στο: Γ. Παπαντωνάκης, (επιμ.) *Πρόσωπα και προσωπεία του αφηγητή στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία της τελευταίας τριακονταετίας*, Αθήνα, Πατάκης: 221-245.
- Μητσάκης, Κ. (1988)** *Ο Άγγελος Βλάχος και το ιστορικό μυθιστόρημα*, Αθήνα, Καρδαμίτσα.
- Μπαλάσκας, Κ. (1990)** *Ταξίδι με το κείμενο: Προτάσεις για την ανάγνωση της λογοτεχνίας*, Αθήνα, Επικαιρότητα.
- Μπαλάσκας, Κ. (2001)** *Ανάγνωση λογοτεχνίας: μελετήματα*, Αθήνα, Σαββάλας.
- Νικολοπούλου, Α. (1990)** «Γράφοντας παιδικό ιστορικό βιβλίο», στο: *Διαδρομές, Αφιέρωμα. Το ιστορικό μυθιστόρημα στην παιδική λογοτεχνία*, 18: 102-105.
- Νικολουδάκη - Σουρή, Ελ. (1990)** *Μεσολαβήσεις. Εμπειρίες από κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Επικαιρότητα
- Νικολουδάκη-Σουρή, Ελ. (2003)** *Της Κρήτης....αφηγηματολογικές προσεγγίσεις*, Αρχάνες: Δημοτική Βιβλιοθήκη.
- Νικολουδάκη-Σουρή, Ελ. (2006)** «Φίλιππου Μανδηλαρά, Ο Ολυμπιονίκης που έβλεπε τα ψάρια να πετούν: μια ιστορία της Ελληνικής αρχαιότητας στην επικαιρότητα των Ολυμπιακών αγώνων», στο: *Κείμενα*, 4 Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://keimena.ece.uth.gr/>
- Ντελόπουλος, Κ. (1995)** *Παιδικά και νεανικά βιβλία του 19^{ου} αι.*, Αθήνα, Εταιρεία Ελληνικού και Λογοτεχνικού και Ιστορικού Αρχείου.
- Ντενίση, Σ. (1992)** «Το ιστορικό μυθιστόρημα», στο *Διαβάζω. Αφιέρωμα: Το ιστορικό μυθιστόρημα*, 290: 27-34.
- Ντενίση, Σ. (1994)** *Το ελληνικό ιστορικό μυθιστόρημα και ο Sir Walter Scott*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Παπαδάτος, Γ. (1992)** «Η θεματολογία του σύγχρονου μυθιστορήματος για παιδιά και εφήβους», στο: *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας*, Αθήνα, Καστανιώτης: 15-38.

- Παπαδάτος, Γ. (1994)** «Κοινωνιοπαιδαγωγικά ζητήματα στην παιδική λογοτεχνία», στο: *Διαβάζω, Αφιέρωμα: Θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, 346:7 4-79.
- Παπαδογιαννάκης, Ν. (2006)** *Ανα-γνώσεις*, Αθήνα, Έλλην.
- Παπαντωνάκης, Γ. (2006)** «Από την αφήγηση για ενηλίκους στην αφήγηση για παιδιά και εφήβους. Μια ανεκμετάλλευτη παράμετρος για τη διδασκαλία της παιδικής λογοτεχνίας», στο: Γ. Παπαντωνάκης (επιμ.) *Πρόσωπα και προσωπεία του αφηγητή στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία της τελευταίας τριακονταετίας*, Αθήνα, Πατάκης: 9-26.
- Παπαντωνάκης, Γ. (2009)** *Θεωρίες λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και για νέους*, Αθήνα, Πατάκης.
- Πεσκετζή, Μ. (2003)** *Θεωρία της λογοτεχνίας και νεοελληνική λογοτεχνική κριτική*, Αθήνα, Σαββάλας.
- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1990)** *Η παιδική λογοτεχνία στην εποχή μας*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Πετσάλης-Διομήδης, Θ. (1953)** «Απόψεις για το σύγχρονο μυθιστόρημα», στο: *Ελληνική Δημιουργία*, 12: 534-536.
- Πολίτης, Λ. (1981)** *Συνοπτική Ιστορία της Νέας Ελληνικής Λογοτεχνίας*, 3^η έκδ., Θεσσαλονίκη, [χ.ε].
- Ράπτη, Β. (1990)** «Τάσεις της παιδικής λογοτεχνίας στο μυθιστόρημα», στο: *Σύγχρονες τάσεις και απόψεις για την παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα, Ψυχογιός: 143-149.
- Σακελλαρίου, Χ. (1985)** *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας*, Αθήνα, 3^η έκδ., Φιλλιπότης.
- Σαχίνης, Απ. (1957)** *Το ιστορικό μυθιστόρημα*, Αθήνα, Δίφρος.
- Σαχίνης, Απ. (1991)** *Το νεοελληνικό μυθιστόρημα*, Αθήνα, Εστία⁶.
- Τερζάκης, Α. (1953)** «Το νεοελληνικό μυθιστόρημα», στο: *Ελληνική Δημιουργία*, 12: 527-533.
- Τζιόβας, Δ. (1987)** *Μετά την αισθητική*, Αθήνα, Γνώση.
- Τζιόβας, Δ. (1993)** *Το παλίμψηστο της ελληνικής αφήγησης. Από την αφηγηματολογία στη διαλογικότητα*, Αθήνα, Οδυσσέας.
- Τζιόβας, Δ. (1997)**, «Από τη μυθιστορία στο μυθιστόρημα. Για μια θεωρία της ελληνικής αφήγησης», στο: Ν. Βαγενάς (επιμ.) *Από τον Λέανδρο στον Λουκή Λάρα. Μελέτες για την πεζογραφία της περιόδου 1830-1880* Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Τζούμα, Α. (1991)** *Η διπλή ανάγνωση του κειμένου. Για μια κοινωνιοσημειωτική της αφήγησης*, Αθήνα, Επικαιρότητα.
- Τζούμα, Α. (1997α)** *Εισαγωγή στην αφηγηματολογία. Θεωρία και εφαρμογή της αφηγηματικής τυπολογίας του G. Genette*, Αθήνα, Συμμετρία.
- Τζούμα, Α. (1997β)** «Ιστορία και Λογοτεχνία», στο: *Μνήμων*, 19: 108-121.
- Τζώρτζογλου, Ν. (1990)** «Η ιστορική αλήθεια στο παιδικό βιβλίο», στο: *Διαδρομές, Αφιέρωμα. Το ιστορικό μυθιστόρημα στην παιδική λογοτεχνία*, 18: 106-107.
- Φαρίνου-Μαλαματάρη, Γ. (1987)** *Αφηγηματικές τεχνικές στον Παπαδιαμάντη 1887-1910*, Αθήνα, Κέδρος.
- Φαρίνου-Μαλαματάρη, Γ. (2001)** *Αφήγηση/Αφηγηματολογία. Μια επισκόπηση*, στο: *Νέα Εστία*, 1735: 972-1017.
- Φουριώτης, Ά. (1953)** «Το νεοελληνικό ιστορικό μυθιστόρημα», στο: *Ελληνική Δημιουργία*, 12: 541-547.
- Χαραλαμπίδου, Ν. (1995)** «Ο λόγος της Ιστορίας και ο λόγος της Λογοτεχνίας», στο: *Ιστορική πραγματικότητα και Νεοελληνική Πεζογραφία 1945-1995*, Επιστημονικό Συμπόσιο 7 και 8 Απριλίου: 249-277.

Χριστοδουλίδου, Α. (2005) «Η περιγραφή ως αφηγηματική τεχνική στη Νινέτ της Ζωρζ Σαρή», στο: *Κείμενα*, τεύχος 2. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://keimena.ece.uth.gr/>

B.1.2. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Abrams, M. H. (2005)** *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*, (μετ. Γ. Δεληβοριάς., Σ. Χατζηιωάννου), Αθήνα, Πατάκης.
- Agnew, K. & Fox G. (2001)** *Children at war. From the First War to the Gulf*, Great Britain by Creative Print and Design, Ebbw Vale, Wales.
- Angelet, C. & Herman, J. (2000)** «Αφηγηματολογία», στο: Μ. Delcroix – F. Hallyn (επιμ.) *Εισαγωγή στις σπουδές της λογοτεχνίας. Μέθοδοι του κειμένου*, (μετ. Ι. Βασιλαράκης), Αθήνα, Gutenberg, 196-236.
- Appleyard, J. (1994)** *Becoming a reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*, Cambridge University Press.
- Bakhtin, M. (1980)** *Προβλήματα λογοτεχνίας και αισθητικής*, (μετ. Γ. Σπανός), Αθήνα, Πλέθρον.
- Bakhtin, M. (1995)** *Έπος και μυθιστόρημα*, (μετ. Γ. Κιουρτσάκης), Αθήνα, Πόλις.
- Butterfield, H. (1924)** *The Historical Novel*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Beer, G. (1970)** *Μυθιστορία*, (μετ. Παπακωνσταντίνου), Αθήνα, Ερμής.
- Chatman, S. (1991)** «Χρόνος και αφήγηση» στο: Β. Καλλιπολίτης (επιμ.) *Θεωρία αφήγησης*, Αθήνα, Εξάντας, 47-69.
- Culler, J. (2000)** *Λογοτεχνική θεωρία*, (μετ. Κ. Διαμαντάκου), Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Eagleton, T. (1989)** *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*, (μετ. Δ. Τζιόβας), Αθήνα, Οδυσσέας.
- Eco, O. (1993)** *Τα όρια της ερμηνείας*, (μετ. Μ. Κονδύλη), Αθήνα, Γνώση.
- Eco, O. (1994)** *Έξι περιπλανήσεις στο δάσος της αφήγησης*, (μετ. Α. Παπακωνσταντίνου), Αθήνα, 2^η έκδ., Ελληνικά Γράμματα.
- Escarpit, D. (1995)** *Η παιδική και νεανική λογοτεχνία στην Ευρώπη*, (μετ. Σ. Αθήνη), Κ. Ντελόπουλος (επιμ.) Αθήνα, Καστανιώτης.
- Fisher, J. (2004)** «Historical Fiction», in: *International Companion encyclopedia of Children's Literature*, Edited by Peter Hunt, Routledge, NY:368-375.
- Fleischer, H. (2008)** *Οι πόλεμοι της μνήμης*, Αθήνα, Νεφέλη.
- Fleishman, A. (1971)** *The English Historical Novel, from Walter Scott to Virginia Woolf*, Baltimore, John Hopkins University Press.
- Fokkema, D. & Ibsch, E. (1997)** *Θεωρίες Λογοτεχνίας του Εικοστού Αιώνα*, στο Ε. Καψωμένος (επιμ.) (μετ. Γ. Παρίσης), Αθήνα, Πατάκης.
- Frey, N. (1997)** *Ανατομία της κριτικής. Τέσσερα δοκίμια*, Μ. Γεωργουλέας (επιμ.) Αθήνα, Gutenberg.
- Genette, G. & Marin, L. (1987)** *Τα όρια της διήγησης*, (μετ. Ε. Θεοδωροπούλου), Αθήνα, Καρδαμίτσα.
- Genette, G. (2007)** *Σχήματα. III Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*, (μετ. Μπ. Λυκούδης), Ε. Καψωμένος (επιμ.) Αθήνα, Πατάκης.
- Gramsci, A. (1981)** *Λογοτεχνία και εθνική ζωή*, (μετ. Χρ. Μαστραντώνης), Αθήνα, Στοχαστής.
- Greisch, J. (1993)** *Οι μεταφορές της ανάγνωσης. Ζητήματα μεθόδου*, (μετ. Ε. Θεοδωροπούλου-Καλογήρου), Αθήνα, Καρδαμίτσα.

- Hallyn, F. (1997)** «Πλευρές του παρα-κειμένου», στο: M. Delcroix – F. Hallyn (επιμ.) *Εισαγωγή στις σπουδές της λογοτεχνίας. Μέθοδοι του κειμένου*, (μετ. Ι. Βασιλαράκης), Αθήνα, Gutenberg, 237-253.
- Hawthorn, J. (1993)** *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*, (μετ. Μ. Αθανασοπούλου), Ηράκλειο, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.
- Hunt, P. (2001)** *Κριτική, θεωρία και παιδική λογοτεχνία*, (μετ. Ε. Σακελλαριάδου-Μ. Κανατσούλη) Αθήνα, Πατάκης.
- Iser, W. (1974)** *The implied reader*, John Hopkins University Press, Baltimore and London.
- Iser, W. (1978)** *The act of reading: A theory of aesthetic Response*, by the John Hopkins University Press.
- Jacobs, L. (1983)** Some observations on Children's Historical fiction, in R. Bator (Ed.), *Signposts to criticism of children's literature*, American library association, Chicago: 265-269.
- Landsberg, M. (1987)** *Reading for the Love of it: Best Books for Young Readers*, New York: Prentice-Hall.
- Lesnik-Oberstein, K. (2004)** «Defining Children's Literature and Childhood», in: *International Companion encyclopedia of Children's Literature*, Edited by Peter Hunt, Routledge, NY:17-29.
- Levi-Strauss, C. (1985)** «Η δομική ανάλυση του μύθου», (μετ. Ελ. Νικολουδάκη-Σουρή, στο: *Φιλολογικά 9-10* (Γενάρης-Δεκ.):37-61.
- Lukacs, G. (1978)** *Η θεωρία του μυθιστορήματος*, (μετ. Σ. Βελέντζας), Επιχειρήματα 6, Αθήνα, Άκμων.
- Lukacs, G. (1983)** *The historical novel*, (trans. H. And St. Mitchell), University of Nebraska Press Lincoln and London.
- Mc Callum, R., (1999)** *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction*, Garland Publishing, Inc. New York and London.
- Prince, G. (1991)** «Εισαγωγή στη μελέτη του αποδέκτη της αφήγησης» στο: Β. Καλλιπολίτης (επιμ.) *Θεωρία αφήγησης*, Αθήνα, Εξάντας: 185-219.
- Ricoeur, P. (1990)** *Η αφηγηματική λειτουργία*, (μετ. Β. Αθανασόπουλος), Αθήνα, Καρδαμίτσα.
- Schaeffer, J. M (2000)** *Τι είναι λογοτεχνικό είδος;* (μετ. Α. Ακριτόπουλος), Θεσσαλονίκη.
- Shaw, H. (1983)** *The Forms of Historical Fiction. Sir Walter Scott and His Successors*, Ithaka and London, Cornell University Press.
- Stanzel, F. (1991)** «Οι συνιστώσες των τυπικών αφηγηματικών καταστάσεων: Πρόσωπο, προοπτική, τρόπος» στο: Β. Καλλιπολίτης (επιμ.) *Θεωρία αφήγησης*, Αθήνα, Εξάντας, 70-96.
- Tadié, J. (2007)** *Το μυθιστόρημα στον Εικοστό Αιώνα*, (μετ. Μ. Κουνέζη), Αθήνα, Παραφερνάλια – τυπωθήτω.
- Todorov, T. (1989)** *Ποιητική*, (μετ. Α. Καστρινάκη), Αθήνα, Γνώση.
- Trease, G. (1983)** Problems of the Historical Storyteller, in R. Bator (Ed.) *Signposts to criticism of children's literature*, American library association, Chicago:269-272.
- Trease, G. (1983)** The Historical Story – Is It Relevant Today?, in R. Bator (Ed.) *Signposts to criticism of children's literature*, American library association, Chicago: 277-282.
- Vitti, M. (1984)** *Η γενιά του τριάντα: ιδεολογία και μορφή*, Αθήνα, Ερμής.
- Vitti, M. (2003)** *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα, Οδυσσέας.

- Watkins, T. (2004)** «History, Culture and Children's Literature», in: *International Companion encyclopedia of Children's Literature*, Edited by Peter Hunt, Routledge, NY:32-39.
- Wellek, R. & Warren, A. (1980)** *Θεωρία Λογοτεχνίας*, 3^η έκδ., (μετ. Σ. Δεληγιώργης), Αθήνα, Δίφρος.

B.2. Διδακτική λογοτεχνίας - Λογοτεχνία και Σχολείο

B.2.1. Ελληνική βιβλιογραφία

- Αθανασοπούλου, Α. (2004)** «Ιστορία και λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό», στο Κ. Αγγελάκος, Γ. Κόκκινος (επιμ.) *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο:101-131.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002)** *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Αθήνα, Πατάκης.
- Αποστολίδου, Β. (1999)** «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της εκπαίδευσης», στο: Β. Αποστολίδου, - Ε. Χοντολίδου, (επιμ.) *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα, τυπωθήτω:335-347.
- Αποστολίδου, Β. (2000)** «Ιστορία και μυθιστόρημα», στο: Β. Αποστολίδου, Β. Καπλάνη Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα, τυπωθήτω, Γ. Δαρδάνος:324-325.
- Βαγιανός, Γ. (1995)** *Η Διδασκαλία της Ιστορίας μέσα από τα Λογοτεχνικά κείμενα. Συμβολή στη διδακτική του μαθήματος*, Αθήνα, Έλλην.
- Γκλιάου, Ν. (1993)** *Οικογένεια και σχολείο στα έργα της Άλκης Ζέη*, Διδακτορική Διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε, Αθήνα.
- Γκόλιαρης, Χρ. (2004)** «Μια πρόταση διδακτικής προσέγγισης ολοκληρωμένου πεζού λογοτεχνικού έργου στο δημοτικό σχολείο (διδασκαλία αφηγήματος)», στο: *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 2: 85-96.
- Γρηγοριάδου-Σουρέλη Γ. (1988)** «Το παιδί στη σύγχρονη πραγματικότητα και ο συγγραφέας», στο: *Η παιδική λογοτεχνία και το μικρό παιδί: εισηγήσεις στο Β' σεμινάριο του "Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου"*, Καρδίτσα, 15-16 Νοεμβρίου 1986, Αθήνα, Καστανιώτης: 127-132.
- Γρόσδος, Σ. (2003)** «από το “πότε” και το “πού” στο “πώς” και στο “γιατί” ή πώς ένα έργο τέχνης ζωντανεύει...» στο: *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 130: 59-68.
- Ευθυμάκη, Μ. (2009)** «Διδακτικές προσεγγίσεις στο ιστορικό μυθιστόρημα», στο: *Επιστημονικό βήμα*, τ.10:83-98.
- Ζερβού, Αλ. (1993)** «Ιστορικό μυθιστόρημα και παιδαγωγικά προβλήματα», στο: *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας έτος Η*, τ. 8, Αθήνα: 15-21.
- Ζερβού, Αλ. (1999β)** «Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία», στο Β. Αποστολίδου, - Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα, τυπωθήτω:15-34.
- Καλογήρου, Τ. (2001)** «Εικόνα – μουσική – κείμενο: η συνδυαστική χρήση τους στη διδασκαλία», στο: Α. Κατσίκη-Γκίβαλου, (επιμ.) *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές*, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα: 81-100.

- Καλογήρου, Τ. & Βησσαράκη, Ε. (2005)** «Η συμβολή της θεωρίας της L.M. Rosenblatt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας», στο: Τ. Καλογήρου - Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.) *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, τυπωθήτω-Γ. Δαρδάνος: 53-78.
- Κανατσούλη, Μ. (2003)** «Εναλλακτικές προτάσεις διδασκαλίας της παιδικής λογοτεχνίας», στο: Β. Οικονομοπούλου (επιμ.) *Παιδική - Νεανική Λογοτεχνία: Το μαγικό ραβδί της εκπαίδευσης*, Αθήνα, Πατάκης:121-139.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1994β)** «Η παιδική λογοτεχνία στο πανεπιστήμιο. Έρευνα και διδασκαλία», στο: Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.) *Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία και Πράξη*. τ Α', Αθήνα, Καστανιώτης:151-159.
- Κατσίκη-Γκίβαλου Α. (1999α)** «Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων», στο: Β. Αποστολίδου, - Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα, τυπωθήτω:35-41.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2001) (επιμ.)** *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές*, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2005)** «Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της», στο: Τ. Καλογήρου -Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.) *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, τυπωθήτω-Γ. Δαρδάνος:13-40.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. & Καλογήρου, Τζ. (επιμ.) (2008)**, *Φιλαναγνωσία και σχολείο*, Αθήνα, Πατάκης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2008)** «Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: “Ωρα μηδέν”», στο *Διαβάζω*, τ. 488 Σεπτέμβριος:66-69.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2008)** «Λογοτεχνία και Εκπαίδευση: Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας» στο: Α. Κατσίκη-Γκίβαλου - Τ. Καλογήρου (επιμ.) *Φιλαναγνωσία και σχολείο*, Πατάκης, Αθήνα, 27-34.
- Κιοσσές Σ. (2005)** «Η λογοτεχνική θεωρία στη σχολική τάξη: Εισάγοντας το θεωρητικό προβληματισμό στη διδακτική πράξη», στο: Τ. Καλογήρου-Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.) *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, τυπωθήτω-Γ. Δαρδάνος: 91-106.
- Κιοσσές Σ. (2008)** «Η αξιοποίηση της αφηγηματολογίας στη διδακτική της λογοτεχνίας ως μέσο προώθησης της κριτικής ανάγνωσης της λογοτεχνίας εστιάζοντας στο διήγημα του Αντώνη Σαμαράκη Σ' ένα συνοριακό σταθμό» στο: *Κείμενα*, 8. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://keimena.ece.uth.gr/>
- Κουκουλομμάτης, Δ. (1996)** *Λογοτεχνία και Γλώσσα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Έλλην.
- Μάσσου, Μ. (2006)** «Η δυνατότητα της λογοτεχνίας να συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Ο κριτικός αναγνώστης, στόχος του σχολείου», στο: *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*, 3^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα.
- Μητροφάνης, Γ. (2002)** «Από την ποιητική στην ποίηση του λογοτεχνικού κειμένου: Η συμβολή της αφηγηματολογίας στη διδασκαλία κειμένων παιδικής λογοτεχνίας», στο *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 1:89-106.
- Μητροφάνης, Γ. (2009)** «*Νενέ η Σμυρνιά*»: *Λογοτεχνική ανάγνωση και Δημιουργική Γραφή*. Ανακτημένο στις 26-02-2009 από το δικτυακό τόπο <http://www.edc.uoc.gr/~didgram/PDF/MITROFANIS.pdf>.

- Μουρούτη-Γκενάκου, Ζ. (1990)** «Τα πατρογονικά φτερά» στο: *Διαδρομές*, 18: 97-99.
- Μουρούτη-Γκενάκου, Ζ. (1994)** «Η παιδική λογοτεχνία στο σχολείο. Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και ιστορίας με τη βοήθεια του λογοτεχνικού κειμένου», στο: Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.) *Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία και Πράξη*, τ. Β', Αθήνα, Καστανιώτης:79-104.
- Μπαλάσκας, Κ. (1998)** «Η διδασκαλία του μυθιστορήματος», στο: *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, τ. 21:20-23.
- Μπουλούμπασης, Χ. (2003)** «Μια νέα πρόταση για την προσέγγιση της παιδικής λογοτεχνίας. Ένα παράδειγμα» στο: *Παιδική-Νεανική Λογοτεχνία: Το μαγικό ραβδί της εκπαίδευσης*, στο: Β., Οικονομοπούλου, (επιμ.) Αθήνα, Πατάκης:73-91.
- Μυλωνάκου, Γ. (2002)** *Η Αφηγηματολογία στο Δημοτικό*, Αθήνα, Φυτράκης.
- Νικολουδάκη-Σουρή, Ελ. (1993)** «Η θεωρία της επικοινωνίας και το κείμενο της έκθεσης», στο *Θαλλώ*, έκδ. Συνδέσμου Φιλολόγων Ν. Χανίων, τ. 5-6:60-76.
- Νικολουδάκη-Σουρή, Ελ. (1993)** «Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Μέση Εκπαίδευση», στο: *Αναζητήσεις*, τ. 1:9-16, εκδ. τυποσπουδή, Ρέθυμνο.
- Νικολουδάκη-Σουρή, Ελ. (2000)** «Η διδασκαλία του μυθιστορήματος: Θεωρητικές προϋποθέσεις και ένα παράδειγμα ανάγνωσης», στο: *Επιστήμες της Αγωγής*, τ. 1-3:127-145.
- Νικολουδάκη-Σουρή, Ελ. (2003)** «Τοπική ιστορία και λογοτεχνία του τόπου – Ένα μάθημα πολιτισμού», στο *Θαλλώ*, έκδ. Συνδέσμου Φιλολόγων Ν. Χανίων 14:137-147.
- Παπαρούση, Μ. (2005)** «Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης: Σκέψεις για μια διδακτική αξιοποίηση», στο: *Κείμενα*, 2 Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://keimena.ece.uth.gr/>
- Παπαρούση, Μ. (2005)** «Στοιχεία λογοτεχνικής θεωρίας και εκπαιδευτική πράξη: ζητήματα ετερότητας στα Ανθολόγια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης», στο: Τ. Καλογήρου-Κ. Λαλαγιάννη (επιμ.) *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, τυπωθήτω-Γ. Δαρδάνος: 283-297.
- Πασχαλίδης, Γ. (2000)** «Γενικές αρχές του προγράμματος», στο: Β. Αποστολίδου, - Β. Καπλάνη, - Ε. Χοντολίδου, (επιμ.) *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, τυπωθήτω: 21-35.
- Σπανός, Γ. (1989)** «Λογοτεχνία και πνευματική καλλιέργεια του παιδιού», στο: *Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην πνευματική καλλιέργεια των παιδιών: εισηγήσεις στο Γ' σεμινάριο του "Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου"*, Αίγιο, 17-18 Οκτωβρίου 1987, Αθήνα, Κουτσουμπός.
- Τερεζάκη, Χ. (2007)** «Το θεατρικό παιχνίδι ως πολύτεχνη διδακτική πρόταση σε πολυπολιτισμική τάξη. Τα σχολικά βιβλία ως έναυσμα για νέες διδακτικές προσεγγίσεις», στο *Επιστημονικό βήμα δασκάλου*, τ. 8, Μάρτιος: 65-84.
- Φρυδάκη, Ευ. (2003)** *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα, Κριτική.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. ΦΕΚ:303 Β/ 13-03-2003**, [ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό.](#)
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. ΦΕΚ:304 Β/ 13-03-2003** *Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων – Ευέλικτη ζώνη.*

B.2.2. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Doubrovsky, S. & Todorov, T. (1985)** *Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας, Συνέδριο του Σεριζί*, (μετ. Ι. Βασιλαράκης), Αθήνα, Επικαιρότητα.
- Elbaz, F. (1983)** *Teacher Thinking: A study of Practical Knowledge*, London, Croom Helm.
- Cohen, M. (1983)** «What Shall We Tell The Children?», in R. Bator (Ed.) *Signposts to criticism of children's literature*, American library association, Chicago: 273-276.
- Posaniek, C. (1991)** *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα: Εμπνευχώσεις για να ανακαλύψουν τα παιδιά στην απόλαυση του διαβάσματος* (μετ. Σ. Αθήνη), Αθήνα, Καστανιώτης.
- Spink, J. (1990)** *Τα παιδιά ως αναγνώστες*, (μετ. Κ. Ντελόπουλος), Αθήνα, Καστανιώτης.

B.3. Μεθοδολογία της έρευνας

B.3.1. Ελληνική βιβλιογραφία

- Ανδρεαδάκης, Ν. (2006)** *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, [Πανεπιστημιακές σημειώσεις], Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό τμήμα Δ. Ε., Χειμερινό εξάμηνο, Ρέθυμνο.
- Βάμβουκας, Μ. (2002)** *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, 7^η έκδ., Αθήνα, Γρηγόρης.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008)** *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα, Κριτική.
- Καραγιώργος, Δ. (2002)** *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της Αγωγής*, Αθήνα, Σαββάλας.
- Κυριαζή, Ν. (1998)** «Η κοινωνιολογική έρευνα και η κατασκευή της κοινωνικής πραγματικότητας», στο Γ. Παπαγεωργίου (επιμ.) *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg: 293-313.
- Κυριαζή, Ν. (1999)** *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μακράκης, Β. (1998)** «Απομυθοποιώντας το μεθοδολογικό μονισμό», στο: Γ. Παπαγεωργίου (επιμ.) *Μέθοδοι στην κοινωνιολογική έρευνα*, Αθήνα, Gutenberg: 19-38.
- Μακράκης, Β. (2005)** *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του SPSS*, 3^η έκδ., Αθήνα, Gutenberg.
- Παπαναστασίου, Κ. (1996)** *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Λευκωσία, έκδ. ιδίου.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993)** *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*, τ. Β', Αθήνα.
- Πολύζου, Α. (2009β)** «Η διαλογική διερεύνηση της γνώσης με την έρευνα δράσης: Μαθησιακές και ερευνητικές διαστάσεις», στο υπό δημοσίευση συλλογικό τόμο: *Ποιοτικές μεθοδολογίες και μέθοδοι έρευνας*.
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000)** *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, 7^η έκδ., Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Φίλιας, Β. (1996) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών*, 2^η έκδ., Αθήνα, Gutenberg.

B.3.2. Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Bell, J. (1997) *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*, (μετ. Α. Ρήγα), Αθήνα, Gutenberg.

Cohen, L. & Manion, L. (1997) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (μετ. Χ. Μητσοπούλου-Μ. Φιλοπούλου), Αθήνα, Έκφραση.

Landsheere, G. (1996) *Η εμπειρική έρευνα στην εκπαίδευση*, (μετ. Γ. Δίπλας), Αθήνα, Gutenberg.

Mason, J. (2003) *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, (μετ. Ε. Δημητριάδου), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Patton, M. (2002) *Qualitative research & evaluation methods*, 3d ed. London, Sage Publications, Inc.

Robson, C. (2007) *Η Έρευνα στον Πραγματικό Κόσμο*, (μετ. Β. Νταλάκου-Κ. Βασιλικού), Αθήνα, Gutenberg.

B.4. Ιστορικά μυθιστορήματα

Γρηγοριάδου-Σουρέλη, Γ. (2004) *Ο μικρός μπουρλοτιέρης*, Αθήνα, 16^η έκδ., Πατάκης.

Νάκου, Α. (1995) *Μόσχω Τζαβέλλα*, Αθήνα, Καστανιώτης.

Σαράντη, Γ. (2002) *Στη χαρναγή της λευτεριάς. Οι μαρουτόμυλοι της Δημητσάνας*, 4^η έκδ., Αθήνα, Εστία.

Τζώρτζογλου, Ν. (1982) *Ο Σιναπόσπορος. Έναν καιρό στο Μεσολόγγι*, Αθήνα, 2^η έκδ., Ευρωεκδοτική.

Τζώρτζογλου, Ν. (2000) *Το μυστικό των Φιλικών*, Αθήνα, 5^η έκδ., Ψυχογιός.

B.5. Ηλεκτρονικά περιοδικά

Πετρόπουλος, Ι. (2001) *Το όνειρο στη νεότερη Ελλάδα*, Σεπτέμβριος, τ. 80: 6-7.

Σερεμετάκη, Ν. (2001) *Όνειρο και εθνογραφία στη Μάνη*, Σεπτέμβριος, τ. 80: 15-20.

Χρυσανθόπουλος, Μ. (2001) *Η λειτουργία του χρόνου στα όνειρα της λογοτεχνίας*, Σεπτέμβριος, τ. 80: 21-28.

B.6. Ιστοσελίδες διαδικτύου

<http://keimena.ece.uth.gr/> 19-02-09

www.pi-schools.gr/programs/depps 19-02-09.

www.paroutsas.jmc.gr/did_his.htm 20-02-09.

www.edc.uoc.gr/~didgram/