

Διδακτικές προσεγγίσεις στο ιστορικό μυθιστόρημα

Ευθυμάκη Μαρία

Εκπαιδευτικός Π.Ε., Μετεκπαιδευμένη στο Διδασκαλείο “Μαρία Αμαριώτου”,
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια στην Παιδική Λογοτεχνία στο Π.Τ.Δ.Ε Ρεθύμνου

1. Προσεγγίζοντας τον όρο Λογοτεχνία

Επειδή ο όρος λογοτεχνία είναι περισσότερο ένας κλειστός παρά ανοιχτός όρος και το νόημά του ποικίλλει από εποχή σε εποχή, από πολιτισμό σε πολιτισμό και ακόμα και μέσα στα πλαίσια του ίδιου πολιτισμού, η προσπάθεια να δοθεί ένας ορισμός είναι αρκετά δύσκολη. Θεωρητικοί της λογοτεχνίας έχουν δώσει μια σειρά εναλλακτικών ορισμών, που βασίζονται στη «γλώσσα της λογοτεχνίας» ή στη «μυθοπλαστική της διάσταση», ή σε κάποια άποψη για το αισθητικό της αποτέλεσμα (Eagleton, 1989: 21-28).

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: 7-18).

Κοινό σημείο των ορισμών που δίνουν είναι ότι αποκλείεται ο αναγνώστης-παιδί. Δεν έχει την απαραίτητη γλωσσική εμπειρία για να κατανοήσει πλήρως το κείμενο και να περάσει στην ευχαρίστησή του ούτε διαθέτει την επαρκή γνώση των πολιτισμικών συμφραζομένων (Κανατσούλη, 1997: 14-15).

2. Παιδική λογοτεχνία

Με τον όρο *παιδική λογοτεχνία* δεν εννοούμε, βέβαια, τα λογοτεχνήματα που έχουν γράψει τα παιδιά. Εννοούμε τα «αισθητικά αξιόλογα και δικαιωμένα λογοτεχνικά κείμενα ενηλίκων προσώπων, που απευθύνονται στο παιδί και μπορούν να του μεταδώσουν την αισθητική τους συγκίνηση, αλλά και μια μόρφωση και γενικότερη παιδεία» (Μαλαφάντης, 2001: 15).

Πολλοί μελετητές, Έλληνες και ξένοι, την ορίζουν συγκριτικά με τη λογοτεχνία των ενηλίκων. Θεωρούν ότι η παιδική λογοτεχνία διαφέρει στο βαθμό και

όχι στο είδος, και ότι γράφοντας για παιδιά πρέπει να τηρούνται οι ίδιες προδιαγραφές όπως στο γράψιμο για ενηλίκους. Επίσης, ζητούν από τους συγγραφείς παιδικών λογοτεχνημάτων να χρησιμοποιούν λεξιλόγιο και να αντλούν τα θέματά τους από περιοχές εμπειρίας που αντιστοιχούν στην ψυχική και πνευματική ωριμότητα του παιδιού (Κανατσούλη, 1997: 17-19).

Αν και οι γνώμες των μελετητών διχάζονται¹ ως προς τη διαφοροποίηση ή όχι της παιδικής λογοτεχνίας από τη λογοτεχνία των ενηλίκων, όλοι συμφωνούν στην παιδαγωγική της διάσταση, που προκύπτει από την ιδιαιτερότητα του δέκτη της.

Κυρίαρχος ρόλος της παιδικής λογοτεχνίας είναι η καλλιέργεια της ικανότητας της αισθητικής αντίληψης του παιδιού. Όμως, πέρα από την αισθητική και γλωσσική καλλιέργεια που προσφέρει στον νεαρό αναγνώστη, συμβάλλει στη γενικότερη αγωγή του, στην αυτομόρφωσή του, καθώς είναι φορέας κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών. Συνιστά έναν καθοριστικό παράγοντα που βοηθάει στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του μέσω των αξιών, των προτύπων και των ιδανικών που προβάλλει (Κατσιίκη-Γκίβαλου, 1999: 35). Επίσης, γνωρίζει στον σύγχρονο άνθρωπο μερικές από τις προϋποθέσεις που δημιουργήσαν τον πολιτισμό, δηλώνοντας έτσι την ανθρωπολογική της διάσταση (Μαλαφάντης, 2005: 23) και προετοιμάζει τον νεαρό αναγνώστη στην κοινωνικοποίησή του, στην έξοδο του από τα στενά όρια του «εγώ» και στην ένταξή του σε κοινωνικά σύνολα με όμοιο ή κοινό αξιακό προσανατολισμό (Καλλέργης, στο: Κατσιίκη-Γκίβαλου, 1993: 46-49).

3. Λογοτεχνία και πνευματική καλλιέργεια του παιδιού

Πηγή του λογοτεχνικού δημιουργήματος είναι η ίδια η κοινωνική πραγματικότητα και το πλήθος των αντιφάσεων που τη χαρακτηρίζουν (Κατσιίκη-Γκίβαλου, 1994: 151). Το παιδί προσεγγίζει τους ήρωες, πονά, κλαίει, υποφέρει, χαίρεται γι' αυτούς, ενθουσιάζεται και προβληματίζεται μαζί τους, περνά την «τραγική ειρωνεία» και φτάνει στην κάθαρση.

Ο αναγνώστης συμμετέχει στα διάφορα προβλήματα, γεγονότα, συναισθήματα, πράξεις που εκτυλίσσονται μέσα στο κείμενο, εντείνοντας τους διάφορους μηχανισμούς ταύτισης, προβολής, διαφοροποίησης ή αποστασιοποίησής του σε σχέση με το λογοτεχνικό κόσμο, μυθιστορηματικό κυρίως και ποιητικό λιγότερο (Σπανός, 1989: 16).

Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο, όμως, αντιμετωπίζεται από τους γονείς

1 Ο Χ. Σακελλαρίου (1985: 37) θεωρεί ότι η παιδική λογοτεχνία δεν αποτελεί αυτόνομο είδος τέχνης, ο Π. Χάρης τη θεωρεί χωριστό είδος (βλ.: Κατσιίκη-Γκίβαλου, 1999: 34), άλλοι τη θεωρούν ως κλάδο της λογοτεχνίας που δεν παρουσιάζει πολύ ευδιάκριτα όρια από τη λογοτεχνία ενηλίκων (Αναγνωστόπουλος, 1991: 15), ενώ κάποιοι ισχυρίζονται ότι η παιδική λογοτεχνία δεν διαφέρει σε τίποτα από την υπόλοιπη λογοτεχνία, συμμορφώνεται στους κανόνες που διέπουν το λογοτεχνικό φαινόμενο και στοχεύει και αυτή στη μετάδοση συγκίνησης (Καλλέργης, 1995: 74), και θεωρούν αξιόλογα παιδικά λογοτεχνήματα εκείνα που προκαλούν αισθητική απόλαυση όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στους μεγάλους (Κατσιίκη-Γκίβαλου, 1999: 35).

περισσότερο ως μέσο συμπλήρωσης των σχολικών γνώσεων και λιγότερο ως κάτι που προσφέρει πνευματική χαρά και ψυχική ικανοποίηση. Αναμφισβήτητα, τα καλά λογοτεχνικά βιβλία, όσο και αν αυτό δεν είναι πρόθεση του συγγραφέα, τελικά διδάσκουν με τον τρόπο τους, προσφέρουν πολλές φορές και κάποιες γνώσεις. Για να αναπτυχθεί η φιλία των παιδιών με τα βιβλία, χρειάζεται συνεχής, αλλά και διακριτική προσπάθεια. Λέγεται συχνά ότι τον αναγνώστη τον δημιουργεί το παράδειγμα, ό,τι δηλαδή βιώνει μέσα στον οικογενειακό αργαία και στον κοινωνικό περίγυρο αργότερα. Σίγουρα αυτό είναι σωστό, αλλά δεν είναι το μόνο. Για τη δημιουργία στενής και μόνιμης φιλίας του παιδιού με το λογοτεχνικό βιβλίο είναι απαραίτητοι οι παρακάτω παράγοντες:

1. η εύκολη και άνετη πρόσβαση του παιδιού στο βιβλίο,
2. η παρουσία του βιβλίου στην καθημερινή του ζωή από μικρή ηλικία,
3. η συχνή συζήτηση γύρω από τα βιβλία, για να διαισθανθεί την εκτίμηση των μεγάλων για τη λογοτεχνία, και
4. η σταδιακή, συστηματική και προγραμματισμένη εξοικείωση με τα λογοτεχνικά κείμενα, που επιτρέπει την αφομοίωση της λογοτεχνικής ύλης, πράγμα που μπορεί να συμβεί μόνο μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης (για περισσότερα, βλ.: Μαλαφάντης, 2005: 27-34).

4. Παιδική λογοτεχνία και σχολείο

Κάθε αναφορά στην πνευματική καλλιέργεια μας μεταφέρει στο σκοπό της πραγματικής παιδείας, ικανής να ξυπνά συνειδήσεις, να διεγείρει τη σκέψη, να βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν γνωστικές δεξιότητες, ιδιαίτερα εκείνες που συγκροτούν την κριτική σκέψη (Σπανός, 1989: 14).

Σύμφωνα με τον Bruner (1986), 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 (Ματσαγγούρας, 1999: 621).

Το σχολείο οφείλει να εμπλέκει τους μαθητές στην επεξεργασία των δεδομένων του περιεχομένου της διδασκαλίας και να τους παρέχει τη δυνατότητα να αναπτύξουν ανώτερες γνωστικές λειτουργίες, «να διατυπώσουν τα συμπεράσματα της επεξεργασίας με τη μορφή εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων και σχημάτων ερμηνείας της πραγματικότητας» (Ματσαγγούρας, 2002: 152).

Κατά την άποψη του Κουκουλομάτη (1996: 17) η λογοτεχνία στην εκπαίδευση εξυπηρετεί τους εξής κυρίως στόχους: α) Καλλιεργεί τα «εν δυνάμει» αισθητικά στοιχεία του παιδιού. β) Προετοιμάζει τη συναισθηματική ολοκλήρωσή του εφοδιάζοντάς το με δύναμη, για να μπορεί να προσαρμοστεί στο σύγχρονο κόσμο, όπου δεσπόζουν η τεχνολογία και τα οικονομικά συμφέροντα. γ) Φέρνει το παιδί σε επαφή με την ελληνική γλώσσα δίνοντάς του τη δυνατότητα να εμπλουτίσει τον προφορικό και το γραπτό του λόγο. δ) Συσχετίζει και συνδέει τη λογοτεχνία με άλλες επιστήμες, όπως ιστορία, θρησκευτικά ή άλλα σύγχρονα θέματα που ενδιαφέρουν τον άνθρωπο. Το θέμα του λογοτεχνικού κειμένου (εθνικό, πολιτικό, θρησκευτικό, κοινωνικό) προσεγγίζεται από τα παιδιά με

εύκολο και αβίαστο τρόπο.² Ειδικότερα, η λογοτεχνία μπορεί να στηρίζει ολοκληρωτικά την ιστορία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Τα ιστορικά γεγονότα δεν άφησαν αλώβητους τους συγγραφείς, είτε τους συγχρόνους προς αυτά είτε τους συγγραφείς της νεότερης λογοτεχνίας. Έτσι, η λογοτεχνία υποκαθιστά ή συμπληρώνει την ιστορία, η οποία περνά στον μαθητή βιωματικά, αφού νιώθει την ελευθερία στη σχέση του με το περιεχόμενο της ιστορικής γνώσης, ενώ ταυτόχρονα δραστηριοποιείται το συναίσθημα με αποτέλεσμα η πρόσληψη να αποτελεί υπόθεση προαίρεσης και επιλογής (Κουκουλομμάτης, 1994: 69-78).

Σε ξένα εκπαιδευτικά συστήματα³ η λογοτεχνία θεωρήθηκε το καταλληλότερο εργαλείο για την ηθική εκπαίδευση των μαζών και το μάθημα της λογοτεχνίας αναδείχθηκε από το 19^ο αι. το σπουδαιότερο μέσο για την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του ατόμου και την ομαλή ένταξή του στην κοινωνία. Σε χώρες με έντονα εθνικά προβλήματα θεωρήθηκε επιπλέον αναγκαίο, μαζί με το μάθημα της ιστορίας, για την ανάπτυξη εθνικής συνείδησης και την ομογενοποίηση της εθνικής ταυτότητας (Αποστολίδου, 1999, στο Αποστολίδου και Χοντολίδου: 335).

Για πολλά χρόνια η παρουσία της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση είχε χαρακτηριστικά πρακτικό και χρησιμοθηρικό. Ο περίφημος εθνικός-φρονηματιστικός σκοπός της υποβάθμιζε την επαφή με τη λογοτεχνία σε μέσο και όχι αυτοσκοπό.

Η σύγχρονη τάση στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών είναι η αποδέσμευση της λογοτεχνίας από τη γλωσσική διδασκαλία. Σήμερα στα Ανθολόγια, καθώς και στα βιβλία για το γλωσσικό μάθημα, παρατηρούμε πως υπάρχει μια ποικιλία και μια ευρύτητα όσον αφορά την επιλογή των κειμένων. Όμως ένα γενικό πρόβλημα της εκπαίδευσης είναι η *αποσπασματικότητα*, η παρουσία της οποίας στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι εντονότατη. Στο σχολείο τα λογοτεχνικά κείμενα παρουσιάζονται αποκομμένα από το υπόλοιπο κείμενο, αφού ούτε οι εκπαιδευτικοί τονίζουν ούτε οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι πρόκειται για αποσπάσματα. Είναι αναγκαίο να εξοικονομηθεί χρόνος από το πιεσμένο ωρολόγιο πρόγραμμα και να γίνει το απόσπασμα αφηρητά για την ανάγνωση ολόκληρου του βιβλίου, καθώς και να βρεθούν πρακτικές⁴ προκειμένου τα παιδιά να μυηθούν στη λογοτεχνία.

Συμπερασματικά, η λογοτεχνία, με τη συναισθηματική φόρτιση που δημιουργεί στο παιδί, μετουσιώνεται σε έναν «τρόπο ζωής», που σταδιακά

2 Ας πάρουμε, για παράδειγμα, 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 (Κουκουλομμάτης, 1996: 24).

3 Είναι χαρακτηριστικό ότι το Γαλλικό Υπουργείο Παιδείας, επιθυμώντας να νιώσει «προοδευτικό» και ρηξικέλευθο, προτείνει μια σειρά από λογοτεχνικά βιβλία παρα-σχολικά που θα μπορούσε να συστήσει ο διδάσκων ως ένα είδος ελεύθερου αναγνώσματος, που έχουν όμως σκοπό να συμπληρώσουν 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, 1999: 148-149).

4 Όπως, για παράδειγμα, γνωριμία των παιδιών με άλλα βιβλία του ίδιου συγγραφέα ή και τον ίδιο τον συγ-

υιοθετείται από αυτό. Και αφού το παιδί μαθαίνει πραγματικά όταν μαθαίνει με ευχάριστο τρόπο, η λογοτεχνία ως διδακτικό αγαθό προσφέρει έμμεσα την πραγματική παιδεία, που ταυτίζεται με την πνευματική καλλιέργεια και την ανθρωπιά ως σύνολο αξιών που εκφράζουν τον ανθρωπινό πολιτισμό.

5. Ρόλος του δασκάλου και του μαθητή

Ο δάσκαλος αποτελεί τον κύριο διαμεσολαβητή ανάμεσα στον μαθητή και το βιβλίο. Από τη μια μεριά, οφείλει να εξοπλιστεί με τη βαθιά γνώση του βιβλίου και της λογοτεχνίας, ώστε να έχει ο ίδιος αυτοπεποίθηση και η δουλειά του επιστημονικό υπόβαθρο, και από την άλλη είναι απαραίτητη η γνώση της ψυχολογικής δομής του νέου ανθρώπου, της κλίμακας των γνωστικών δυνατοτήτων του, των εγγενών δυσχερειών της πορείας που οδηγεί το παιδί από την άγνοια στη γνώση (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1999: 65).

Δεν χρειάζονται προσχεδιασμένες επικοινωνιακές συνθήκες. Ο δάσκαλος είναι «συνομιλητής» με τα κείμενα και προτρέπει τους μαθητές του σε μια ανάλογη «συνομιλία», ώστε να οδηγούνται σε μια αρχική κατανόηση και σε μια έκφραση συναισθημάτων αξιών και απόψεων, η οποία θα είναι διαφορετική στον καθένα και ανάλογη προς τα βιώματά του. Από μεταβιβαστής ενός σώματος γνώσεων και εκφραστής προσωπικών προθέσεων και απόψεων γίνεται πια συνδημιουργός του μαθήματος μαζί με τους μαθητές, συντονιστής της δράσης και υπεύθυνος για τη μορφωτική αξιοποίηση των ενδιαφερόντων της ομάδας (Χρυσafίδης, 2000).

Ο μαθητής όταν βρεθεί μπροστά σε ένα κείμενο κάνει πάντα κάποιες υποθέσεις γι' αυτό, έχει μια διαίσθηση γύρω από αυτό. Αν ο δάσκαλος του παρέχει αμέσως την «ορθή» ερμηνεία, αυτές οι υποθέσεις θα σβήσουν και, αν είναι διαφορετικές από αυτή που ειπώθηκε, πιθανόν να «ενοχοποιήσει» τον μαθητή για τη σκέψη του, την οποία στο μέλλον ολόένα και περισσότερο θα δυσκολεύεται να εκφράσει. Έτσι, ο δάσκαλος παρέχει στο μάθημα μια αρχική υποστηρικτική βάση, κάνει δηλαδή κάποιες νύξεις γύρω από το θέμα, πάνω στις οποίες ο μαθητής μέσα από τις προσωπικές του εμπειρίες και τα βιώματά του θα οικοδομήσει σταδιακά τη γνώση, το νόημα. Δίνει αναγνωστικές οδηγίες, υποδεικνύει στοιχεία που δεν έτυχαν της απαιτούμενης προσοχής των μαθητών, επιλέγει κείμενα με «βαθμό δυσκολίας» ανάλογο προς την ηλικία των μαθητών του, ώστε να επιτρέπουν την καλλιέργεια των δεξιοτήτων της κατανόησης, χρησιμοποιεί κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό.⁵

Η λογική αυτή μας οδηγεί σε μια εποικοδομιστική προοπτική και ιδιαίτερη βαρύτητα αποκτά ο τρόπος της παρέμβασης του δασκάλου ως προς τη

γραφεία, αν είναι δυνατόν, δημιουργία εκθέσεων βιβλίου, ύπαρξη δανειστικών βιβλιοθηκών σε κάθε τάξη, διοργάνωση αφιερωμάτων σε λογοτέχνες, πλαισίωση των αναγνώσεων των παιδιών με άλλες καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όπως μουσική, ζωγραφική, φωτογραφία (Σακκά-Νικολακοπούλου, 1989: 107-109).
5 ...όπως μελέτες με ερμηνευτικές απόπειρες και σύντομους κριτικούς σχολιασμούς, γνωριμία με κείμενα που πραγματεύονται το ίδιο θέμα σε άλλη εποχή ή από άλλη οπτική γωνία (γνωστά ως παράλληλα κεί-

μορφοποίηση της σκέψης των μαθητών, ως προς την υποκίνηση στην κατανόηση και την απόκτηση αναγνωστικών στρατηγικών (Φρυδάκη, 2003: 104-105).

Τέλος, για το μάθημα της λογοτεχνίας απαραίτητη είναι η σχέση ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές του, η λεπτή αυτή σχέση που κάνει τους μαθητές να εμπιστεύονται τον δάσκαλο και να τον αντιμετωπίζουν ως συναναγνώστη τους. Πρέπει να γνωρίζουν κάποιες από τις αναγνωστικές του προτιμήσεις, αλλά και αυτό που δεν του αρέσει, να είναι πεισμένοι ότι δεν χρησιμοποιεί το διάλογο ως τέχνασμα και να μην τους δίνει την εικόνα ενός ρυθμιστή μοναδικού, κατόχου όλων των έγκυρων απαντήσεων, που ενεργεί και δρα άσχετα και ανεξάρτητα από αυτούς (ό.π.: 114).

6. Μια διδακτική πρόταση

Η πρόταση που ακολουθεί αφορά τη διδασκαλία τεσσάρων ιστορικών μυθιστορημάτων στο Στ₂ τμήμα του 13^{ου} Δημοτικού Σχολείου Χανίων το 2005.

6.1. Προβληματισμοί – κίνητρο ενασχόλησης με το θέμα

Εύλογα θα μπορούσε κανείς να αναρωτηθεί γιατί σήμερα οι μικροί μαθητές δεν ανακαλύπτουν την «κρυμμένη απόλαυση» μέσα στο διάβασμα, αφού, όποιος παρατηρήσει τη σημερινή κατάσταση στα σχολεία, διαπιστώνει εύκολα τα προβλήματα, τα οποία αφορούν κυρίως τρεις άξονες:

1. Η λογοτεχνία είναι μοιρασμένη συνεταιρικά ανάμεσα στην αισθητική και την εθνική παράδοση.
2. Ο δάσκαλος είναι εγκλωβισμένος και διχασμένος ανάμεσα στον υποβαθμισμένο ρόλο του αναμεταδότη των διδακτικών οδηγιών του Υπουργείου και στον εξυψωμένο ρόλο του μεσολαβητή ανάμεσα στο παιδί και το λογοτεχνικό κείμενο.
3. Τέλος, ο μαθητής είναι αναγκασμένος να αναζητά ένα πάντα φευγαλέο Νόημα, μια Κύρια Ιδέα, αναπαράγοντας κοινοτοπίες και στερεότυπα, αναμασώντας ένδοξες βιογραφίες και διάσημες φράσεις, καταδικασμένος να γράφει όσα γράφει χωρίς να εννοεί, χωρίς να νιώθει, να μιλά χωρίς να λέει τίποτα.

Η ριζική αναμόρφωση του μαθήματος της λογοτεχνίας δεν είναι δυνατό να επιτευχθεί και να ικανοποιηθεί με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που περιορίζονται στο ξαναγράψιμο του σχολικού ανθολογίου σύμφωνα με την επικρατούσα κάθε φορά αντίληψη περί του λογοτεχνικού κανόνα.⁶ Ούτε, όμως, και με τον ενθουσιώδη ενστερνισμό κάποιας σύγχρονης λογοτεχνικής θεωρίας, που αδιαφορώντας για το απαραίτητο παιδαγωγικό πλαίσιο, προτείνει απλώς

μενα), πλαισίωση του λογοτεχνικού κειμένου με εικαστικό ή μουσικό υλικό, ψυχοκινητικές δραστηριότητες (θεατρικό παιχνίδι, εκθέσεις βιβλίου), προσκλήσεις συγγραφέων στο σχολείο, μικρά ή μεγάλα project κ.τ.ό. (Φρυδάκη, 2003: 110-112).

⁶ Τις τελευταίες δεκαετίες η έκφραση *λογοτεχνικός κανόνας* (literary canon) έχει καταλήξει να δηλώνει –στην παγκόσμια ή στην ευρωπαϊκή λογοτεχνία, αλλά συχνότερα σε μια εθνική λογοτεχνία– τους συγ-

μια νέα, διαφορετική μέθοδο ερμηνείας των κειμένων καταλήγοντας στο να συντηρεί αυταρχικές και μονολογικές πρακτικές σχετικά με τη χρήση, την αξία και την ερμηνεία των κειμένων (Πασχαλίδης, 2002, στο: Αποστολίδου, Καπλάνη και Χοντολίδου: 22-23).

Η επιθυμητή αλλαγή θα προκύψει από τον ευαισθητοποιημένο εκπαιδευτικό που θα προωθήσει τη φιλαναγνωσία των παιδιών, παράλληλα θα υποστηρίξει τη διδασκαλία άλλων μαθημάτων με τη βοήθεια της σύμπραξης της λογοτεχνίας και θα εμπλουτίσει τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σχετίζοντάς την με ελκυστικούς χώρους, όπως τα εικαστικά και η μουσική.

6.2. Μέθοδος διδασκαλίας

Φυσικά, δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι υπάρχει μία και μόνη μέθοδος διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Δεν είναι δυνατόν ένα κείμενο να διδάσκεται με τον ίδιο τρόπο όπως διδάχτηκε ένα άλλο, όταν διαφέρει ο τρόπος με τον οποίο είναι δομημένο. Ακόμα και αν πρόκειται για το ίδιο κείμενο, δεν μπορεί να διδαχτεί με έναν τρόπο, αφού επιδέχεται πολλαπλές αναγνώσεις (Σακελλαριάδη, 1999, στο: Αποστολίδου και Χοντολίδου: 49).

Η κατάλληλη μέθοδος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας είναι αυτή που παρακινεί τους μαθητές με πολύμορφα ερεθίσματα, ώστε να εξασφαλίσει την ενεργητική τους στάση απέναντι στο αντικείμενο. Τα περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα για παιδιά, ακόμα και αυτά που περιέχουν φαντασιακά στοιχεία, πληροφορούν, επιτρέπουν την εξερεύνηση άγνωστων τομέων και απαντούν στη φυσική περιέργεια του παιδιού. Μπορούν να λειτουργήσουν στην εκπαίδευση ως εργαλείο για την έγερση της δημιουργικότητας του μαθητή, ιδιότητας και ικανότητας της σκέψης που χαρακτηρίζεται από την ευχέρεια στη ροή ιδεών, ευελιξία και πρωτοτυπία. Σ' αυτή την κατηγορία ανήκουν και τα ιστορικά παιδικά μυθιστορήματα που διδάσκονται στην τάξη.

Έτσι, η μορφή διδασκαλίας που ακολουθήθηκε για την παρουσίαση και ανάλυση των τεσσάρων ιστορικών μυθιστορημάτων που επιλέχθηκαν ανήκει στις ομαδοκεντρικές και, κατ' επέκταση, μαθητοκεντρικές διδασκαλίες αξιοποιώντας τη μέθοδο των σχεδίων εργασίας (project) με κύριο χαρακτηριστικό τη στρατηγική της καθοδηγούμενης διερεύνησης, κατά την οποία οι μαθητές ακολουθούν συγκεκριμένες διδακτικές υποδείξεις του εκπαιδευτικού και εμπλέκονται σε διερευνητικές και συνεργατικές δραστηριότητες. Βασικό στοιχείο της διδασκαλίας είναι ο ισότιμος διάλογος-συζήτηση από όλα τα μέλη των ομάδων και την εκπαιδευτικό, όπου δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να διαπιστώσουν την εγκυρότητα και ορθότητα των απόψεών τους, ενώ παράλληλα ασκούνται στη διατύπωση της επιχειρηματολογίας τους (Τριλιανός, 2000:168-176).

γραφείς εκείνους που χαίρουν ευρύτερης αναγνώρισης τόσο επειδή ένα σύνολο κριτικών, μελετητών και καθηγητών τους έχει ομόφωνα ανακηρύξει «μεγάλους» όσο και επειδή συνέθεσαν έργα που συχνά χαίρετιζονται ως *κλασικά έργα* (Abrams, 2005: 203).

6.3. Σκοπός διδασκαλίας

Σκοπός της διδασκαλίας ήταν η γνωριμία των μαθητών με το ιστορικό μυθιστόρημα⁷ και η αισθητική απόλαυση από την ανάγνωση των τεσσάρων έργων της Παιδικής Λογοτεχνίας που ανήκουν στο είδος αυτό.

6.4. Στόχοι της διδασκαλίας

Επιμέρους στόχοι της διδασκαλίας ήταν οι ακόλουθοι:

Οι μαθητές:

- να γνωρίσουν φυσικά και αβίαστα τα ιστορικά γεγονότα της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου καθώς και ιστορικά γεγονότα αποσιωπημένα και παραμελημένα από την Ιστορία⁸ της Στ' τάξης του Δημοτικού·
- να γνωρίσουν τη συγκεκριμένη κάθε φορά περιοχή στην οποία διαδραματίζεται η υπόθεση του ιστορικού μυθιστορήματος καθώς και τις ιδιαίτερες γεωγραφικές συνθήκες της·
- να έρθουν σε επαφή με σημαντικές ιστορικές προσωπικότητες, αλλά και λιγότερο γνωστές από την Ιστορία·
- να αντιληφθούν τις αξίες και τις στάσεις που συγκροτούσαν τη ζωή των ανθρώπων σχετικά με την ελευθερία τους και να νιώσουν τα συναισθήματά τους·
- να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με τον ηρωισμό των κατοίκων του Σουλίου και του Μεσολογγίου, κυρίως, όχι μόνο των ανδρών αλλά και των γυναικών·
- να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις χωρίς να τους «επιβληθεί» η μία ορθή και έγκυρη ερμηνεία·
- να κατανοήσουν τη λογοτεχνική γλώσσα, τις αφηγηματικές τεχνικές, τη δομή του έργου, την οπτική εστίαση, το ρόλο του αφηγητή, και τη σημασία τους για την ιδεολογική λειτουργία της λογοτεχνίας·
- να συγκρίνουν τον ιστορικό και το λογοτεχνικό λόγο με τη συγκριτική παράθεση ιστορικών πηγών από το σχολικό εγχειρίδιο της Ιστορίας·
- να έρθουν σε επαφή με τα δημοτικά τραγούδια και τους ελληνικούς θρύλους·
- να γνωρίσουν ποικίλες μορφές λόγου και να συνειδητοποιήσουν τη συνέχεια της ελληνικής γλώσσας·

7 Ιστορικό είναι εκείνο το μυθιστόρημα που διαδραματίζεται στο παρελθόν –τουλάχιστον *σαράντα έως εξήντα χρόνια παλαιότερα*, δηλαδή δύο γενιές– και είναι υπεύθυνο για την προσήλωσή του στο παρελθόν, ενώ υπάρχουν και εκείνα τα οποία διαδραματίζονται στο παρόν της *προηγούμενης γενιάς* (με την έννοια ότι ο αναγνώστης ή ο συγγραφέας έχουν προσωπικές εμπειρίες) και χαρακτηρίζονται ως μυθιστορήματα του πρόσφατου παρελθόντος. Στην πλοκή πρέπει να συμπεριλαμβάνονται γεγονότα της «*δημόσιας σφαίρας*» (πόλεμοι, πολιτικές και οικονομικές αλλαγές), τα οποία επηρεάζουν την προσωπική τύχη των ηρώων. Απαραίτητο είναι, επίσης, να συμμετέχει στη δράση μία τουλάχιστον *υπαρκτή ιστορική προσωπικότητα*. Παράλληλα, ένα ιστορικό μυθιστόρημα οφείλει να έχει ρεαλιστικό υπόβαθρο για τη δράση (Μητροφάνης, 2001: 8).

8 Όπως, για παράδειγμα, την ορμητική επίθεση των Σουλιωτισσών, που έκαναν το στρατό του Αλή πασά να οπισθοχωρήσει τρομαγμένος.

- να εξοικειωθούν με άγνωστες και ιδιωματικές λέξεις και φράσεις·
- να εκφράσουν τα συναισθήματά τους από την μελέτη ζωγραφικών πινάκων μεγάλων καλλιτεχνών της εποχής·
- να εκφραστούν δημιουργικά με ομαδικές εργασίες παραγωγής περιλήψης και ζωγραφικών σκηνών χαρακτηριστικών από την υπόθεση κάθε βιβλίου.

6.5. Δομή του σχεδίου εργασίας

6.5.1 Γενικά

Η μέθοδος εργασίας με ομάδες μαθητών αποδεικνύεται ουσιαστική αυξάνοντας το μαθησιακό κέρδος, συγχρόνως δε καλλιεργεί και ωριμάζει κοινωνικές δεξιότητες και στάσεις που χαρακτηρίζονται σπουδαίες για την κοινωνική ζωή και τη δημοκρατία (Τριλιανός, 1998, τόμος II: 57).

Λειτουργεί σε ένα πλαίσιο ανοιχτών αναλυτικών προγραμμάτων, που επιτρέπουν στην ομάδα χειρισμούς και κινήσεις που στηρίζονται σε συγκεκριμένους προβληματισμούς, προωθεί την ενεργό συμμετοχή όλων των μελών της ομάδας και ο ρόλος του εκπαιδευτικού αναβαθμίζεται. Το μάθημα στηρίζεται στην αρχή της διαθεματικής προσέγγισης, που οδηγεί στη σφαιρική αντίληψη του περιεχομένου της μάθησης, την ομαδοκεντρική δράση, που αναδεικνύει την ποιότητα του μαθήματος και ενισχύει τις κοινωνικές σχέσεις, την αρχή της έκφρασης και της δημιουργικότητας, βασισμένη στην εσωτερική διαφοροποίηση των μαθητών με γνώμονα τις κλίσεις, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών (Χρυσάφιδης, 2000).

Το σχέδιο εργασίας αφορά τη διδακτική των ιστορικών μυθιστορημάτων στην ολοκληρωμένη τους μορφή και όχι αποσπασματικά. Ο παρακάτω διδακτικός σχεδιασμός αποτελεί μια ολοκληρωμένη αναγνωστική και μαθησιακή διεργασία, που συνδυάζει γλωσσικές και μη γλωσσικές δραστηριότητες και συνδέει τα λογοτεχνικά βιβλία με τα βιβλία της Ιστορίας καθώς και άλλες γραπτές και οπτικές πηγές σε ένα επικοινωνιακό σύνολο.⁹ Ό,τι δεν αποκαλύπτει μία πηγή συμπληρώνεται ή υποστηρίζεται από άλλη. Για παράδειγμα, οι ιστορικές πηγές απαλλαγμένες από το φανταστικό στοιχείο, τη μυθοπλασία και το «ευτυχισμένο» τέλος δίνουν τη ρεαλιστική όψη των πραγμάτων, οι ζωγραφικοί πίνακες με τις χαρακτηριστικές τους σκηνές και τα εντυπωσιακά χρώματα μιλούν από μόνοι τους, αν ιδωθούν με μια απλή, αλλά με συναισθηματικό βάθος ματιά.

Η διδακτική ενότητα δομείται γύρω από ένα σύνολο τεσσάρων ιστορικών μυθιστορημάτων, που σχετίζονται μεταξύ τους όχι μόνο κατά το λογοτεχνικό είδος αλλά και στο περιεχόμενό τους. Μιλούν για ένα ιστορικό πλαίσιο το οποίο οι μαθητές έχουν καλύψει διδακτικά στο μάθημα της ιστορίας και αφορά την περίοδο λίγο πριν και λίγο μετά την επανάσταση του 1821. Στο παραπάνω

⁹ Η σχέση Λογοτεχνίας-Ιστορίας γίνεται σχέση διακειμενική, σχέση δυο διαφορετικών ειδών λόγου που αναπτύσσουν μεταξύ τους ένα διάλογο αναφορικά με την πραγματικότητα, όχι μόνο τη βιωμένη, την οποία και αναπαριστούν, αλλά και τη σύγχρονή τους κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα (Αθανασοπούλου, 2004: 108).

πλαίσιο, η συνεργασία με το μάθημα της ιστορίας –και λιγότερο της γεωγραφίας– υπήρξε καθοριστική και η συλλογή του κατάλληλου οπτικοακουστικού υλικού από την εκπαιδευτικό απαραίτητη.

Η όλη διαδικασία στηρίχτηκε στο πλαίσιο των φάσεων εφαρμογής της βιομαθητικής-επικοινωνιακής διδασκαλίας (βλ.: Χρυσουφίδης, 2000: 92-99), καθώς προτείνονται από τον δάσκαλο συγκεκριμένες δραστηριότητες στην τάξη και οι μαθητές προετοιμάζουν και επεξεργάζονται στοιχεία-πληροφορίες κατά το πρότυπο των παρακάτω τριών διδακτικών φάσεων (βλ. *Εκπαίδευση και Πολιτισμός Πρόγραμμα Μελίνα*, 2000: 21-28).

6.5.2 Ειδικά

Η διδασκαλία χωρίζεται σε τρεις φάσεις:

Α' φάση: Δραστηριότητες προετοιμασίας. Οι μαθητές χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. Αφού παρουσιάζονται από την εκπαιδευτικό με λίγα λόγια οι περιλήψεις έξι¹⁰ ιστορικών μυθιστορημάτων, οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν τα τέσσερα από αυτά αιτιολογώντας την επιλογή τους. Κάθε μία ομάδα αναλαμβάνει την παρουσίαση ενός, αφού της δίνεται χρόνος για την ανάγνωσή του εκτός του σχολικού ωραρίου. Ένα μέλος της ομάδας παίρνει το βιβλίο να το μελετήσει και φροντίζει μέσα σε τρεις μέρες να το δώσει σε ένα άλλο μέλος της ομάδας. Επίσης, μοιράζονται από την εκπαιδευτικό φύλλα παρατήρησης¹¹ με κάποια κομβικά σημεία-ερωτήσεις κατανόησης, στα οποία πρόκειται να εστιάσουν την προσοχή τους.

Β' φάση: Ανάγνωση – σχολιασμός κάθε βιβλίου χωριστά ανά διδακτικό δίωρο. Ένας μαθητής από την ομάδα παρουσιάζει στις υπόλοιπες ομάδες την υπόθεση του μυθιστορήματος. Σταματά κάθε φορά σε συγκεκριμένα σημεία και είτε αφηγείται περιληπτικά είτε διαβάξει από το κείμενο τα αποσπάσματα που αναφέρονται σε αυτά. Τα παιδιά ανταλλάσσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους σε ένα ευρύ πλαίσιο προβληματισμού και συζήτησης. Κατά τη συζήτηση η εκπαιδευτικός ασκεί μεσολαβητικό ρόλο, κατευθύνει τους μαθητές στο στόχο, παρέχει κατάλληλα πληροφορικά στοιχεία, προβαίνει σε ανακεφαλαιώσεις και εξομαλύνει τυχόν αντιθέσεις, ώστε η συζήτηση να καταλήγει σε θετικό αποτέλεσμα.

Γ' φάση: Δραστηριότητες επεξεργασίας: Μέσα σε δύο διδακτικές ώρες ακολουθεί ομαδική συγγραφή μιας μικρής περίληψης του μυθιστορήματος που έχει αναλάβει κάθε ομάδα και εικαστική δημιουργία μιας σκηνής που τους εντυπωσιάζει.¹²

6.5.3 Χώρος

10 Τα βιβλία ήταν: *Μόσχω Τζαβέλα*, της Λιλίας Νάκου, *Στη χαράγη της λευτεριάς. Οι μπαροντόμυλοι της Δημητσάνας*, της Γαλάτειας Σαράντη, *Το μυστικό των Φιλικών*, της Νίτσας Τζωρτζογλου, *Ο Συναπόσορος. Έναν καιρό στο Μεσολόγγι*, επίσης της Νίτσας Τζωρτζογλου, *Ο μικρός μπουρολιέρης*, της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη, και *Τον καιρό του Όθωνα*, της Φανής Παπαλουκά.

11 Ενδεικτικά για ένα από αυτά: βλέπε στο Παράρτημα.

12 Επίσης, βλ. στο Παράρτημα.

Πριν την ανάγνωση	Κατά την ανάγνωση	Μετά την ανάγνωση
<ul style="list-style-type: none"> • Χωρισμός σε ομάδες • Επιλογή μυθιστορήματος • Φύλλα παρατήρησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Συνοπτική παρουσίαση από ένα μέλος • Ανάγνωση συγκεκριμένων κομματιών • Βιβλίο Ιστορίας • Οπτικοακουστικά μέσα • Διάλογος-Συζήτηση 	<ul style="list-style-type: none"> • Συγγραφή περίληψης • Εικαστική δημιουργία

Αίθουσα πολλαπλών χρήσεων με τα θρανία σε ομάδες, τηλεόραση, DVD player, ηλεκτρονικούς υπολογιστές, προτζέκτορα.

6.5.4 Ενδεικτικές δραστηριότητες

- Σχολιασμός του εξώφυλλου του βιβλίου.
- Παρουσίαση από ένα μαθητή της υπόθεσης του βιβλίου.
- Ανάγνωση του προλογικού σημειώματος¹³ της συγγραφέα, όπου εξηγεί τους λόγους που την οδήγησαν στη συγγραφή του παρόντος βιβλίου (όπου υπάρχει).
- Παρακολούθηση ενός DVD με την ελληνική επανάσταση του 1821, με εστίαση σε συγκεκριμένο ιστορικό έτος στο οποίο αναφέρεται η υπόθεση κάθε βιβλίου, ώστε να δημιουργηθεί στους μαθητές το κατάλληλο χρονικό πλαίσιο.
- Γνωριμία με τον τόπο. Εντοπισμός της γεωγραφικής θέσης της περιοχής στο χάρτη και συζήτηση με στόχο την άρση των ιδιαίτερων γεωγραφικών δυσκολιών για κάθε τόπο.
- Ρόλος του αφηγητή. Δεν συμμετέχει στην ιστορία: τριτοπρόσωπος παντογνώστης αφηγητής,¹⁴ που ταυτίζεται όχι με τον ήρωα αλλά με τον αυτόπτη μάρτυρα των γεγονότων, στα οποία δεν έλαβε μέρος.
- Δίνεται προσοχή στα λόγια του αφηγητή, όταν παρεμβάλλει μέσα στο λογοτεχνικό κείμενο τα λόγια ενός ιστορικού, και αντιλαμβάνονται οι μαθητές ότι με αυτό τον τρόπο καταθέτει τις πηγές ως μαρτυρία και πιστοποίηση των αναφερομένων.
- Εντοπισμός της διατύπωσης κρίσεων του αφηγητή. Κατανοούν οι μαθητές τη ρυθμιστική λειτουργία του, όπου χρησιμοποιώντας το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο προσφέρει στην αφήγηση προσωπικό τόνο εξοικειώνοντας τον αναγνώστη με τους πρωταγωνιστές της ιστορίας.
- Οικειοθελής δέσμευση του μικρού ήρωα για ένα ταξίδι. Τέχνασμα του αφηγητή, ώστε ο ήρωάς του ταξιδεύοντας να λάβει όσο το δυνατόν

¹³ Στη ρητορική του ιστορικού μυθιστορήματος ανήκει και ο πρόλογος, αν και πολλοί συγγραφείς δεν φαίνεται να τον χρησιμοποιούν. Ο αναγνώστης επιβεβαιώνει την αληθοφάνεια του μυθιστορήματος και, πριν ακόμη γυρίσει την πρώτη σελίδα της αφήγησης, είναι ήδη πεπεισμένος ότι αυτό που πρόκειται να αναγνώσει είναι πέρα για πέρα αληθινό (Μητροφάνης, 2001: 71).

¹⁴ 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 (Μητροφάνης, 2001: 148).

- περισσότερες πληροφορίες και να βρεθεί κοντά στην ιστορική προσωπικότητα.
- Εντοπισμός του χρόνου της ιστορίας του μυθιστορήματος και οι τρόποι με τους οποίους κάθε φορά δηλώνεται στους αναγνώστες.¹⁵
 - Διάκριση του πραγματικού χρόνου της Ιστορίας από τον αφηγηματικό χρόνο (συνήθως σύμπτωση έναρξής τους) και ο ρόλος που εξυπηρετεί μια σύνοψη.¹⁶
 - Παρατήρηση του σχήματος της μεταδιήγησης, ώστε να αποκαλυφθούν στοιχεία που έχουν σκόπιμα αποκρυφτεί από τον αναγνώστη.
 - Έκθεση των γεγονότων από την πλευρά του μικρού ήρωα του μυθιστορήματος και κατανόηση της τεχνικής της εσωτερικής εστίασης.¹⁷
 - Γνωρίζουν οι μαθητές τους τρόπους αναπαράστασης και παρουσίας του αφηγηματικού κειμένου, όπως ο μετατιθέμενος λόγος,¹⁸ και παρατηρούν τη ζωντάνια του, χωρίς βέβαια να τους δίνεται ο λογοτεχνικός όρος.
 - Ανάγνωση συγκεκριμένων αποσπασμάτων όπου γνωρίζει ο αναγνώστης την ιστορική προσωπικότητα.¹⁹
 - Γνωρίζουν οι μαθητές μέσα από τη λογοτεχνική πένα ιστορικά γεγονότα.
 - Φωτογραφίες στον προβολέα και παρατήρηση χαλκογραφιών και εξαιρετικά ζωντανών πινάκων ζωγραφικής με θέματα από την επανάσταση.
 - Αναγνώριση, μέσα από φωτογραφίες, στολών, σημαιών, του μυστικού αλφαβήτου της Φιλικής Εταιρείας.
 - Σχολιασμός και συζήτηση για τις διαφορετικές αντιλήψεις της κοινωνίας όσον αφορά τη θέση της γυναίκας, των νέων και των παιδιών.
 - Σύγκριση συγκεκριμένων σημείων του αφηγήματος με ιστορικές πηγές από το βιβλίο Ιστορίας.
 - Συνειδητοποίηση του οφέλους της συσχέτισης των γραφομένων στο ιστορικό μυθιστόρημα και στα βιβλία Ιστορίας και ανάπτυξη κριτικής σκέψης όσον

15 Ο χρόνος της ιστορίας μοιάζει να μην ακολουθεί πάντα τη φυσική τάξη των εξελίξεων. Ένα λογοτεχνικό κείμενο έχει εκ φύσεως δυο χρόνους: το χρόνο του αφηγηματικού λόγου και το χρόνο της ιστορίας, τη διάρκεια δηλαδή των γεγονότων. Ο Genette διακρίνει τρεις κατηγορίες σχέσεων χρόνου: σχέσεις τάξης ή σειράς, σχέσεις διάρκειας και σχέσεις συχνότητας (Chatman, 1991: 47-69).

16 Συμπύκνωση του χρόνου της ιστορίας προσπερνώντας ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, παραλείποντας επουσιώδη. Η τακτική της σύνοψης συνδέεται άμεσα με την ιδεολογική προοπτική της πλοκής, καθώς ο αφηγητής επιλέγοντας να συντομεύσει τα γεγονότα δίνει το κέντρο βάρους της αφήγησης στην ερμηνεία τους (ό.π.: 53).

17 Με τον όρο εστίαση νοείται ένας περιορισμός πεδίου, δηλαδή η επιλογή της αφηγηματικής πληροφορίας που επιτρέπει να περάσει ό,τι επιλέγει ο αφηγητής. Προτείνει δε τις ακόλουθες διακρίσεις: α) *αφήγηση χωρίς εστίαση* (μηδενική ή παντογνωστική), όπου δεν υπάρχουν όρια ή εμπόδια στην πληροφόρησή μας σχετικά με τις σκέψεις των προσώπων και τα γεγονότα, β) την *εσωτερική εστίαση*, όπου ένα ή περισσότερα πρόσωπα μας παρέχουν πληροφόρηση μέσα από περιορισμένη γωνία πρόσληψης, και γ) την *εξωτερική εστίαση*, όπου τα πάντα περιγράφονται εξωτερικά χωρίς να δίνονται συνασθήματα και σκέψεις του ήρωα (Τζιόβας, 1993: 19-45· Καψωμένος, 2007: 139-140).

18 Ο Genette περιλαμβάνει στην κατηγορία αυτή τόσο τη μετάδοση των λόγων του ήρωα στο ιδίωμα του αφηγητή, όσο και τον ελεύθερο πλάγιο λόγο (Καψωμένος, 2007: 141-142).

19 Οι ιστορικές προσωπικότητες έχουν δευτερεύοντα ρόλο στα ιστορικά μυθιστορήματα και ποτέ δεν είναι οι πρωταγωνιστές της αφήγησης. Εμφανίζονται για να εκπληρώσουν την αποστολή τους, και ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται πως μόνο μία τέτοια προσωπικότητα θα μπορούσε να δώσει την ανάλυση λύση, επιβεβλημένη από το είδος των προβλημάτων (Μητροφάνης, 2001: 188-191).

αφορά τον εντοπισμό της πιθανής σύμπτωσης, απόκρυψης, παραλλαγής ή διαφοροποίησης του ιστορικού γεγονότος.

- Ανάγνωση σχετικών δημοτικών τραγουδιών από το Ανθολόγιο.
- Διαβάζεται ο επίλογος της συγγραφέα,²⁰ όπου δίνεται.

Βιβλιογραφία

- Abrams, M., (2005) *Λεξικό λογοτεχνικών όρων* (μτφρ. Δεληβοριά, Γ. - Χατζηιωαννίδου, Σ.), Αθήνα, Πατάκης.
- Αθανασοπούλου, Α., (2004) «Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στο σύγχρονο πολιτισμό», στο: Αγγελιάκος, Κ. - Κόκκινος, Κ. (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σ. 101-131.
- Αναγνωστοπούλου, Δ., (1999) «Λογοτεχνικό βιβλίο και Εκπαίδευση: σχέσεις συναλληλίας ή αποκλεισμού;», στο: Αποστολίδου, Β. - Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σ. 267-275.
- Αναγνωστόπουλος, Β., (1991) *Η ελληνική παιδική λογοτεχνία κατά τη μεταπολεμική περίοδο*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Αποστολίδου, Β., (1999) «Λογοτεχνία και Ιδεολογία: Το ζήτημα των αξιών κατά τη διδασκαλία της εκπαίδευσης», στο: Αποστολίδου, Β. - Χοντολίδου, Ε., (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σ. 335-347.
- Chatman, S., (1991) «Χρόνος και αφήγηση», στο: Καλλιπολίτης, Β. (επιμ.), *Σύγχρονη θεωρία της αφήγησης*, Αθήνα, Εξάντας, σ. 47-69.
- Eagleton, T., (1989) *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας* (μτφρ. Τζιόβας, Δ.), Αθήνα, Οδυσσέας.
- Ζερβού, Αλ., (1999) «Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία», στο: Αποστολίδου, Β. - Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σ. 15-34.
- Ζερβού, Αλ., (1999) *Στη χώρα των θαυμάτων*, β', Αθήνα, Πατάκης.
- Hawthorn, J., (1993) *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας* (μτφρ. Αθανασοπούλου Μ.), Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο.
- Καλλέργης, Η., (1994) «Το πρόβλημα της ιδεολογίας στα παιδικά λογοτεχνήματα», στο: Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.), *Παιδική λογοτεχνία Θεωρία και πράξη*, τόμος Α', Αθήνα, Καστανιώτης, σ. 41-55.
- Καλλέργης, Η., (1995) *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Κανατσούλη, Μ., (1997) *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*,

20 Οι συγγραφείς παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων υιοθετούν συχνότερα την επικοινωνιακή στρατηγική του συγγραφικού επιλόγου, γιατί γνωρίζουν ότι ο πρόλογος έχει το εξής μειονέκτημα: σχολιάζεται ένα μυθιστόρημα το περιεχόμενο του οποίου ο αναγνώστης δεν γνωρίζει, γι' αυτό σπανίως διαβάζει πρώτα τον πρόλογο και μετά το μυθιστόρημα, αλλά μάλλον συμβαίνει η αντίστροφη πορεία. Η πρόληψη μίας τέτοιας αναγνωστικής περιπέτειας ωθεί τον συγγραφέα να προλογίσει το βιβλίο του στον επίλογο, σκεπτόμενος «κα τώρα μπορούμε να συζητήσουμε οι δύο μας» (Μητροφάνης, 2001: 102).

- Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Επιστημονικών Βιβλίων και Περιοδικών.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., (1994) «Η παιδική λογοτεχνία στο πανεπιστήμιο. Έρευνα και διδασκαλία», στο: Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.), *Παιδική λογοτεχνία Θεωρία και πράξη*, τόμος Α', Αθήνα, Καστανιώτης, σ. 151-159.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., (1994) «Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και στο βιβλίο», στο: Εισηγήσεις στο 5^ο σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου, *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα, Δελφίνι.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., (1999) *Το θαυμαστό ταξίδι*. Αθήνα, Πατάκης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., (1999) «Η αμφίδρομη σχέση λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων», στο: Αποστολίδου, Β. - Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σ. 35-41.
- Κατωμένος, Ε., (2007) *Αφηγηματολογία*, Αθήνα, Πατάκης.
- Κουκουλομάτης, Δ. Ι., (1994) «Γλώσσα και παιδική λογοτεχνία», στο: Εισηγήσεις στο 5^ο σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου, *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*, Αθήνα, Δελφίνι.
- Κουκουλομάτης, Δ. Ι., (1996) *Λογοτεχνία και Γλώσσα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα, Έλλην.
- Μαλαφάντης, Κ., (2001) *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*, Αθήνα, Πορεία.
- Μαλαφάντης, Κ., (2005) *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η., (1999) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας: η σχολική τάξη ως χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η., (2002) *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας*, β' έκδ., τόμος Α', Αθήνα, Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η., (2003) *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, β' έκδοση, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Μητροφάνης, Γ., (2001) *Το ιστορικό μυθιστόρημα για παιδιά και νέους κατά την περίοδο 1900-1980*, Διδακτορική Διατριβή, Ρέθυμνο.
- Ντενίση, Σ., (1994) *Το ελληνικό ιστορικό μυθιστόρημα και ο Sir Walter Scott*, Αθήνα, Καστανιώτης.
- Παπαδάτος, Γ., (1994) «Η οικολογία στην ελληνική παιδική λογοτεχνία», στο: Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (επιμ.), *Παιδική λογοτεχνία Θεωρία και πράξη*, τόμος Α', Αθήνα, Καστανιώτης, σ. 103-118.
- Πασχαλίδης, Γ., (2002) «Γενικές αρχές του προγράμματος», στο: Αποστολίδου, Β., - Καπλάνη, Β. - Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σ. 21-36.
- Σακελλαριάδη, Ευ., (1999) «Ο μυστικός κήπος: Λογοτεχνική κριτική και θεωρία», στο: Αποστολίδου, Β. - Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σ. 43-51.
- Σακελλαρίου, Χ., (1985) *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας*, Γ', Αθήνα, Φιλιππότης.
- Σακκά-Νικολακοπούλου, Ν. (1989), «Παιδική λογοτεχνία και σχολείο», στο: Εισηγήσεις στο Γ' σεμινάριο του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου», Οκτώβριος 1987, *Η παιδική*

- λογοτεχνία, Αθήνα, Κουτσουμπός.
- Σπανός, Γ., (1989) «Λογοτεχνία και πνευματική καλλιέργεια του παιδιού», στο: Εισηγήσεις στο Γ' σεμινάριο του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου», Οκτώβριος 1987, *Η παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα, Κουτσουμπός.
- Τζιόβας, Δ., (1993) *Το παλίμψηστο της ελληνικής αφήγησης*, Αθήνα, Οδυσσέας.
- Τριλιανός, Θ., (2000) *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας* (2^η έκδ.), τ. Ι-ΙΙ, Αθήνα, έκδ. ιδίου.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2000) *Εκπαίδευση και Πολιτισμός, Πρόγραμμα Μελέτα*, Αθήνα.
- Φρυδάκη, Ευ., (1999) «Ευέλκτες χρήσεις της λογοτεχνικής θεωρίας», στο: Αποστολίδου, Β. - Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σ. 167-175.
- Φρυδάκη, Ευ., (2003) *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*, Αθήνα, Κριτική.
- Χατζησαββίδης, Σ., (1999) «Γλώσσα και Λογοτεχνία», στο: Αποστολίδου, Β. - Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Τυπωθήτω, σ. 103-117.
- Χρυσafiδης, Κ., (2000) *Βιοματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg.

Παράρτημα

ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Στη χαρανγή της λευτεριάς. Οι μπαρουτόμυλοι της Δημητσάνας. Γαλάτεια Σαράντη
Εστία, Δ' έκδοση, 2002

- ▶ Τόπος, χρόνος, ήρωες.
- ▶ Προσέχω καλά τα γεγονότα που εξιστορούνται. Η χρονολογική τους σειρά είναι η πραγματική;
- ▶ Ποια η σχέση κατακτητών / κατακτημένων;
- ▶ Πού γίνεται αναφορά ιστορικών προσώπων της Δημητσάνας;
- ▶ Μπαρουτόμυλοι. Τι ακριβώς γινόταν μ' αυτούς; Πώς τους δικαιολογούσαν;
- ▶ Ονομαστή σχολή Δημητσάνας. Όποιος μπορεί, ας ρίξει μια ματιά στο Διαδίκτυο γι' αυτή μήπως βρει περισσότερες πληροφορίες.
- ▶ Κλέφτες. Μια πληροφορόρηση: πώς έγιναν· τι πρόσφεραν στον τόπο. Σύνδεση με αντίστοιχο κεφάλαιο στην ιστορία.
- ▶ Σε τι ηλικία ενηλικιώθηκε ο Κωνσταντής; Με ποια διαδικασία;
- ▶ Με ποιο τρόπο μας δίνει πληροφορίες για ένα προεπαναστατικό κίνημα, τα Ορλωφικά; Συνδέεται με την ιστορία μας και, αν ναι, με ποιο κεφάλαιο;
- ▶ Ποιο ήταν το μεγάλο κατόρθωμα του Κωνσταντή;

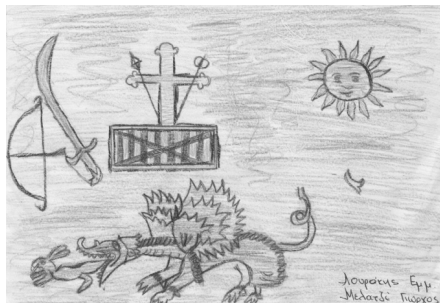
ΟΜΑΔΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ ΓΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ομαδική εργασία

Στη χαρανγή της λευτεριάς. Οι μπαρουτόμυλοι της Δημητσάνας.
Γαλάτεια Σαράντη

- 1) Σύντομη περίληψη της υπόθεσης.
- 2) Πώς παρουσιάζεται ένα προεπαναστατικό κίνημα, τα «Ορλωφικά», στο μυθιστόρημα, στο κεφάλαιο με τίτλο: «Ο Κωνσταντής μαθαίνει τι ήταν ο πατέρας του» (στη σελίδα 73) και πώς στο βιβλίο της Ιστορίας, στο κεφάλαιο 15 της σελίδας 77 με τίτλο: «Η ένοπλη ορμή για απελευθέρωση»;

ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΕΣ



Προεπαναστατική σημαία.



Ναυμαχία.