



Π.3.2.5 Πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση αντιπροσωπευτικού αριθμού σεναρίων από κάθε τύπο σε διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές συνθήκες πραγματικής τάξης

Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Γ΄ Λυκείου

Τίτλος:

Το Ολοκαύτωμα στην ελληνική λογοτεχνία:

το ανείπωτο και το ανήκουστο

Συγγραφή: ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΣΑΡΜΠΙΑΝΗ

Εφαρμογή: ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΣΑΡΜΠΙΑΝΗ



**ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ**

Θεσσαλονίκη 2015



ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΕΡΓΟΥ

ΠΡΑΞΗ: «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση» MIS 296579 (κωδ. 5.175), - ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ ΠΡΑΞΗ, στους άξονες προτεραιότητας 1-2-3 του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», η οποία συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και εθνικούς πόρους.

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: Ι.Ν. ΚΑΖΑΖΗΣ

ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ: ΒΑΣΙΛΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΗΣ

ΠΑΡΑΔΟΤΕΟ: Π.3.2.5. Πιλοτική εφαρμογή και αξιολόγηση αντιπροσωπευτικού αριθμού σεναρίων από κάθε τύπο σε διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές συνθήκες πραγματικής τάξης.

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΠΑΡΑΔΟΤΕΟΥ: ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΚΟΥΤΣΟΓΙΑΝΝΗΣ

Υπεύθυνος υπο-ομάδας εργασίας λογοτεχνίας: Βασίλης Βασιλειάδης

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: ΚΕΝΤΡΟ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

<http://www.greeklanguage.gr>

Καραμαούνα 1 – Πλατεία Σκρα Τ.Κ. 55 132 Καλαμαριά, Θεσσαλονίκη

Τηλ.: 2310 459101 , Φαξ: 2310 459107, e-mail: centre@komvos.edu.gr



Α. ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ

Τίτλος

Το Ολοκαύτωμα στην ελληνική λογοτεχνία: το ανείπωτο και το ανήκουστο

Εφαρμογή σεναρίου

Παρασκευή Σαρμπάνη

Δημιουργία σεναρίου

Παρασκευή Σαρμπάνη

Διδακτικό αντικείμενο

Νεοελληνική λογοτεχνία

Τάξη

Γ΄ Λυκείου

Σχολική μονάδα

4^ο ΓΕ.Λ. Κορυδαλλού

Χρονολογία

Από 13-2-2015 έως 16-3-2015

Διδακτική/θεματική ενότητα

—

Διαθεματικό

Όχι

Χρονική διάρκεια

Έντεκα (11) ώρες

Χώρος

Ι. Φυσικός χώρος:

Εντός σχολείου: αίθουσα διδασκαλίας, εργαστήριο πληροφορικής

Εκτός σχολείου: —



Π. Εικονικός χώρος: κοινόχρηστος φάκελος σε υπολογιστές συνδεδεμένους σε δίκτυο

Προϋποθέσεις υλοποίησης για δάσκαλο και μαθητή

Στο σχολείο υπήρχε εργαστήριο με προβολικό μηχάνημα και ηλεκτρονικούς υπολογιστές, αλλά δεν ήταν διαθέσιμο παρά μόνο για μία ώρα την εβδομάδα, κι αυτή εξοβελισμένη την προτελευταία ώρα της Παρασκευής. Εκ των πραγμάτων αυτό έκανε την εργασία μας εξαιρετικά δυσχερή και σήμαινε πως τα κείμενα των παιδιών γράφτηκαν αρχικά με τον παραδοσιακό τρόπο κι έπειτα μεταφέρθηκαν, όσα ήταν δυνατό, σε ψηφιακή μορφή. Επίσης, εξαρχής έγινε η επιλογή να μην ενσωματωθεί στην εφαρμογή ένα μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων που προτεινονταν από το αρχικό σενάριο. Εφόσον λοιπόν αυτή ήταν η κατάσταση όσον αφορά την πρόσβασή μας στο εργαστήριο, προτίμησα να μη δημιουργηθεί κάποια ψηφιακή τάξη –το σενάριο άλλωστε εφαρμόστηκε σε τμήμα της Γ΄ Λυκείου κι αυτό σήμαινε πως δεν υπήρχαν ιδιαίτερες προσδοκίες για ενασχόληση των παιδιών και εκτός σχολικού χρόνου– αλλά να είναι τα κείμενα προσβάσιμα από όλα τα παιδιά μέσω κοινόχρηστου φακέλου στο δίκτυο του σχολικού εργαστηρίου.

Πέρα από την εξοικείωσή τους σε προηγούμενες τάξεις με τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο εργασίας, οι μαθητές είχαν εργαστεί έτσι και σε προηγούμενες ευκαιρίες μέσα στη σχολική χρονιά. Συχνές απουσίες μελών από κάποιες ομάδες (λόγω συμμετοχής σε προετοιμασία για σχολικούς αγώνες) προκάλεσαν δυσχέρειες, οι οποίες ξεπεράστηκαν με διάφορους τρόπους, όχι πάντα απολύτως αποτελεσματικούς.

Εφαρμογή στην τάξη

Το συγκεκριμένο σενάριο εφαρμόστηκε στην τάξη.

Το σενάριο στηρίζεται

Παρασκευή Σαρμπάνη, Το Ολοκαύτωμα στην ελληνική λογοτεχνία: το ανείπωτο και το ανήκουστο, Β΄ Λυκείου, 2014



Το σενάριο αντλεί

Η ιδέα για τις κάρτες ταυτότητας και τη διανομή τους κατά τον εορτασμό της 28ης Οκτωβρίου είναι δανεισμένη από το [Μουσείο Μνήμης του Ολοκαυτώματος](#) των Η.Π.Α.

Β. ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ/ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Πρόταση του αρχικού σεναρίου ήταν να μελετηθεί από τους μαθητές η αποτύπωση του Ολοκαυτώματος στη νεοελληνική λογοτεχνία και να αξιοποιηθεί σχετικό υλικό για τον εορτασμό της 28ης Οκτωβρίου. Στην παρούσα όμως εφαρμογή το σενάριο μεταφέρθηκε αργότερα μέσα στη χρονιά και έτσι αποσυνδέθηκε από τη σχολική γιορτή. Προκρίθηκε επίσης η μετακίνησή του από τη Β΄ στη Γ΄ Λυκείου: οι μαθητές της τελευταίας τάξης του λυκείου θα ήταν σε λίγους μήνες μέλη της κοινωνίας με πλήρη δικαιώματα και υποχρεώσεις. Επομένως είχε ένα ξεχωριστό νόημα –και μάλιστα στη σημερινή συγκυρία με την εφιαλτική εκ νέου ανάδυση του ρατσιστικού λόγου– να συζητηθεί μαζί τους το ζήτημα του Ολοκαυτώματος.

Στην πρώτη φάση λοιπόν επιχειρήθηκε να «χτίσουν γέφυρες» οι μαθητές μεταξύ της δικής τους πραγματικότητας και της ιστορικής πραγματικότητας η οποία αποτυπώνεται μέσα στα λογοτεχνικά κείμενα: με αφορμή μερικές φωτογραφίες ζητήθηκε από τους μαθητές να ανασύρουν τυχόν γνώσεις που είχαν σχετικά με τον διωγμό των ελλήνων Εβραίων και το Ολοκαύτωμα. Τέλος, έγινε μια μικρή αναδρομή στις πολιτικές και οικονομικές συνθήκες του Μεσοπολέμου μέσα στις οποίες συγκροτήθηκε ο χιτλερικός λόγος περί Εβραίων. Στη δεύτερη φάση του σεναρίου οι μαθητές επεξεργάστηκαν τα κείμενα. Εργάστηκαν χωρισμένοι σε ομάδες οι οποίες ανέλαβαν διαφορετικά κείμενα, με δραστηριότητες πάντως που απέβλεπαν σε κοινούς στόχους, και επιχείρησαν να ψηλαφήσουν τη φρίκη, να εντοπίσουν τους τρόπους με τους οποίους συντίθεται η εικόνα των Εβραίων και να περιγράψουν την εικόνα αυτή. Στη Γ΄ Φάση του σεναρίου διαφοροποιηθήκαμε από τις προτάσεις του αρχικού σεναρίου: ζητήθηκε από τα παιδιά να συνθέσουν από κοινού ή και κατά



μόνας ένα μυθοπλαστικό αφήγημα που θα εκκινεί από τα λογοτεχνικά κείμενα τα οποία διάβασαν και θα αποτυπώνει τη δική τους ματιά για το ζήτημα με το οποίο καταπιαστήκαμε.

Γ. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύλληψη και θεωρητικό πλαίσιο

Το Ολοκαύτωμα αφήνει σε μόνιμη αμηχανία όσους ασχολούνται ερευνητικά μαζί του· αυτό συμβαίνει σε μεγαλύτερο βαθμό όταν, στο πλαίσιο ενός σεναρίου διδασκαλίας, γίνεται η απόπειρα να μεταφερθούν στην τάξη κάποιες από τις όψεις της παράνοιας και του πένθους που χαρακτηρίζουν το ιστορικό αυτό γεγονός. Η πραγματικότητα στην οποία αναφέρονται τα σχετικά κείμενα είναι τόσο σκληρή, ώστε τείνει κάποιες στιγμές να ακυρώσει τους διδακτικούς στόχους: μπορεί ένα σενάριο να μιλήσει αποτελεσματικά για αυτό που επανειλημμένα χαρακτηρίζεται ως ανείπωτο, ανήκουστο, αδιανόητο, ασύλληπτο; Με τις σκέψεις αυτές κατά νου και σε μια συγκυρία κατά την οποία ο φυλετικός ρατσιστικός λόγος επανανομιμοποιείται στις συνειδήσεις πολλών ανθρώπων, στο σενάριο αυτό επικεντρωθήκαμε σε κείμενα στα οποία αποτυπώνεται η τραγική μοίρα των ελλήνων Εβραίων και να συζητηθούν κάποιες όψεις της ιστορίας του ελληνικού εβραϊσμού, καθώς και η οργάνωση από τους Ναζί της παρανοϊκής βιομηχανίας εξόντωσης των Εβραίων. Στην παρούσα εφαρμογή εστίασαμε στα παραπάνω ζητήματα αφήνοντας κατά μέρος την προετοιμασία υλικού για τον εορτασμό της 28ης Οκτωβρίου και τον σχετικό προβληματισμό για το νόημα των σχολικών εορτών.

Δ. ΣΚΕΠΤΙΚΟ-ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ ΤΟΥΣ

Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, πεποιθήσεις, πρότυπα, στάσεις ζωής

- Η πολιτική αυθαιρεσία και ο φασισμός χρειάζονται ως απαραίτητους συμμάχους τη σιωπή και την ανοχή μας.



- Ο αναγνώστης πρέπει να παραμένει σε εγρήγορση απέναντι σε κάθε είδους κείμενα, ώστε μέσα από τον κριτικό έλεγχο να αναδεικνύει τον λόγο τους και τις στοχεύσεις τους.
- Το παρελθόν είναι ένα πεδίο προνομιακό για τη νοηματοδότηση και την ερμηνεία του τωρινού κατεξοχήν εαυτού.
- Η κατασκευή του Άλλου είναι τρόπος κατασκευής της ταυτότητας του Εαυτού.

Γνώσεις για τη λογοτεχνία

Με τη διδασκαλία του σεναρίου επιδιώχθηκαν οι μαθητές:

- να γνωρίσουν τη λογοτεχνική αποτύπωση των Εβραίων σε κείμενα της ελληνικής λογοτεχνίας γραμμένα την επαύριο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου,
- να εντοπίσουν τους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζεται η λογοτεχνική αυτή εικόνα: αποτύπωση του χρόνου, του χώρου, των ανθρώπων και των σχέσεών τους, αφηγηματικές επιλογές, ύπαρξη στερεοτύπων, αξιολογικές κρίσεις,
- να γνωρίσουν τα χαρακτηριστικά του κειμενικού είδους των μαρτυριών: πρωτοπρόσωπη αφήγηση, οργάνωση της αφήγησης στον χρονολογικό άξονα, χρήση χρόνων παρελθοντικών, αναφορά σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και σε συγκεκριμένα πρόσωπα, αναφορά σε ιστορικά πρόσωπα.

Γραμματισμοί

Μετά το τέλος του σεναρίου επιδιώχθηκε οι μαθητές να μπορούν:

- να αναγνωρίζουν σε ένα κείμενο στοιχεία δανεισμένα είτε από τον αναφορικό λόγο είτε από τη μυθοπλασία,
- να αναγνωρίζουν και να σχολιάζουν τα στοιχεία που συνθέτουν τη λογοτεχνική εικόνα του Εβραίου,



- να αντιμετωπίζουν με κριτική επίγνωση τα κείμενα που διαβάζουν ως προς την εικόνα του Άλλου που αυτά προβάλλουν.

Διδακτικές πρακτικές

Το σενάριο εξελίχθηκε με συνδυασμό διδακτικών μεθόδων. Ο κατευθυνόμενος διάλογος στην Α΄ φάση βοήθησε στη σύνδεση του θέματος με την εμπειρία των ίδιων των παιδιών αλλά και στη διαλεύκανση όρων και εννοιών που χρησίμευσαν στη συνέχεια και την κατάκτηση κάποιων βασικών γνώσεων για τον Μεσοπόλεμο, χωρίς τις οποίες το Ολοκαύτωμα θα παρέμενε αποκομμένο από τη ρατσιστική ρητορική που το γέννησε. Στη Β΄ και Γ΄ φάση, μέσα από την εργασία σε ομάδες, οι μαθητές ενεπλάκησαν με πιο δυναμικό τρόπο στη διαδικασία της μάθησης: μελέτησαν, αναζήτησαν, συνέθεσαν, κατέληξαν σε συμπεράσματα, αλλά και συζήτησαν, άσκησαν κριτική και στο τέλος συνέγραψαν τα δικά τους μυθοπλαστικά κείμενα μεταμορφώνοντας μέσα από το πρίσμα της δικής τους ευαισθησίας το υλικό το οποίο είχαν επεξεργαστεί έως την στιγμή εκείνη.

Η εκπαιδευτικός προσάρμοσε τον ρόλο της στις ανάγκες κάθε ομάδας: άλλες ομάδες χρειαζόνταν μεγαλύτερη υποστήριξη και καθοδήγηση, ενώ άλλες κατάφεραν να λειτουργήσουν περισσότερο αυτόνομα. Ο όγκος του υλικού μερικές φορές υπερέβαινε τις δυνατότητες των παιδιών κι εκεί ήταν αναγκαία η καθοδήγηση, ενώ η γνώση του ιστορικού πλαισίου για αρκετούς ήταν εξαιρετικά ελλιπής και η βοήθεια ήταν απαραίτητη.

Ε. ΛΕΠΤΟΜΕΡΗΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ

Αφετηρία

Το σενάριο αυτό ξεκίνησε από μια φράση στο έντονα αυτοαναφορικό [Maus](#) του Άρτ Σπίγκελμαν. Στο έργο αυτό, ένας επιζών του Ολοκαυτώματος αφηγείται την ιστορία του στον κομίστα γιο του, που προσπαθεί να γράψει ένα γκράφικ νόβελ για το Ολοκαύτωμα. Μια φράση, βαθιά ειρωνική και συγχρόνως βαθιά τραγική, στην



τελευταία σελίδα με ακολουθούσε πολλές μέρες μετά την ανάγνωση του βιβλίου: «Ήμασταν και οι δυο ευτυχισμένοι» λέει ο επιζών πατέρας περιγράφοντας τη στιγμή κατά την οποία ξανασυναντήθηκε με τη νεκρή πια μητέρα του αφηγητή «και ζήσαμε ευτυχισμένοι έκτοτε».

Η φράση αυτή συμπυκνώνει κατά τη γνώμη μου το συλλογικό τραύμα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο: είναι δυνατή η ευτυχία σε έναν κόσμο που βίωσε το Ολοκαύτωμα των Εβραίων και το ολοκαύτωμα της ατομικής βόμβας; Αναπόφευκτα η ερώτηση φέρνει στον νου –κι ίσως από εκεί και να γεννήθηκε– την περίφημη ρήση του Αντόρνο πως «μετά το Άουσβιτς δεν μπορεί να υπάρξει ποίηση». Αλλού ο ίδιος έχει όμως πει: «Το μέγεθος της πραγματικής συμφοράς δεν επιτρέπει τη λήθη [...] Μόνο στην τέχνη τώρα μπορεί ο πόνος να βρει τη φωνή του, την ανακούφισή του, χωρίς να προδίδεται από αυτήν» (Αμπατζοπούλου 1998: 121-122).

Σήμερα, μέσα σε συνθήκες βαθιάς και πολύπλευρης κρίση, η ανεπίτρεπτη αυτή λήθη επελαύνει, και μαζί με αυτήν αναβιώσεις του φυλετικού και ρατσιστικού λόγου στον οποίο στηρίχθηκε ο ναζισμός. Συχνά, μέσα στα σχολεία και μεταξύ των μαθητών μας η ανάμνηση του τι συνέβη αποδεικνύεται πιο αδύναμη από τα φυλετικά στερεότυπα πάνω στα οποία βασίστηκε το τι συνέβη. Με το βλέμμα εστιασμένο στο σήμερα, το σενάριο αυτό εξερευνά το τραγικό χθες του Ολοκαυτώματος έτσι όπως καταγράφηκε από έλληνες λογοτέχνες.

Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο

Σύμφωνα με όσα ορίζονται από το [Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών](#), στόχος του μαθήματος είναι μεταξύ άλλων «να ευαισθητοποιηθεί ο μαθητής σε καίρια θέματα-προβλήματα του ανθρώπου και της κοινωνικής ζωής του» και «να ασκηθεί ο μαθητής στην ανάγνωση κειμένων, ώστε να καταστεί κατά το δυνατόν επαρκής και με κριτική συνείδηση αναγνώστης με την έφεση να εκφράζει και ο ίδιος τις δημιουργικές ή κριτικές δυνατότητές του»: και οι δύο αυτοί στόχοι θεωρούμε ότι έγινε προσπάθεια να υπηρετηθούν στο σενάριο. Το Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων



Σπουδών επιτρέπει για την κατάκτηση των στόχων που θέτει την επιλογή έργων που δεν είναι ανθολογημένα στα σχολικά εγχειρίδια. Με αυτό το σκεπτικό με την οπτική έγινε η συγκεκριμένη επιλογή των κειμένων.

Αξιοποίηση των ΤΠΕ

Οι ΤΠΕ χρησιμοποιήθηκαν στην εφαρμογή του σεναρίου αυτού κυρίως στην τεχνική τους διάσταση: οι μαθητές συνέθεσαν τα κείμενά τους με τη βοήθεια επεξεργαστή κειμένου, αν και η δυσκολία μας να έχουμε πρόσβαση στο εργαστήριο σήμαινε πως το κείμενο πρώτα γραφόταν και έπειτα μεταφερόταν σε πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου. Όσον αφορά τις δραστηριότητες της Γ' φάσης διαφοροποιηθήκαμε από τις προτάσεις του αρχικού σεναρίου κι έτσι δεν χρειαστήκαμε τη διαδικτυακή εφαρμογή δημιουργίας ψηφιακού φωτογραφικού άλμπουμ (Photobucket) ούτε και το πρόγραμμα δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης (Windows Movie Maker). Με δεδομένο πως σε προηγούμενη εφαρμογή που έγινε με το ίδιο τμήμα το Wiki λειτούργησε μάλλον λειψά και στην καλύτερη περίπτωση ως αποθετήριο κάποιων εργασιών (όχι όλων), αυτή τη φορά προτίμησα να μην δαπανήσουμε προσπάθεια σε αυτό. Έτσι, τα κείμενα των παιδιών φιλοξενούνταν σε κοινόχρηστο φάκελο στο δίκτυο του σχολικού εργαστηρίου κι από εκεί ήταν διαθέσιμα και στους υπόλοιπους μαθητές. Με δεδομένο άλλωστε πως η εφαρμογή έγινε σε τμήμα της Γ' Λυκείου, όταν πια η χρονιά είχε αρχίσει να πλησιάζει προς την ολοκλήρωσή της (και κυρίως προς τις πανελλαδικές εξετάσεις) και ήταν ρητά διατυπωμένη εξ αρχής η άρνηση των παιδιών να ασχοληθούν εκτός σχολικού χρόνου με δραστηριότητες του σεναρίου, προτίμησα να γίνει ο διάλογος μεταξύ των παιδιών σε ζωντανό χρόνο στην ολομέλεια και να μην επιχειρηθεί η επέκταση του σχολικού χρόνου εκτός του Wiki.

Οι μαθητές επισκέφθηκαν διάφορους διαδικτυακούς τόπους: την ενότητα «[Λογοτεχνία και πόλεις](#)» και «[Λογοτεχνία και ιστορία](#)» των [Ψηφίδων για την Ελληνική Γλώσσα](#), τον ιστότοπο του [Μουσείου Μνήμης του Ολοκαυτώματος](#) των



Η.Π.Α. και του ιδρύματος [Yad Vashem](#), ανάλογα με την εργασία που είχε αναλάβει κάθε ομάδα.

Ως προς τη χρήση του διαδικτύου το σενάριο ήταν από τη σύλληψή του αρκετά καθοδηγητικό κι έτσι παρέμεινε και κατά την εφαρμογή του. Παρόλο που αφιερώθηκαν αρκετές ώρες και παρά τον περιορισμό των δραστηριοτήτων που προτεινόταν αρχικά, δεν προτάχθηκε εντούτοις ως στόχος ο κριτικός γραμματισμός των μαθητών απέναντι στις διαδικτυακές πηγές. Το ζήτημα πάντως της διακίνησης αμφιλεγόμενων και ακραίων ιδεών σχετικά με το Ολοκαύτωμα στο διαδίκτυο και της στάσης μας απέναντι σε αυτό το φαινόμενο τέθηκε στη διάρκεια της συζήτησης.

Κείμενα

Λογοτεχνικά κείμενα εκτός σχολικών εγχειριδίων

- Βασιλικός, Β., «[Ο φίλος μου ο Ίβο](#)». *Οι ρεμπέτες και άλλα διηγήματα*, 69-84. Αθήνα: Εκδ. Χιωτέλλη, 1977.
- Ζησιάδης, Λ., «[Θεσσαλονίκη, όσα θυμάμαι: μια διήγηση](#)». Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 1991.
- Ιωάννου, Γ., «[Εν ταις ημέραις εκείναις](#)». *Η πρωτεύουσα των προσφύγων. Πεζογραφήματα*, 58-70. Αθήνα: Κέδρος, 1987.
- Κοκάντζης, Ν., «Τζιοκόντα». Στο *Η λογοτεχνία ως μαρτυρία-Έλληνες πεζογράφοι για τη γενοκτονία των Εβραίων*, Φρ. Αμπατζοπούλου, 209. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 1995.
- Κούνιο-Αμαρίλιο, Έρ., «[Πενήντα χρόνια μετά: Αναμνήσεις μιας Σαλονικιώτισσας Εβραίας](#)». Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 1995.
- Ναρ, Α., «[Επεισόδιο](#)». *Σε αναζήτηση ύφους*, 9-16. Αθήνα: Νεφέλη 1997.
- Ναρ, Α., «[Σαλονικάι, δηλαδή Σαλονικιός](#)», 55-65. Αθήνα: Νεφέλη, 1999.
- Περαχιά, Λ., «[Μαζάλ](#)». Θεσσαλονίκη 1990.



Υποστηρικτικό υλικό

Μη λογοτεχνικά κείμενα

- [Αγωγές μετά την ανάρτηση 17.500 tweets με αντισημτικό περιεχόμενο](#), από την εφημερίδα Καθημερινή [31/05/14]

Ιστοσελίδες

- Ο ιστότοπος του [Εβραϊκού Μουσείου Θεσσαλονίκης](#)
- Ο ιστότοπος του [Εβραϊκού Μουσείου της Ελλάδας](#)
- Ο ιστότοπος του [Μουσείου Μνήμης του Ολοκαυτώματος](#) των Η.Π.Α.
- Ο ιστότοπος του ιδρύματος [Yad Vashem](#)
- Ο [ιστότοπος](#) των γερμανικών κρατικών αρχείων
- Ο ιστότοπος των [Ψηφίδων για την Ελληνική Γλώσσα](#) (ενότητα «[Λογοτεχνία και πόλεις](#)» και «[Λογοτεχνία και ιστορία](#)»)

Διδακτική πορεία/στάδια/φάσεις

Α' φάση: 2 διδακτικές ώρες (σχολική τάξη και εργαστήριο πληροφορικής)

1^η ώρα (σχολική τάξη)

Η εφαρμογή του σεναρίου ξεκίνησε στη σχολική τάξη και όχι στο εργαστήριο των υπολογιστών, όπως προτεινόταν από το αρχικό σενάριο: γενικά η πρόσβαση στο εργαστήριο ήταν πολύ δύσκολη με το συγκεκριμένο τμήμα, μιας και η μοναδική ώρα που μπορούσαμε να εργαστούμε εκεί ήταν η τελευταία ώρα της Παρασκευής και το σενάριο εφαρμόστηκε σε περίοδο κατά την οποία για διάφορους λόγους χάνονταν αρκετά μαθήματα τη συγκεκριμένη μέρα. Μιας και δεν επρόκειτο να εργαστούμε σε ομάδες την ώρα αυτή, ο χωρισμός των μαθητών αναβλήθηκε για την επόμενη ώρα.

Δόθηκε στους μαθητές τυπωμένη η φωτογραφία της απαγόρευσης εισόδου των Εβραίων σε κατάσταση,¹ μιας και θεωρήθηκε, όπως επισημαινόταν και στο αρχικό σενάριο, πως η υλικότητα της έντυπης φωτογραφίας θα κινητοποιούσε περισσότερο

¹ Βλ. στον Φάκελο Τεκμηρίων το αρχείο Salonika_1.jpg.



τους μαθητές. Ζητήθηκε από τα παιδιά να σχολιάσουν τη φωτογραφία με οδηγό τις ερωτήσεις που προτεινόταν από το αρχικό σενάριο. Τα περισσότερα παιδιά μπόρεσαν να ταυτίσουν την ιστορική στιγμή, αλλά δεν μπορούσαν να σχολιάσουν περισσότερο για το ιστορικό περιεχόμενο. Οι ερωτήσεις όμως, οι οποίες έγινε προσπάθεια να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο ανοιχτές και λιγότερο κατευθυντικές, τους βοήθησαν να ανταποκριθούν καλύτερα. Έτσι κι αλλιώς, σκοπός της ώρας αυτής δεν ήταν να καταλήξουν σε μια πλήρη, λεπτομερή εικόνα της ιστορικής περιόδου, αλλά να εξερευνηθούν οι δεσμοί των παιδιών με το θέμα και να διαπιστωθεί η στάση τους απέναντι στο ιστορικό γεγονός με το οποίο θα ασχολούμασταν, από λογοτεχνική βέβαια σκοπιά.

Στη διάρκεια της συζήτησης περνούσαν στους μαθητές και οι φωτογραφίες Εβραίων της Θεσσαλονίκης,² ενώ ολοκληρώνοντας αυτόν τον κύκλο συζήτησης ρωτήθηκαν οι μαθητές πώς θεωρούν ότι κατάφεραν οι Ναζί να επιβάλουν τον διεστραμμένο τους τρόπο θέασης της πραγματικότητας και πού στηρίχθηκαν για να κατασκευάσουν την πραγματικότητα αυτή στην οποία οι Εβραίοι ήταν επικίνδυνοι και ανεπιθύμητοι. Κάποια παιδιά ανέφεραν την οικονομική κρίση της δεκαετίας του '30 και τις συνέπειές της για τη Γερμανία, ενώ κάποιος αναφέρθηκε και στους μηχανισμούς προπαγάνδας του ναζιστικού καθεστώτος. Στο σημείο αυτό προβλήθηκαν στην οθόνη του προβολικού μηχανήματος οι εικόνες από τον φάκελο stereotypa.³ Οι μαθητές δυσκολεύτηκαν, όπως ήταν αναμενόμενο, να τις αποκωδικοποιήσουν και βοήθησε η διδάσκουσα εξηγώντας τη σύνδεσή τους με την πραγματικότητα του Μεσοπολέμου στη Γερμανία και τον τρόπο με τον οποίο εκμεταλλεύτηκε τα προϋπάρχοντα στερεότυπα η ναζιστική προπαγάνδα.

Οδεύοντας προς το τέλος της πρώτης ώρας, επιστρέψαμε στην πρώτη φωτογραφία που δόθηκε και οι μαθητές κλήθηκαν να σχολιάσουν το γεγονός ότι η

² Βλ. στον Φάκελο Τεκμηρίων τον υποφάκελο portraits.

³ Βλ. στον Φάκελο Τεκμηρίων τον υποφάκελο stereotypa.



φωτογραφία αυτή είναι αναρτημένη στον [ιστότοπο](#) των γερμανικών κρατικών αρχείων. Πώς κρίνουν τον τρόπο με τον οποίο η γερμανική πολιτεία χειρίζεται το παρελθόν της; Ποια θα ήταν αντίστοιχα η δική τους στάση, αν δημοσιοποιούνταν εγκλήματα που διαπράχθηκαν στο παρελθόν από τη δική τους πατρίδα; Στο σημείο αυτό υπήρξε, σε σχέση με την στάση τους στην προηγούμενη συζήτηση, μεγαλύτερη αμηχανία εκ μέρους των παιδιών. Αν και όλοι συμφώνησαν πως μια κοινωνία πρέπει να αντιμετωπίζει με ειλικρίνεια το παρελθόν της, υπήρχε μια εμφανής αμφιθυμία και κάποια μαθήτρια χαρακτηριστικά σχολίασε πως «τι ευθύνες μπορεί να έχει μια χώρα σαν τη δική μας που αδικείται συστηματικά από τις δυνατότερες χώρες;». Υπήρξαν αντιδράσεις από κάποια παιδιά πως δεν είναι δυνατό να αντιμετωπίσουμε τον εαυτό μας μονίμως ως άμοιρο ευθυνών, αλλά δεν επιμείναμε περισσότερο στη συζήτηση αυτή, μιας και το αρχικό σενάριο δεν πρότεινε ιδιαίτερη έμφαση στο σημείο αυτό.

Καθώς ολοκληρωνόταν η πρώτη ώρα, ζήτησα να επιστραφούν οι δεκαεννέα φωτογραφίες και να μείνει στα χέρια τους μόνο η μια, συνοψίζοντας τον τραγικό απολογισμό του χαμού στην εβραϊκή κοινότητα της Θεσσαλονίκης. Οι μαθητές ενημερώθηκαν πως στη συνέχεια θα ασχοληθούμε με λογοτεχνικά κείμενα που αποτυπώνουν το Ολοκαύτωμα των Εβραίων και κάπου εκεί ολοκληρώθηκε η πρώτη ώρα του σεναρίου. Δεν ανατέθηκε καμία εργασία στους μαθητές: η εφαρμογή έγινε σε τάξη της Γ΄ Λυκείου και ήταν εξ αρχής σαφές πως οποιαδήποτε εργασία ανατεθεί στα παιδιά θα πρέπει να ολοκληρωθεί εντός τάξης.

2^η ώρα (εργαστήριο πληροφορικής)

Για τη δεύτερη ώρα του σεναρίου συναντηθήκαμε στο εργαστήριο της πληροφορικής. Δυστυχώς η μοναδική ώρα που είχαμε πρόσβαση στο εργαστήριο ήταν η τελευταία της Παρασκευής, η οποία διαρκεί λιγότερο από τις υπόλοιπες, και επιπλέον το συγκεκριμένο τμήμα δεν είχε ιδιαίτερη εξοικείωση με τον χώρο του εργαστηρίου, τουλάχιστον όχι στα μαθήματα στα οποία εργαζόμασταν μαζί. Επομένως, τις φορές εκείνες που δουλεύαμε στο εργαστήριο χρειαζόταν αρκετός χρόνος για να



καταφέρουν να συγκεντρωθούν τα παιδιά. Χωριστήκαμε σε επτά ομάδες, έξι τριμελείς και μια τετραμελής: επέμεινα στον μικρό αριθμό των μελών, ώστε να εξασφαλιστεί η μεγαλύτερη συμμετοχή τους, ενώ για τη σύσταση κάθε ομάδας δεν επενέβην καθόλου, αλλά οι μαθητές αφέθηκαν να επιλέξουν ελεύθερα.

Η εφαρμογή του σεναρίου μεταφέρθηκε σε άλλη τάξη από αυτήν για την οποία είχε αρχικά σχεδιαστεί κι επίσης μετακινήθηκε από την ημιτυπική στην τυπική εκπαίδευση. Αυτό σήμαινε πως έπρεπε να γίνουν αρκετές αλλαγές και ως προς την στόχευση και, ως εκ τούτου, ως προς τις δραστηριότητες. Είχε ήδη αποφασιστεί πως η Γ' φάση του σεναρίου θα επανασχεδιαζόταν διαφορετικά και πως οι μαθητές δε θα αναλάμβαναν την ολοκλήρωση εκείνων των δραστηριοτήτων: όσα προτεινόταν από το αρχικό σενάριο προϋπέθεταν πως θα έπρεπε οι ομάδες των μαθητών να εργαστούν εκτός σχολικού χρόνου και μάλιστα να αφιερώσουν αρκετό χρόνο, κάτι τέτοιο όμως αποκλειόταν από τη στιγμή που η εφαρμογή έγινε σε τμήμα της Γ' Λυκείου. Από την άλλη, ήθελα να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με το υλικό το οποίο προτεινόταν από το αρχικό σενάριο. Επιλέχθηκε λοιπόν η εξής λύση: στο εργαστήριο των υπολογιστών κάθε ομάδα κλήθηκε να περιηγηθεί σχετικά ελεύθερα στις προτεινόμενες ιστοσελίδες, να απομονώσει κάποια φωτογραφία, κάποιο κείμενο ή αρχείο ήχου ή βίντεο το οποίο της έκανε ιδιαίτερη εντύπωση και να κάνει στο τέλος της ώρας μια σύντομη παρουσίαση στην ολομέλεια, ώστε να ακολουθήσει συζήτηση. Προφανώς μια τέτοια περιήγηση είναι μάλλον επιδερμική, όμως ο χρόνος που είχαμε στη διάθεσή μας δεν επέτρεπε περισσότερη εμβάθυνση. Ήταν άλλωστε κι ένας τρόπος να έρθουν σε στενότερη επαφή οι μαθητές με την ιστορική περίοδο στην οποία τοποθετούνται τα κείμενα που θα διάβαζαν στη συνέχεια. Άλλωστε, η πρώτη ώρα της εφαρμογής είχε δείξει πως κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο.

Σε φύλλο που αναρτήθηκε σε κοινόχρηστο φάκελο στο δίκτυο των υπολογιστών συγκεντρώθηκαν οι ιστοσελίδες που προτεινόταν από το αρχικό σενάριο, μαζί με μια σύντομη περιγραφή της ταυτότητας και του σκοπού της



καθεμιάς. Ζητήθηκε από τους μαθητές να περιηγηθούν ελεύθερα στις ιστοσελίδες και να επιλέξουν κάποιο ιστορική πηγή, κάποιο ενθύμιο της φρικτής εκείνης περιόδου, προκειμένου να το παρουσιάσουν στη συνέχεια στην ολομέλεια. Οι ιστοσελίδες που τους δόθηκαν ήταν οι εξής:

- το [Μουσείο Μνήμης του Ολοκαυτώματος](#) των Η.Π.Α.
- η [βάση](#) δεδομένων με φωτογραφικό υλικό από την Ελλάδα και τη [βάση](#) δεδομένων που φιλοξενεί τα ονόματα των θυμάτων του Ολοκαυτώματος
- το [Εβραϊκό Μουσείο Θεσσαλονίκης](#)
- το [Εβραϊκό Μουσείο της Ελλάδας](#)
- οι ενότητες [«Λογοτεχνία και πόλεις»](#) και [«Λογοτεχνία και ιστορία»](#) των [Ψηφίδων για την Ελληνική Γλώσσα](#).

Αντιμετωπίσαμε αρκετές δυσκολίες: οι μαθητές δεν ήταν εξοικειωμένοι με τις μεθόδους αναζήτησης σε βάσεις δεδομένων και χρειάστηκαν μεγάλη βοήθεια. Αρκετοί διαμαρτυρήθηκαν –αδικαιολόγητα κατά τη γνώμη μου– για το γεγονός ότι οι δύο πρώτοι ιστότοποι ήταν στα αγγλικά· ωστόσο, επιμένω πως το επίπεδο αγγλομάθειας που αναμένεται να έχει ένας απόφοιτος της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν δικαιολογεί την αδυναμία προσανατολισμού του σε ένα τέτοιο περιβάλλον. Όμως, οι μαθητές είχαν δίκαιο ως προς το ότι δεν ήταν εξοικειωμένοι με έναν τέτοιο τρόπο εργασίας και ως προς τον ελάχιστο χρόνο που είχαν στη διάθεσή τους. Το υλικό όμως ήταν εξαιρετικά γοητευτικό από μόνο του και σιγά-σιγά οι περισσότερες ομάδες (όχι όλες) κατάφεραν να εστιάσουν σε κάποια φωτογραφία, κάποιο κείμενο που κινητοποίησε την προσοχή τους. Οι περισσότερες ομάδες επικεντρώθηκαν στις ιστοσελίδες των [Ψηφίδων για την Ελληνική Γλώσσα](#), η δομή των οποίων επέτρεπε ευκολότερα την περιήγηση. Χωρίς να θεωρώ ότι την ώρα αυτή προωθήθηκε ιδιαίτερα κάποιος από τους στόχους που θέτει η εφαρμογή, πάντως πιστεύω ότι οξύνθηκε η ευαισθησία των μαθητών σχετικά με την περίοδο που θα μελετούσαμε στη συνέχεια, πως έγινε περισσότερο ανάγλυφη, περισσότερο ορατή η



πραγματικότητα της εποχής εκείνης και πως, επομένως, κάποιοι από τους μαθητές προετοιμάστηκαν για την ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων. Δεν προλάβαμε να συζητήσουμε στο επίπεδο της ολομέλειας τα αποτελέσματα της αναζήτησης των παιδιών και έτσι η ανταλλαγή απόψεων περιορίστηκε στο πλαίσιο της ομάδας τους, ενώ η ίδια, περνώντας από ομάδα σε ομάδα, ζητούσα να σχολιάσουν τα ενθυμήματα στα οποία εστίασαν. Μετά το πέρας της ώρας αυτής σκέφτηκα πως θα μπορούσαμε να επανέλθουμε για να δοθεί περισσότερος χρόνος στα παιδιά και να γίνει και η συζήτηση της ολομέλειας, αλλά αυτό σήμαινε πως θα έπρεπε να περιμένουμε μια εβδομάδα, εφόσον μόνο τη μια από τις δύο ημέρες μπορούμε να εργαστούμε στο εργαστήριο. Κάτι τέτοιο όμως θα διέκοπτε τον βηματισμό που προσπαθούσαμε να βρούμε, και έτσι μείναμε σε ό,τι καταφέραμε την ώρα αυτή.

Β' φάση: επτά διδακτικές ώρες (σχολική τάξη και εργαστήριο πληροφορικής)

3^η και 4^η ώρα (όχι συνεχόμενες, σχολική τάξη)

Είχε αποφασιστεί πως οι δύο επόμενες, όχι συνεχόμενες ώρες, θα αφιερωθούν στην ανάγνωση των κειμένων. Αρχικά, εξήγησα στα παιδιά τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούμε στη συνέχεια: ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων και έπειτα επεξεργασία τους πάνω σε συγκεκριμένους άξονες. Υπήρξαν εξαρχής διαμαρτυρίες τις οποίες θα περιγράψω στη συνέχεια.

Στο αρχικό σενάριο προτεινόταν να δοθεί μία μόνο ώρα στην ανάγνωση, αλλά βάσει των χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης τάξης και της έκτασης κάποιων από τα κείμενα, κρίθηκε πως δεν θα αρκούσε μία μόνο σχολική ώρα. Δουλέψαμε και τις δύο φορές στη σχολική τάξη και τα κείμενα δόθηκαν σε φωτοτυπία. Τα ζεύγη των κειμένων που δόθηκαν ήταν τα εξής:

- [«Εν ταις ημέραις εκείναις»](#) του Γιώργου Ιωάννου και [«Επεισόδιο»](#) του Αλμπέρτου Ναρ.
- [«Μαζάλ»](#) του Λεόν Περαχιά και [«Το πένθος»](#) του Φρίξου Τζιόβα.



- [«Ο φίλος μου ο Ίνο»](#) του Βασίλη Βασιλικού, [«Πενήντα χρόνια μετά: Αναμνήσεις μιας Σαλονικιώτισσας Εβραίας»](#) της Έρικας Κούνιο- Αμαρίλιο και [«Τζιοκόντα»](#) του Νίκου Κοκάντζη.
- [«Θεσσαλονίκη, Όσα θυμάμαι»](#) του Λεωνίδα Ζησιάδη και [«Σαλονικάι, δηλαδή Σαλονικιός»](#) του Αλμπέρτου Ναρ.

Η επιλογή των κειμένων που δόθηκαν σε κάθε ομάδα έγινε από εμένα με βάση τις δυνατότητες των μελών της και την ιδιαίτερη σύνδεση που έλπιζα πως θα αναπτύξουν με τον ήρωα ή την ηρωίδα των κειμένων τους. Μαζί με τα κείμενα δόθηκε και το [φύλλο εργασίας](#), το οποίο οι μαθητές θα επεξεργάζονταν στην επόμενη φάση της εργασίας, με την οδηγία να μην ξεκινήσουν την επεξεργασία του αλλά να ρίξουν μια γρήγορη ματιά στους άξονες που εκείνο έθετε.

Ενώ μέχρι την στιγμή αυτή είχα θεωρήσει πως η εφαρμογή προχωρούσε αρκετά καλά, δεδομένης μάλιστα και της εφαρμογής της σε ένα τμήμα της Γ΄ Λυκείου, στις δυο αυτές ώρες αντιμετωπίσαμε αρκετές δυσκολίες. Πολλά παιδιά από την τάξη διαμαρτυρήθηκαν αρχικά για τον όγκο και στη συνέχεια για τη δυσκολία των κειμένων που τους είχαν ανατεθεί όσον αφορά τη δυσκολία, θα σχολιάσω πως απαιτητικά για έναν αναγνώστη με την εμπειρία των παιδιών ήταν μόνο τα κείμενα του Ναρ, τα οποία είναι και κάπως πιο πειραματικά όσον αφορά τις αφηγηματικές τεχνικές που αξιοποιούν. Τα υπόλοιπα κείμενα ακολουθούσαν μια μάλλον γραμμική αφήγηση, ενώ το ένα κείμενο κάθε ομάδας ακολουθούσε την εξαιρετικά βατή μορφή της προσωπικής, αυτοβιογραφικής κατάθεσης (με εξαίρεση το κείμενο του Ιωάννου που κινείται στα όρια μεταξύ των δύο ειδών). Υπήρξαν πολλές αντιστάσεις από αρκετά παιδιά ακόμη και για το απλούστατο, να διαβάσουν δηλαδή τα κείμενα. Οι διαμαρτυρίες φυσικά εντάθηκαν μόλις είδαν το φύλλο εργασίας, του οποίου η έκταση είναι αλήθεια πως εκ πρώτης όψεως μοιάζει απειλητική.

Ήταν ειλικρινά αποκαρδιωτικό να βλέπει κανείς μαθητές, και μάλιστα της Θεωρητικής Κατεύθυνσης, για τους οποίους θα πίστευε κανείς πως έχουν μεγαλύτερη



εξοικείωση με απαιτητικά λογοτεχνικά κείμενα, να ομολογούν –δεν αμφιβάλλω για την ειλικρίνειά τους– πως δεν αντέχουν να διαβάσουν άλλο, πως θα ήθελαν κάτι συντομότερο, πως αυτό που τους ζητούσα είναι πολύ απαιτητικό, πως ήμουν υπερβολική να έχω τέτοιες προσδοκίες από μαθητές που είναι εστιασμένοι στις πανελλαδικές εξετάσεις. Η αλήθεια είναι πως δεν περίμενα κάτι περισσότερο από παιδιά τα οποία έβλεπα κατά στη διάρκεια της χρονιάς να αποσύρονται σιγά-σιγά από οτιδήποτε δεν θεωρούσαν άμεσα και μετρήσιμα συνδεδεμένο με την εξέταση που τους περίμενε στο τέλος της χρονιάς.

Εν πάση περιπτώσει οι διαμαρτυρίες σιγά-σιγά κόπασαν, βρήκαμε κάποιον ρυθμό και συγκεντρώθηκαν όλοι στην ανάγνωση, άλλοι με μικρότερες και άλλοι με μεγαλύτερες δυσκολίες. Όμως, αυτή η διαδικασία ήταν αργή και κατά την πρώτη ώρα καμία ομάδα δεν ολοκλήρωσε την ανάγνωση κανενός κειμένου. Η πρόβλεψη λοιπόν πως θα χρειάζονταν δύο ώρες ήταν σωστή, ενώ υπήρξαν και δύο ομάδες οι οποίες, τόσο λόγω της δυσκολίας τους να συγκεντρωθούν όσο και λόγω της απουσίας τους κατά τη δεύτερη ώρα, χρειάστηκε να διαθέσουν και χρόνο από την επόμενη φάση για να διαβάσουν τα κείμενά τους.

Οι μαρτυρίες είχαν πιο άμεση επίδραση στους περισσότερους μαθητές και προφανώς σε αυτό συνέβαλε η δύναμη της προσωπικής κατάθεσης. Πάντως, για αρκετά παιδιά δεν ήταν εύκολη η διάκριση ανάμεσα σε μαρτυρία και μυθοπλασία, και επιμείναμε αρκετά σε αυτό. Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης χρειάστηκαν βοήθεια και ως προς την πραγματολογική προσπέλαση των κειμένων, ενώ σιγά-σιγά άρχισα να τους επιστώ την προσοχή σε ζητήματα που θα τους απασχολούσαν στο επόμενο στάδιο, της επεξεργασίας. Οι δύο ώρες ολοκληρώθηκαν και φυσικά δεν επέμεινα να διαβάσουν εκ νέου τα κείμενά τους, πριν την επόμενη συνάντησή μας, κατά την οποία θα εμβαθύνουμε στα κείμενα και θα παρήγαγαν οι ίδιοι λόγο.



5^η, 6^η και 7^η ώρα (σχολική τάξη)

Μετά την ανάγνωση του προηγούμενου διώρου, οι ομάδες ασχολήθηκαν με την επεξεργασία του υλικού. Για να μπορέσουμε να έχουμε συνεχόμενες ώρες και επαρκή χρόνο για την ολοκλήρωση της εργασίας, μεταθέσαμε την εφαρμογή σε συνεχόμενο τρίωρο που έχουμε με το συγκεκριμένο τμήμα (Νεοελληνική Γλώσσα, Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία Γενικής Παιδείας). Ξεκινώντας, επανέλαβα στους μαθητές τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούμε στο τρίωρο αυτό και το είδος του κειμένου που θα προκύψει από την εργασία μας.

Αρχικά υπήρξαν και πάλι αρκετές διαμαρτυρίες από τους μαθητές για την εργασία που τους ανατέθηκε, οι οποίες ξεπεράστηκαν, και τελικά οι μαθητές ξεκίνησαν να εργάζονται. Οι ομάδες, όπως ήταν φυσικό, είχαν διαφορετικές δυνατότητες και αναγνωστική ωριμότητα και για τον λόγο αυτό χρειάστηκαν τη βοήθειά μου σε διαφορετικό βαθμό. Παρόλο που οι ερωτήσεις που τους δόθηκαν σκόπευαν να βοηθήσουν τους μαθητές στην επεξεργασία των κειμένων εξειδικεύοντας το ερώτημα και παρουσιάζοντας οπτικές από τις οποίες θα μπορούσαν να προσεγγίσουν τα κείμενα, εντούτοις το εύρος των ερωτήσεων τρώμαξε αρκετά παιδιά και οι ομάδες χρειάστηκαν αρκετή βοήθεια. Για κάποιες, λίγες, ομάδες, η αρχή της φάσης αυτής ανέδειξε το πρόβλημα της επιφανειακής ανάγνωσης των κειμένων κατά την προηγούμενη ώρα. Όμως τα ερωτήματα υποχρέωσαν τους μαθητές να γυρίσουν ξανά και ξανά στα ίδια τα κείμενα και νομίζω πως από την άποψη αυτή ήταν μια καλή άσκηση για την τεκμηρίωση οποιασδήποτε ερμηνείας με στοιχεία του κειμένου.

Ένα ζήτημα το οποίο προκάλεσε απορίες σε αρκετές ομάδες ήταν η σχέση μεταξύ μαρτυρίας και μυθοπλαστικού κειμένου και ο τρόπος με τον οποίο τα μυθοπλαστικά κείμενα αξιοποιούν τα χαρακτηριστικά των μαρτυριών για να ενισχύσουν την αληθοφάνεια της αφήγησής τους. Οι μαθητές εντόπιζαν με αρκετή ευκολία τα χαρακτηριστικά των κειμενικών ειδών στα αποσπάσματα που



μελετούσαν, αλλά δυσκολεύονταν ιδιαίτερα να σχολιάσουν την επίδραση που έχουν τα αφηγηματικά αυτά τεχνάσματα στην ανάγνωσή μας. Δυσκολεύονταν επίσης να σχολιάσουν τα σημεία στα οποία τα κείμενα διαφοροποιούνταν και να τα συνδέσουν με ζητήματα ιστορικής ερμηνείας. Κάποιες ομάδες κατάφεραν να καταλήξουν σε συμπεράσματα ως προς τα παραπάνω και κάποιες άλλες όχι.

Οι μαθητές χειρίστηκαν τα ερωτήματα σχετικά με την απεικόνιση των Εβραίων και του Ολοκαυτώματος με μεγαλύτερη άνεση. Κάποιες ερωτήσεις προβληματίσαν τους μαθητές, όπως για παράδειγμα οι λόγοι για τους οποίους από τα κείμενα μυθοπλασίας λείπει συχνά η αναφορά στο Ολοκαύτωμα ή υπάρχουν υπαινικτικές ή συμβολικές μόνο αναφορές. Νομίζω πως ο λόγος για τον οποίο υπήρχε αυτή η γενικευμένη δυσκολία είναι επειδή αρκετοί μαθητές τείνουν να ταυτίζουν το λογοτεχνικό αφήγημα με αποτύπωση (όχι κατασκευή και ερμηνεία) της πραγματικότητας, με σχέση αναλογίας μεταξύ αφήγησης και πραγματικότητας. Το ζήτημα αυτό συζητήθηκε αρκετά και νομίζω πως τελειώνοντας ήταν λίγο πιο σαφές σε αρκετούς μαθητές –όχι όμως και όλους– πως ο λογοτέχνης ερμηνεύει την πραγματικότητα και την ανακατασκευάζει με λογοτεχνικά εργαλεία. Ήταν αρκετά δύσκολο (και ήμουν αρκετά αγχωμένη ως προς αυτό) να αποφευχθεί η σχετικοποίηση της πραγματικότητας, και μάλιστα της συγκεκριμένης πραγματικότητας του Ολοκαυτώματος. Ωστόσο, από τη συζήτηση φάνηκε πως έγινε σαφές στους μαθητές ότι η λογοτεχνική κατασκευή δεν αναιρεί τη δυνατότητα για παραγωγή λόγου επί της ιστορικής πραγματικότητας, αλλά συνδιαλέγεται μαζί της καταθέτοντας τον δικό της λόγο.

Μετά από μια πρώτη φάση συζήτησης και καταγραφής σημειώσεων, οι μαθητές προχώρησαν στη σύνθεση του κειμένου τους. Κάποιες ομάδες δυσκολεύτηκαν στην διαμόρφωση των σημειώσεων σε κείμενο και έτειναν σε επιμέρους απαντήσεις των ερωτήσεων μίας προς μία, αλλά τελικά αυτό αποφεύχθηκε και τα κείμενά τους αποτύπωσαν τη συζήτηση που προηγήθηκε (αν και σε αρκετές περιπτώσεις σε



μικρότερο βαθμό ανάλυσης) και ολοκληρώθηκαν μέσα στο τρίωρο. Αυτό ήταν ένα πολύ μεγάλο στοίχημα για μια τάξη που ξεκίνησε την εργασία με έντονες διαμαρτυρίες και που κατά τη διάρκεια της χρονιάς δεν είχε ξαναδοκιμάσει τις δυνάμεις της στη συγκριτική επεξεργασία πολλών κειμένων.

Το τρίωρο έφτασε στο τέλος της και, όπως ανέφερα και παραπάνω, παρέδωσαν εργασία όλες οι ομάδες, όχι βέβαια εξίσου ολοκληρωμένες ή επαρκείς. Τα κείμενα δεν αναρτήθηκαν στον κοινόχρηστο φάκελο του εργαστηρίου, γιατί δεν στάθηκε δυνατό να εργαστούμε στο εργαστήριο της πληροφορικής και δεν υπήρχε περίπτωση οι ομάδες να εργαστούν εκτός των διδακτικών ωρών. Αυτό σήμαινε πως η αξιολόγηση των εργασιών έγινε μόνο από την εκπαιδευτικό. Στην παρουσίαση, πάντως, της επόμενης ώρας έγινε προσπάθεια να συζητηθούν οι εργασίες των παιδιών στην ολομέλεια της τάξης.⁴

8^η ώρα (σχολική αίθουσα)

Συναντηθήκαμε στην σχολική αίθουσα για να παρουσιάσουν οι μαθητές τις εργασίες των ομάδων. Δεν υπήρχε προετοιμασία της προφορικής παρουσίασης κι αυτό σήμαινε πως το όλο σχήμα που ακολουθήθηκε ήταν αρκετά πρόχειρο και χρειάστηκε πολλές φορές να παρέμβω για να προωθηθεί η συζήτηση. Ακολουθήθηκε πάντως το σχήμα που προτεινόταν στο αρχικό σενάριο, δηλαδή κάθε ομάδα αναλάμβανε να παρουσιάζει ένα ερώτημα υπό μία συγκεκριμένη οπτική, με την οποία εξέτασε η ίδια τα κείμενα. Όπως ήταν αναμενόμενο, τα μέλη εκείνων των ομάδων που δεν γνώριζαν τα κείμενα δεν μπορούσαν να παρακολουθήσουν τις παρουσιάσεις με ευκολία. Έγινε προσπάθεια να λυθεί το πρόβλημα αυτό με μια σύντομη περίληψη των κειμένων στην αρχή κάθε παρουσίασης. Εντέλει το πρόβλημα αυτό ξεπεράστηκε σε αρκετά μεγάλο βαθμό, μιας και όλες οι ομάδες είχαν ασχοληθεί με τα ίδια ερωτήματα και επομένως μπόρεσαν να συμμετέχουν.

⁴ Βλ. στον Φάκελο Τεκμηρίων τα αρχεία *ergasia_1a.jpg* και *ergasia_1b.jpg*.



Λόγω του περιορισμού του χρόνου, αλλά και επειδή δεν ήταν δεδομένη η ωριμότητα ενός μεγάλου μέρους της τάξης, κάποια ερωτήματα που προτεινόταν από το αρχικό σενάριο δεν τέθηκαν: για παράδειγμα, δεν συζητήθηκε καθόλου η δυνατότητα και τα όρια της λογοτεχνίας να εκφράσουν τη φρίκη του Ολοκαυτώματος. Συζητήθηκε όμως με τους μαθητές ο λόγος για τον οποίο κατά τη γνώμη τους οι συγκεκριμένοι συγγραφείς επιλέγουν ως θέμα το Ολοκαύτωμα. Προέκυψε μια αρκετά ενδιαφέρουσα συζήτηση, στην οποία τα παιδιά εστίασαν, πέρα από την προσωπική, συναισθηματική βαρύτητα της γραφής ως πράξης μνήμης, και στην κοινωνική διάσταση που έχει μια τέτοια πράξη, το γεγονός δηλαδή πως το Ολοκαύτωμα συζητήθηκε ως το πιο τραυματικό βίωμα του 20ού αιώνα μέσα και από τη λογοτεχνική του αποτύπωση, πως τα κείμενα αυτά βοήθησαν να αναδειχθεί η φρίκη του Ολοκαυτώματος.

Γ' φάση: τρεις διδακτικές ώρες (σχολική τάξη)

9^η και 10^η ώρα (όχι συνεχόμενες)

Η τρίτη φάση απλώθηκε σε τρεις ώρες, μη συνεχόμενες μεταξύ τους: στη διάρκεια των δύο πρώτων τα παιδιά συνέθεσαν τα κείμενά τους, πρώτα σε χαρτί και στη συνέχεια στους υπολογιστές του σχολικού εργαστηρίου, και τα ανάρτησαν σε κοινόχρηστους φακέλους. Η τρίτη φάση διαφοροποιήθηκε αισθητά από όσα προτεινόταν από το αρχικό σενάριο, μιας και μεταφέρθηκε από την ημιτυπική στην τυπική εκπαίδευση και επομένως ήταν περιττό να ασχοληθούμε με το ζήτημα των σχολικών εορτών και το νόημά τους. Θα μπορούσαν βέβαια οι δραστηριότητες που προτεινόταν να διατηρηθούν με διαφορετική στόχευση, αλλά τα χρονικά περιθώρια ήταν αρκετά πειστικά για την ολοκλήρωση της εφαρμογής και έτσι προτιμήσαμε να αντικατασταθούν οι δραστηριότητες της φάσης αυτής με την εργασία δημιουργικής γραφής που προτεινόταν ως ατομική εργασία για τη δεύτερη φάση. Ζητήθηκε λοιπόν από τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν κάποιον από τους ήρωες των μυθολογικών κειμένων που διάβασαν και να γράψουν ένα σύντομο αφήγημα στο οποίο θα



εντάσσουν και αυτόν. Οι περισσότερες ομάδες, ξεπερνώντας μια πρώτη αμηχανία, ανταποκρίθηκαν με αρκετή ζέση, τουλάχιστον οι ομάδες εκείνες που και στην προηγούμενη φάση είχε διαφανεί πως ανέπτυξαν μια ιδιαίτερη συμπάθεια ή σύνδεση με τους ήρωές τους.

Δεν ήταν δυνατό να εργαστούμε και τις δυο ώρες στο εργαστήριο της πληροφορικής, οπότε την πρώτη ώρα τα παιδιά ξεκίνησαν να συνθέτουν στο χαρτί το κείμενό τους και τη δεύτερη ώρα το μετέφεραν στον υπολογιστή. Δεν ολοκλήρωσαν πάντως όλες οι ομάδες τα κείμενά τους και αυτό είχε να κάνει και με τη δυσκολία κάποιων ομάδων να συγκεντρωθούν, δυσκολία που συνδέεται και με τις εξηγήσεις που δώσαμε παραπάνω, αλλά και με τον περιορισμένο χρόνο που είχαμε στη διάθεσή μας. Από την τελευταία αυτή άποψη είναι κρίμα που δεν μπορέσαμε να επιμείνουμε περισσότερο, μιας και υπήρχαν κείμενα –όπως για παράδειγμα το κείμενο μιας ομάδας που ανέλαβε να δώσει ένα εναλλακτικό τέλος για τον Νίκο και την Τζιοκόντα, το ερωτευμένο ζευγάρι της νουβέλας «Τζιοκόντα»– που θα ήταν πολύ ενδιαφέρον να ολοκληρωθούν και να διαβαστούν από την ολομέλεια. Νομίζω πάντως πως είναι ενδεικτικό του ότι κάποια κείμενα άγγιξαν ξεχωριστά τα παιδιά το γεγονός πως στον αποχαιρετισμό του τέλους της χρονιάς μια μαθήτρια που ανήκε στην παραπάνω ομάδα μου είπε πως φίλη της από την ίδια ομάδα της έκανε δώρο για το τέλος των εξετάσεων την «Τζιοκόντα» του Κοκάντζη.

Οι δυσκολίες της συγγραφής πάντως αφορούσαν, πέρα από την αμηχανία της πρώτης ιδέας, κυρίως τη σύνθεση του αφηγήματός τους. Δυσκολεύτηκαν δηλαδή κυρίως με την οικονομία της αφήγησής τους, ώστε να μπορέσουν στον περιορισμένο χώρο και χρόνο που είχαν να ξεδιπλώσουν την ιστορία που έπλασαν. Στις περισσότερες περιπτώσεις οι δυσκολίες αυτές δεν ξεπεράστηκαν, νομίζω όμως πως αυτό οφειλόταν στον περιορισμένο χρόνο που διαθέτουμε και στη δυσκολία να επανέλθουμε στα αφηγήματα των παιδιών.⁵

⁵ Βλ. ό.π. το αρχείο Tzako_doc.



11^η ώρα (εργαστήριο πληροφορικής)

Η τελευταία ώρα της εφαρμογής έγινε και πάλι στο εργαστήριο πληροφορικής. Αρχικά παρουσιάστηκαν κάποια από τα αφηγήματα τα οποία συνέθεσαν οι ομάδες την προηγούμενη ώρα. Βέβαια, ήταν δύσκολο να συμμετάσχουν οι μαθητές που αγνοούσαν τα αρχικά κείμενα κι αυτό σήμαινε πως κάποια από τα σχόλια αφορούσαν αποκλειστικά το κείμενο των ίδιων των παιδιών. Πέρα από τα σχόλια αρέσκειας ή απαρέσκειας, ήταν ενδιαφέροντα όσα είπαν οι μαθητές, μιας και τα περισσότερα κείμενα συνέδεαν το Ολοκαύτωμα με τη σημερινή συγκυρία: η ερώτηση από την οποία είχε ξεκινήσει η συγγραφή των κειμένων την προηγούμενη ώρα ήταν πώς φαντάζονται οι μαθητές σήμερα τους ήρωες των κειμένων.

Αυτή ακριβώς η συζήτηση ήταν μια καλή αφορμή για να περάσουμε και στο τελικό τμήμα της εφαρμογής. Παραπέμφθηκαν λοιπόν οι μαθητές στο δημοσίευμα της εφημερίδας *Καθημερινή* [Αγωγές μετά την ανάρτηση 17.500 tweets με αντισημιτικό περιεχόμενο](#), το οποίο προτεινόταν από το αρχικό σενάριο, και τους ζητήθηκε να το σχολιάσουν. Η συζήτηση προχώρησε με αρκετά ενεργή συμμετοχή από το σύνολο σχεδόν της τάξης. Επρόκειτο, όπως έχω σημειώσει και παραπάνω, για παιδιά που δεν διατύπωσαν ακραίο λόγο κατά τη διάρκεια της εφαρμογής και το ίδιο συνέβη και σε αυτή την περίπτωση. Εντούτοις υπήρχε η δυσκολία να κάνουν τη διάκριση μεταξύ θρησκευτικής-πολιτισμικής κοινότητας και πολιτικής κοινότητας (το σύγχρονο ισραηλινό κράτος). Επισημαίνω και πάλι την τάση που υπήρχε να εξισώνεται το Ολοκαύτωμα με άλλους θρησκευτικούς ή εθνοτικούς διωγμούς που έγιναν στη διάρκεια του εικοστού αιώνα. Δεν υπονοώ πως υποκρυπτόταν κάποια διάθεση για υπονόμηση του Ολοκαυτώματος, αλλά δυσκολεύονταν να καταλάβουν την επιμονή μου πως πρόκειται για διαφορετικά ιστορικά φαινόμενα και πως είναι σημαντικό να τα αντιμετωπίζουμε ως τέτοια. Δεν επιμείναμε πάντως περισσότερο στο σημείο αυτό, μιας και άπτεται περισσότερο των στόχων του μαθήματος της ιστορίας.



Με αφορμή τον ρόλο των μέσων κοινωνικής δικτύωσης στην κυκλοφορία τέτοιων κηρυγμάτων μίσους ξεκίνησε μια πολύ ενδιαφέρουσα συζήτηση, καθώς αρκετοί μαθητές υποστήριζαν πως «μόνο στις ιστοσελίδες μπορεί να μάθει κανείς την αλήθεια, γιατί τα ΜΜΕ είναι ελεγχόμενα». Στην αντίρρηση αρκετών μαθητών καθώς και τη δική μου πως με τον ίδιο τρόπο μπορεί να ελέγχεται και ο χώρος του διαδικτύου και πως σε αρκετές ιστοσελίδες αλλά και χώρους κοινωνικής δικτύωσης ανθούν συνωμοσιολογικές θεωρίες των οποίων «ακραία εκδοχή είναι και όσα λέγονταν και λέγονται για τους Εβραίους», υπήρξαν μεγάλες αντιδράσεις από αρκετούς μαθητές στο να ακούσουν, έστω, την άλλη άποψη. Ρώτησα τα παιδιά αν θεωρούν πως προετοιμάζονται από το σχολείο να μπορούν να «διαβάσουν» κριτικά το περιεχόμενο που διακινείται στο διαδίκτυο και εκεί συμφωνήσαμε όλοι πως κάτι τέτοιο συμβαίνει μόνο παραπλεύρως και δεν αποτελεί προτεραιότητα. Φαίνεται πάντως πως αρκετοί μαθητές διαθέτουν ένα έτοιμο σχήμα περί σκοτεινών κύκλων, το οποίο χρησιμεύει για την ερμηνεία διαφόρων καταστάσεων και το γεγονός αυτό δεν μπορεί παρά να προκαλεί απαισιοδοξία. Παραμένει όμως πάντα αισιόδοξη επιλογή να καλούνται οι μαθητές να εξετάσουν τις σκέψεις, τις στάσεις, τις βεβαιότητές τους· κάπως έτσι έκλεισε το σενάριο αυτό.



ΣΤ. ΦΥΛΛΟ/Α ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Φύλλο εργασίας

Από τα κείμενα που αναλάβατε να διαβάσετε, το ένα αποτελεί μαρτυρία, προϊόν δηλαδή της μνήμης του συγγραφέα, και το άλλο κείμενο μυθοπλασίας, προϊόν δηλαδή της δημιουργικής φαντασίας του συγγραφέα. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά κάθε είδους κειμένου; Μήπως τελικά συναντιούνται κάπου τα δύο αυτά είδη; Στόχος της εργασίας είναι να φτιάξετε ένα κείμενο όπου θα αποτυπώνεται η ταυτότητα και το περιεχόμενο των κειμένων με τα οποία ασχοληθήκατε.

Τα κείμενα αυτά, τόσο τα μυθοπλαστικά όσο και οι μαρτυρίες, καταπιάνονται με ένα κεντρικό γεγονός της σύγχρονης ιστορίας: το Ολοκαύτωμα των Εβραίων στη διάρκεια του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου. Θα εξερευνήσουμε λοιπόν πώς αποδίδεται στα κείμενα αυτά το δράμα των Εβραίων στη διάρκεια της Κατοχής, πώς αντιμετωπίζουν τις σχέσεις των δύο κοινοτήτων, χριστιανικής και εβραϊκής, και πώς χειρίζονται το ζήτημα της ευθύνης για το έγκλημα αυτό.

Παρακάτω θα βρείτε σε μορφή ερωτήσεων κάποιες από τις κατευθύνσεις προς τις οποίες μπορεί να κινηθεί η ανάγνωσή σας. Δεν θα απαντήσετε σε κάθε απάντηση ξεχωριστά αλλά θα συνθέσετε ένα ενιαίο, συνεχές κείμενο, όπου, αφού παρουσιάσετε τα κείμενα που μελετήσατε, θα παρουσιάσετε έπειτα πώς χειρίζονται τα κείμενά σας τα ζητήματα που τίγονται παρακάτω.

- Χαρακτηριστικά μαρτυρίας και μυθοπλαστικού κειμένου: σε ποιο πρόσωπο γίνεται η αφήγηση σε καθένα από τα δυο κείμενα; Γιατί στο κείμενο μυθοπλασίας επιλέγεται το γραμματικό πρόσωπο που επιλέγεται; Πώς επηρεάζει αυτό την ανάγνωσή μας; Ποιος είναι σε κάθε κείμενο εκείνος που κάνει την αφήγηση; Πώς επηρεάζει αυτό την ανάγνωσή μας; Εντοπίζετε χαρακτηριστικά της μαρτυρίας (πρωτοπρόσωπη αφήγηση, πληθώρα



χρονολογιών και χρονολογικών προσδιορισμών, αναφορά σε συγκεκριμένους χώρους και συγκεκριμένους ανθρώπους, αναφορά και σε ιστορικά πρόσωπα, χρονική οργάνωση της αφήγησης) στο κείμενο που μελετήσατε; Αξιοποιεί κάποιο από τα χαρακτηριστικά αυτά το κείμενο μυθοπλασίας που διαβάσατε; Ο τίτλος κάθε κειμένου έχει σχέση με το είδος στο οποίο ανήκει το κείμενο; Εντοπίζονται αντιφάσεις, διαφωνίες ανάμεσα στα δύο κείμενα; Τι σημαίνει αυτό για τη σχέση κάθε κειμένου με την ιστορική πραγματικότητα; Ποια αφηγηματικά τεχνάσματα επιστρατεύονται, ώστε να δοθεί αληθοφάνεια στα κείμενα μυθοπλασίας; Τι επίδραση έχουν αυτά στην ανάγνωσή μας;

- Η απεικόνιση του Εβραίου: πώς περιγράφεται οι Εβραίοι του διηγήματος; Ποιες λέξεις, ποια χαρακτηριστικά τους αποδίδονται; Έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τον διακρίνουν από τους μη εβραίους συμπολίτες του; Οι Εβραίοι εμφανίζονται ως μια συμπαγής, αρραγής ομάδα ή μια ομάδα ανθρώπων με εξατομικευμένα χαρακτηριστικά, κάποιες φορές και με ισχυρές διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό της κοινότητας των Εβραίων; Υπάρχει ξεχωριστός χώρος των Εβραίων; Υπάρχει μέσα στο κείμενο κάποια αξιολογική κρίση σχετικά με τους Εβραίους/ μη Εβραίους; Απηχείται σε κάποιο σημείο του κειμένου κάποιο στερεότυπο σχετικά με τους Εβραίους; Πώς αντιμετωπίζεται από τον αφηγητή το στερεότυπο αυτό: δικαιολογείται η ύπαρξή του, καταδικάζεται η χρήση του, πώς αντιμετωπίζονται αυτοί που το υποστηρίζουν;
- Ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται ο διωγμός και η εμπειρία των στρατοπέδων: ποια ήταν τα στάδια τα οποία ακολούθησαν οι Ναζί στην οργάνωση του διωγμού των Εβραίων; Πώς βίωσαν οι χαρακτήρες των κειμένων σας τη διαδικασία αυτή; Με ποιον τρόπο αποτυπώνεται η εμπειρία



του στρατοπέδου από τα κείμενα; Ποιες πληροφορίες λαμβάνουμε για τη ζωή και τον θάνατο στα στρατόπεδα; Γιατί στα κείμενα μυθοπλασίας λείπει συχνά η αναφορά ή υπάρχουν υπαινικτικές ή συμβολικές μόνο αναφορές; Είναι μια έλλειψη των κειμένων αυτών; Είναι διαφορετική η ανάγνωση που κάνουμε σε κείμενα μη Εβραίων και Εβραίων σχετικά με το Ολοκαύτωμα, σε κείμενα που αποτελούν μαρτυρίες και κείμενα μυθοπλαστικά; Υπάρχει η άποψη πως οι Ναζί φρόντισαν πρώτα για την κοινωνική εξάλειψη των Εβραίων, προτού προχωρήσουν στη φυσική τους εξόντωση· αποτυπώνεται μέσα στα κείμενα που μελετήσατε η διαδικασία αυτής της κοινωνικής εξάλειψης;

- Οι σχέσεις των δύο κοινοτήτων: πώς αναδεικνύονται μέσα από τα κείμενα που διαβάσατε οι σχέσεις των δύο κοινοτήτων, χριστιανικής και εβραϊκής; Τι είδους σχέσεις, προσωπικές και κοινωνικές, είχαν μεταξύ τους; Η ηλικία και το φύλο διαδραμάτιζε ρόλο στην ανάπτυξη σχέσεων; Ποια ήταν τα όρια των σχέσεων αυτών; Ποια ήταν τα συναισθήματα που φαίνεται μέσα από τα κείμενα να έτρεφαν μεταξύ τους οι δυο κοινότητες; Υπήρξαν μέσα σε καθεμιά από τις δυο κοινότητες διαφοροποιήσεις ως προς την αντιμετώπιση της άλλης κοινότητας και τον χειρισμό του διωγμού;



Ζ. ΆΛΛΕΣ ΕΚΔΟΧΕΣ

Το υλικό για την περίοδο και το συγκεκριμένο ζήτημα και οι θεματικές κατευθύνσεις που ανοίγονται είναι πολλές. Καταβλήθηκε μεγάλη προσπάθεια –σίγουρα όχι σε όλες τις περιπτώσεις επιτυχής–, ώστε να παραμείνει εστιασμένο το σενάριο σε αυτά τα οποία έθεσε ως στόχους και να μη λοξοκοιτάξει προς άλλα ζητήματα, όσο ενδιαφέροντα κι αν ήταν αυτά. Σίγουρα πάντως θα μπορούσε το σενάριο αυτό να επεκταθεί τόσο χρονικά όσο και ως προς τους στόχους, τα κείμενα που εξετάζονται, τις κατευθύνσεις προς τις οποίες ανοίγεται: στην περίπτωση αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει το θέμα ενός ευρύτερου project, αφιερωμένου στην αποτύπωση του Ολοκαυτώματος στη μεταπολεμική λογοτεχνία, όχι μόνο την ελληνική.

Πέρα από τη σύνδεσή του με τον εορτασμό της 28ης Οκτωβρίου, το σενάριο θα μπορούσε επίσης να επανασχεδιαστεί διαθεματικά με το μάθημα της Ιστορίας συμπεριλαμβάνοντας και στόχους του δικού της προγράμματος σπουδών: ειδικά για πόλεις, όπως η Θεσσαλονίκη ή τα Ιωάννινα, για τις οποίες υπάρχει και λογοτεχνική αποτύπωση της εβραϊκής παρουσίας, το ενδιαφέρον είναι ιδιαίτερο και θα μπορούσε να συνδυαστεί και με στόχους του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας, το οποίο διδάσκεται στο γυμνάσιο.

Σε μια τάξη με ενδιαφέρον για τον θεατρικό λόγο και ανάλογη προπαιδεία θα ήταν δυνατό στη διάρκεια της Γ΄ φάσης τα κείμενα που μελετούν οι μαθητές κατά τη Β΄ φάση να αποτελέσουν πρώτη ύλη για ένα θεατρικό δρώμενο, το οποίο θα παρουσιαστεί ενώπιον της υπόλοιπης σχολικής κοινότητας κατά τον εορτασμό της 28ης Οκτωβρίου.

Τέλος, το σενάριο θα μπορούσε να μεταφερθεί και στην Α΄ Λυκείου και να συνδυαστεί με την ενότητα «Παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση», αν αξιοποιηθούν τόσο δημοτικά τραγούδια, τα οποία αναφέρονται σε Εβραίους, όσο και τα –λιγοστά– ποιήματα τα οποία μιλούν για το Ολοκαύτωμα των ελλήνων



Εβραίων.⁶ Η τελευταία αυτή εκδοχή θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα, μιας και τα κείμενα προσφέρονται για να συζητηθούν τα καθιερωμένα στερεότυπα περί Εβραίων που υπάρχουν στα δημοτικά τραγούδια και η ανατροπή –ή η επιβίωση– αυτών των στερεοτύπων σε κείμενα μεταγενέστερα.

Η. ΚΡΙΤΙΚΗ

Οι διαφοροποιήσεις από το αρχικό σενάριο ήταν αρκετές κι έτσι δεν στάθηκε δυνατό να ελεγχθούν οι επιφυλάξεις του αρχικού σεναρίου σχετικά με το διαθέσιμο χρονικό περιθώριο για την Α' και Β' φάση.

Το σενάριο εκ των πραγμάτων συνδέεται στενά με την ιστορία και αυτό μπορεί να μας αποπροσανατολίσει από τους στόχους που σχετίζονται με γνώσεις για τη λογοτεχνία. Υπάρχει επίσης ο κίνδυνος να αντιμετωπιστούν τα λογοτεχνικά κείμενα ως κείμενα τεκμηρίωσης και όχι ως μαρτυρίες της εποχής τους και της ερμηνείας που δίνει για την εποχή αυτή ένα συγκεκριμένο υποκείμενο, ο συγγραφέας. Και τα δύο αυτά ζητήματα θα πρέπει να κρατήσουμε με προσοχή κατά νου. Αντισημιακές εξάρσεις και ρατσιστικός λόγος δεν διατυπώθηκε από τους μαθητές στη διάρκεια της εφαρμογής και δεν θεωρώ πως υπήρχε ούτε και στο πίσω μέρος του μυαλού τους –αν και υπήρξαν μια-δυο συνωμοσιολογικές παραφωνίες περί παγκόσμιου οικονομικού ελέγχου. Όμως, το γεγονός που με έκανε να προβληματιστώ ήταν πως αρκετά παιδιά έδιναν την εντύπωση πως θεωρούσαν ότι το Ολοκαύτωμα υπήρξε ένα ανάμεσα στα πολλά εγκλήματα που διαπράχθηκαν στη διάρκεια του εικοστού αιώνα. Η στάση αυτή προκαλεί μελαγχολικές διαπιστώσεις σχετικά με το πόσο αυτονόητη είναι για αρκετά παιδιά αυτού του είδους η βία και ίσως να οφείλεται στην ισοπεδωτική λογική με την οποία παρουσιάζονται συχνά από τα μέσα ενημέρωσης, και όχι μόνο τα μεγάλα, μαζικά εγκλήματα του προηγούμενου αιώνα. Κατά τη γνώμη μου όμως συσκοτίζει την θεμελιώδη ιδιαιτερότητα του Ολοκαυτώματος και γεννά αρκετές

⁶ Βλ. σχετικά Χριστιανόπουλος Ντ. 1990. *Οι προγραμματισμένοι στο χαμό- Ποιήματα Θεσσαλονικέων ποιητών για την καταστροφή των Εβραίων της Θεσσαλονίκης*. Θεσσαλονίκη: Διαγώνιος



σκέψεις σχετικά με τον ιστορικό εγγραμματισμό των τελειοφίτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσής μας.

Θ. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

—