



**ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Δημιουργική Γραφή και Εκπαίδευση»**

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Βακάλη Άννα

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

**Το χρονικό του Εβραϊκού Ολοκαυτώματος.
Προτεινόμενες δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής στο Γυμνάσιο
με βάση το εφηβικό μυθιστόρημα «Κόκκινη μεταξωτή κορδέλα»
της Lucy Adlington.**

Στοιχεία φοιτήτριας:

Ζαρογιάννη Ελένη

ΑΜ: 7643

Φλώρινα, Νοέμβριος 2023



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
UNIVERSITY OF WESTERN MACEDONIA**

**ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ:

Το χρονικό του Εβραϊκού Ολοκαυτώματος.
Προτεινόμενες δραστηριότητες Δημιουργικής
Γραφής στο Γυμνάσιο με βάση το εφηβικό μυθιστόρημα «Κόκκινη
μεταξωτή κορδέλα» της Lucy Adlington

Ονοματεπώνυμο φοιτήτριας:

Ζαρογιάννη Ελένη
Α.Μ. 7643

Επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Βακάλη Άννα

Εξεταστική Επιτροπή:

Βακάλη Άννα

Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος

Κωτσαλίδου Ευδοξία

«Με ποια έννοια όμως είμαστε όλοι, έστω και μεταφορικά [...]γιοι του Άιχμαν¹; Είμαστε παιδιά του με την έννοια ότι βρισκόμαστε αντιμέτωποι με το ίδιο δίλημμα ενώπιον του οποίου βρέθηκε ο Κλάους [Άιχμαν]; Συνέχεια ή ρήξη; Θα συνεχίσουμε μια κοινωνία που παράγει θηριωδία ή θα έρθουμε σε ρήξη με αυτήν; Το ερώτημα δεν είναι θεωρητικό, τίθεται στη ζωή του καθενός με τρόπο εντελώς συγκεκριμένων αποκλειστικών διαζεύξεων».

Σταύρος Ζουμπουλάκης²

¹ Ο Αντολφ Άιχμαν ήταν ο αξιωματούχος του Γ' Ράιχ ο «ειδικός στο εβραϊκό πρόβλημα». Ισραηλινοί πράκτορες τον απήγαγαν από την Αργεντινή, δικάστηκε στο Ισραήλ, καταδικάστηκε σε θάνατο και εκτελέστηκε το 1961. Το πρόβλημα με τον Άιχμαν ήταν ότι υπήρχαν πολλοί σαν κι αυτόν και ότι οι περισσότεροί τους δεν ήταν διεστραμμένοι ούτε σαδιστές, αλλά ήταν, και εξακολουθούν να είναι, φοβερά και τρομερά φυσιολογικοί. Η φιλόσοφος Χάννα Άρεντ (1906-1975) κάλυψε την δίκη του Άιχμαν για το "The New Yorker", στο οποίο η έκθεση δημοσιεύθηκε ως μια σειρά άρθρων το 1963.

² Σ. Ζουμπουλάκης, (2013), «Ποιος Θεός και ποιος άνθρωπος;» *Φιλοσοφικά δοκίμια*, Αθήνα: Πόλις, σ. 139.

Στη μητέρα μου, Κατερίνα!

Ευχαριστίες

Με την περάτωση της ανά χείρας διπλωματικής μεταπτυχιακής εργασίας ολοκληρώνεται και το δεύτερο έτος σπουδών του προγράμματος «Δημιουργική γραφή και εκπαίδευση» γεμίζοντας τις αποσκευές μου με νέες γνώσεις, δεξιότητες και πολύτιμες εμπειρίες.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κα Βακάλη Άννα για τις πολύτιμες υποδείξεις της καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης, για την εμπιστοσύνη, επίσης να μου αναθέσει το συγκεκριμένο θέμα.

Ευχαριστώ τον επόπτη καθηγητή μου κο Κωτόπουλο Τριαντάφυλλο και την επόπτρια καθηγήτρια κα Ευδοξία Κωτσαλίδου για τις γνώσεις που μου προσέφεραν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών και τη διαρκή στήριξή τους.

Εκφράζω ευγνωμοσύνη και ευχαριστίες στην οικογένειά μου, κυρίως στη μητέρα μου που αγόγγυστα υπέμενε και με ενθάρρυνε σε κάθε μου βήμα παρά τη δυσχερή της θέση λόγω υγείας.

Περιεχόμενα

Δήλωση περί λογοκλοπής.....	8
Περίληψη	9
Πρόλογος	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ.....	12
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	14
ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΒΡΑΪΚΟΥ ΟΛΟΚΑΥΤΩΜΑΤΟΣ. ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ.....	14
1.1. Οι Εβραίοι πριν και μετά την γαλλική επανάσταση και τον Διαφωτισμό	14
1.2. Οι Εβραίοι ως μεινότητα κατά τον 20 ^ο αιώνα	18
1.3. Εβραϊκές κοινότητες στην Ελλάδα	21
1.4. Αντιεβραϊκός ρατσισμός και αντισημιτισμός.....	28
1.5. Η Άνοδος του Ναζισμού στη Γερμανία.....	33
1.6. Σχέδιο: Τελική λύση.....	35
1.7. Η επόμενη μέρα	36
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	39
ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΒΡΑΪΚΟΥ ΟΛΟΚΑΥΤΩΜΑΤΟΣ.....	39
2.1 Ορισμοί του Ολοκαυτώματος.....	39
2.2 Μνήμη Ολοκαυτώματος	40
2.3 Μνήμη και ιστορία.....	42
2.4 Προφορική μαρτυρία	43
2.5 Μνήμη και Πολιτισμός	44
2.6 Μνήμη και Λογοτεχνία	46
3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	50
ΕΦΗΒΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΟΛΟΚΑΥΤΩΜΑ	50
3.1 Έννοιες και οριοθετήσεις στην εφηβική λογοτεχνία	50
3.2 Τα χαρακτηριστικά της εφηβικής λογοτεχνίας	55
3.3 Μερικές παρατηρήσεις για την εφηβική λογοτεχνία.....	52
3.4 Τραύμα και εβραϊκό ολοκαύτωμα στην εφηβική λογοτεχνία.....	55
4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ.....	60
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ	60
4.1 Ορισμός Δημιουργικής Γραφής	60
4.2 Η διδακτική αξία της λογοτεχνίας στη σχολική τάξη.....	66
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ	68

A.1 Αυτοτελές εκτενές λογοτεχνικό έργο στο Γυμνάσιο	68
Γενικοί στόχοι:	68
A.2 Διδακτική μεθοδολογία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με τη συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής.....	71
A.3 Δημιουργική γραφή και αυτοτελές κείμενο	64
A. 4 Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής σε ολόκληρο έργο.....	72
A. 5 Λόγοι επιλογής του αυτοτελούς μυθιστορήματος: «κόκκινη μεταξωτή κορδέλα» της Lucy Adlington	75
A5.1 Συνοπτική παρουσίαση βιβλίου	79
A5.2 Βιογραφικά στοιχεία της Lucy Adlington – εργογραφία.....	81
B. Διδακτική εφαρμογή.....	83
B.1 Προτεινόμενες ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο διδακτικού σεναρίου για το αυτοτελές έργο «κόκκινη μεταξωτή κορδέλα» της Lucy Adlington στο Γυμνάσιο.....	83
B.2 Αξιολόγηση δημιουργικής γραφής σύμφωνα με τον οδηγό εκπαιδευτικού-Κωτόπουλος, σελ.7-8.	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
B.3 Διδακτικό σενάριο με προτεινόμενες δραστηριότητες στο μυθιστόρημα «κόκκινη μεταξωτή κορδέλα» της Lucy Adlington.....	Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.
B.4 Δραστηριότητες συνολικής θεώρησης του λογοτεχνικού έργου «κόκκινη μεταξωτή κορδέλα»	109
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	118
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	120

Δήλωση περί λογοκλοπής

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της Ζαρογιάννη Ελένης. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας της συγγραφέα/ δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση της συγγραφέα/δημιουργού. Η συγγραφέας/ δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η προσπάθεια διδακτικής προσέγγισης του εβραϊκού Ολοκαυτώματος μέσω του μαθήματος της Νεοελληνικής λογοτεχνίας με την αξιοποίηση αυτοτελούς μυθιστορήματος για εφήβους. Αρχικά παρουσιάζεται η ιστορική ανίχνευση της διαχρονικής δίωξης των Εβραίων με τις ιστορικές της μεταπλάσεις προϊόντος του χρόνου, ως αντιουδαϊσμός, αντιεβραϊσμός κατά τον ευρωπαϊκό μεσαίωνα, σταδιακά ως αντισημιτισμός που οδήγησε στη θηριωδία του Ναζιστικού Γ Ράιχ και στη μεταπολεμική εποχή ως αντισιωνισμός και εβραιοφοβία. Γίνεται αναφορά στις ελληνικές εβραϊκές κοινότητες που η πλειοψηφία των μελών τους αφανίστηκε στα στρατόπεδα εξόντωσης. Ο τρόπος έπειτα που το Ολοκαύτωμα των Εβραίων εγχαράσσεται στη μνήμη των ανθρώπων μέχρι σήμερα, η έκφραση του «τραύματος» μέσω μαρτυριών των επιζήσαντων μετά την αναγκαία σιωπή και ο απόηχος στη λογοτεχνία. Η εργασία απαρτίζεται από δύο μέρη, το θεωρητικό, όπου παρουσιάζονται, όπως προαναφέρθηκε οι απαραίτητες ιστορικές και γραμματειακές πληροφορίες του Ολοκαυτώματος, στη συνέχεια ορίζεται το ιδιαίτερο είδος της εφηβικής λογοτεχνίας και η Δημιουργική Γραφή ως συστατικό της λογοτεχνικής ανάγνωσης. Τονίζεται πως αποτελεί τρόπο σχεδιασμού της μάθησης, διδακτική προσέγγιση για τη λογοτεχνική κριτική ανάγνωση και την κατανόηση της δόμησης ενός ολόκληρου έργου, προωθείται η καλλιέργεια της λογοτεχνικής επάρκειας των μαθητών ως αναγνώστες, η ανάπτυξη διεργασίας για αντιλήψεις και στερεότυπα, η αισθητική απόλαυση. Στο δεύτερο δημιουργικό μέρος της εργασίας παρουσιάζονται η αξία της διδασκαλίας του αυτοτελούς εκτενούς έργου που με βάση τα Νέα Προγράμματα Σπουδών καλλιεργεί τη φιλαναγνωσία. Έπειτα προτεινόμενες ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής στο μυθιστόρημα «Κόκκινη μεταξωτή κορδέλα» της Lucy Adlington στο πλαίσιο του μαθήματος της Λογοτεχνίας της Γ Γυμνασίου. Το επιλεγθέν εφηβικό μυθιστόρημα που η πλοκή του εκτυλίσσεται στον χώρο του στρατοπέδου Άουσβιτς με πρωταγωνίστρια μια έφηβη βασίζεται στο ιστορικό γεγονός του εβραϊκού Ολοκαυτώματος. Οι έφηβοι μαθητές μπορούν μέσω της επιλογής του συγκεκριμένου αυτοτελούς έργου να νοηματοδοτήσουν τη μνήμη του ιστορικού γεγονότος του Ολοκαυτώματος με τη συνδρομή της θεραπευτικής τέχνης του λόγου, έτσι, ώστε το «ανείπωτο» ιστορικό γεγονός να μπορεί να «μιληθεί» χωρίς, όσο είναι δυνατόν, την πλήρη έκθεση των εφήβων μαθητών στα σκοτάδια της φρίκης του.

Λέξεις - κλειδιά: Εβραϊκή κοινότητα, αντισημιτισμός, Ολοκαύτωμα, εφηβική λογοτεχνία, Δημιουργική Γραφή, αυτοτελές έργο

Abstract

In the present thesis, an attempt is made to approach the Jewish Holocaust through the course of Modern Greek literature using a self-contained novel for teenagers. Initially, we introduced the historical tracing of the eternal persecution of the Jews with its historical metamorphosis as a product of time is attempted, as anti-Judaism, anti-Jewishness during the European Middle Ages, gradually as anti-Semitism that led to the atrocities of the Nazi Third Reich and in the post-war era as anti-Zionism and Jew-phobia. Reference is made to the Greek Jewish communities, the majority of whose members perished in the extermination camps. The way in which the Holocaust of the Jews is imprinted in the memory of people to this day, the expression of the "trauma" through the testimonies of the survivors after the necessary silence and the echo in literature. The work consists of two parts, the theoretical part, where the necessary historical and literary information of the Holocaust is presented, as mentioned above, then the particular genre of adolescent literature and Creative Writing as a component of literary reading are defined. It is emphasized that creative writing is a way of planning learning and a didactic approach for literary critical reading and understanding the construction of an entire work, cultivating their literary proficiency as readers, developing a process for perceptions and stereotypes and love of reading. Thus, in the second part, the creative one presents the value of teaching independent work according to the new curricula, the value of the independent work is emphasized, while it cultivates literacy, critical thinking and aesthetic enjoyment and afterwards there are suggested creative writing exercises on the novel "Red Silk Ribbon" by Lucy Adlington in the context of the Middle School Literature course. The selected teenage novel set in Auschwitz with a teenage girl as the main character the one of the Jewish Holocaust. Since adolescent students can also give a meaning to the memory of the historical event of the Holocaust with the assistance of speech therapy, so that the "unspoken" historical event can "be spoken" without, as far as possible, exposing the adolescent students to the darkness of its horror.

Keywords: Jewish community, anti-Semitism, Holocaust, adolescent literature, creative writing, independent work.

Πρόλογος

Μετά από δύο ενδιαφέροντα χρόνια παρακολούθησης του μεταπτυχιακού προγράμματος του πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας «Δημιουργική γραφή και εκπαίδευση» επιχειρείται η εκπόνηση της παρούσης διπλωματικής εργασίας συνδυάζοντας την επαγγελματική ιδιότητα της φιλόλογου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και το ιδιαίτερο ενδιαφέρον μου για τα μαθήματα της νεοελληνικής λογοτεχνίας και ιστορίας.

Ο διαρκής στόχος να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων για την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων, να ενδυναμωθεί η σχέση τους με το έντυπο ή ψηφιακό βιβλίο αλλά και να δώσουν αναδρομικό νόημα σε ζητήματα του καιρού τους μέσω της λογοτεχνίας και ιστορίας, συγκεκριμένα μέσω του ιστορικού μυθιστορήματος, αποτέλεσε το κίνητρο της επιλογής μου για ένα ιστορικό, «ευαίσθητο» ζήτημα, όπως ο αντισημιτισμός και η ενσαρκωμένη έκφρασή του με τη μορφή του Ολοκαυτώματος των Εβραίων. Ένα ιδιαίτερο αποτύπωμα στην εφηβική λογοτεχνία αποτελεί το βιβλίο της Lucy Adlington «Κόκκινη μεταξωτή κορδέλα» καθώς σχετίζεται με αυτό το ζήτημα. Προτείνονται ασκήσεις Δημιουργικής Γραφής ως μέρος διδακτικής πρότασης και τρόπος σχεδιασμού του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο βασιζόμενες στο εν λόγω εφηβικό μυθιστόρημα. Την αξία του εκτενούς αυτοτελούς έργου ορίζει και το τελευταίο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (2021) με βασικό στόχο την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας.

Βεβαίως, δεν είναι εύκολο να διεξέλθει κανείς το θέμα της εγχάραξης στη συλλογική μνήμη του Εβραϊκού ολοκαυτώματος, η πρόθεση όμως είναι στη διδακτική απόπειρα προσέγγισης μιας μνήμης που είναι τραυματική να καλλιεργηθεί όχι μόνο η γνώση του παρελθόντος κι η ανάπτυξη κριτικής σκέψης που αντιστέκεται στην αποδοχή στερεοτύπων αλλά και η διαμόρφωση μιας συνείδησης συμπεριληπτικής, όπου ο διαφορετικός «άλλος» στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι αναγκαίο να αντιμετωπίζεται με ανεκτικότητα. Καλλιεργείται, λοιπόν μέσω της λογοτεχνίας η απορριπτική στάση στην εθνικιστική ρητορική που υποδαυλίζει τα μίση, αφού έως σήμερα υπάρχουν φαινόμενα βίας που εκφράζουν «εβραιοφοβία». Ο στόχος της μνήμης του Ολοκαυτώματος μέσα στο θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό πλαίσιο με «εργαλείο» την επιλογή αυτοτελούς έργου στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και προτεινόμενων δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής προσδοκά να καταργήσει τη λήθη κι οι μαθητές/τριες αφενός να διατηρήσουν ζωντανή την ελπίδα για έναν κόσμο μελλοντικό χωρίς το μίσος που μπορεί να προκαλέσει ανάλογα γεγονότα κι αφετέρου να πετύχουν στόχους γλωσσικού εγγραμματισμού, αναγνωστικής επάρκειας σταδιακά, φιλαναγνωσίας .

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΕΚΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΖΗΤΗΜΑΤΟΣ

Το πρώτο μέρος της παρούσης εργασίας προσφέρει τις απαραίτητες προϋποθέσεις ιστορικές και θεωρητικές για την προσέγγιση του Ολοκαυτώματος των Εβραίων, την αποσαφήνιση όρων, όπως αντιουδαϊσμός, αντισημιτισμός, Ολοκαύτωμα, μνήμη. Ο αναγνώστης εισάγεται από την αρχή στη διαδικασία κατασκευής του «φανταστικού Εβραίου» και ανακαλύπτει τη ρητορική του διωκτικού μηχανισμού με το άλλοθι της μη αφομοίωσης των Εβραίων στη θρησκευτική «κανονικότητα» και αργότερα με το πολιτικό άλλοθι της παρέκκλισης από την εθνική ομοιογένεια, παράγοντες που εν τέλει προετοίμασαν την αποδοχή του εγκλήματος σε ένα πρωτοφανές κλίμα βαρβαρότητας που ενσαρκώθηκε στο ναζιστικό διωκτικό σύστημα. Όταν αποκαλύφθηκε η φρίκη του αφανισμού, λογοτεχνία και λογοτέχνες βρέθηκαν αμήχανοι μπροστά σε ένα θέμα του οποίου η πραγμάτευση δεν μπορούσε να ικανοποιηθεί αλλά κι οι επιζώντες σιώπησαν ή δεν εισακούστηκαν όσοι αμέσως μετά την απελευθέρωση από τα στρατόπεδα εξόντωσης τόλμησαν να εκφράσουν όσα βίωσαν.

Σε επόμενο κεφάλαιο εξετάζεται η συζήτηση διαφόρων μελετητών σχετικά με τον ορισμό της εφηβικής λογοτεχνίας, τα χαρακτηριστικά της και πώς προκύπτει ως ξεχωριστό είδος σε σχέση με την παιδική και τη λογοτεχνία για ενήλικους, διάκριση που προέκυψε σχετικά όψιμα κατά τις τελευταίες δύο-τρεις δεκαετίες. Οι απόψεις για τη συνεχή αναγνώριση της Δημιουργικής Γραφής ως εργαλείο προσέγγισης της λογοτεχνίας που καθιστά τους μαθητές δημιουργούς και αναγνώστες επισημαίνεται ακολούθως. Μέσω της Δημιουργικής Γραφής ο κάθε μαθητής γίνεται επαρκέστερος αναγνώστης τονίζει ο Μ. Σουλιώτης (2012).³

Όσον αφορά στην επιλογή του αυτοτελούς ιστορικού μυθιστορήματος στο πλαίσιο της διδακτικής πρότασης στο δημιουργικό μέρος, αρχικά πρέπει να τονιστεί πως η ιστορική οπτική προσφέρει το γενικό πλαίσιο και η λογοτεχνική τα βιώματα, ιδέες - στάσεις των ανθρώπων. Μέσω της λογοτεχνίας καλλιεργείται η ενσυναίσθηση, η αισθητική αντίληψη, η αναγνωστική επάρκεια των εφήβων αλλά και η ιστορική συνειδητοποίηση. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, όταν διασταυρώνονται η ιστορική και λογοτεχνική οπτική, δημιουργείται μια ολοκληρωμένη απόδοση της πραγματικότητας, αφού η Ιστορία «ζωντανεύει» μέσω της λογοτεχνίας. Ιστορία και τέχνη συνυπάρχουν, η δεύτερη είναι βασικό συστατικό της πρώτης και για να μελετήσει κάποιος μια εποχή οφείλει να μελετήσει και την τέχνη της σύμφωνα με τη Βενετία

³ (Μ. Σουλιώτης, 2012).

Αποστολίδου.⁴ Η λογοτεχνία σε αντιδιαστολή με την ιστορία έχει την ελεύθερη επιλογή να εστιάσει στην ιδιωτική ζωή των επινοημένων πρωταγωνιστών και μέσω της πλοκής ο αναγνώστης/τρια μπορεί να ταυτιστεί μαζί τους. Η λογοτεχνία, λοιπόν κερδίζει σε αληθοφάνεια και η ιστορία μέσα από τη λογοτεχνία αισθητοποιείται.

Επιπλέον, στο διαχρονικό ερώτημα, αν ένα τόσο φρικιαστικό γεγονός όπως το Ολοκαύτωμα μπορεί να διδαχθεί σε έφηβους μαθητές Γυμνασίου η απάντηση μέσω της εργασίας είναι καταφατική, διότι η αλήθεια είναι αναγκαίο να λέγεται όχι μόνο για τη γνώση του παρελθόντος, αλλά κυρίως για τη διαμόρφωση στάσης για το μέλλον. Όσον αφορά στην τραυματική διάστασή του, το εβραϊκό Ολοκαύτωμα μπορεί να διδαχθεί αποτελεσματικά χωρίς τη χρήση εικόνων φρίκης. Οι εμπλεκόμενοι στη μελέτη του Ολοκαυτώματος και όσοι ενδιαφέρονται ουσιαστικά δημιούργησαν πολλές εικόνες, ταινίες, ντοκουμέντα που μπορεί να είναι αξιοποιήσιμοι εκπαιδευτικοί πόροι, με τον όρο το πλαίσιο να είναι σαφές κι ο εκπαιδευτικός επιλεκτικός. Να σημειωθεί πως όταν παρουσιάζονται εμπειρίες έγκλειστων προσώπων σε στρατόπεδα εξόντωσης είναι επόμενο πως ως έναν βαθμό οι μαθητές /τριες εφηβικής ηλικίας θα χάσουν την αθωότητα που ως τώρα μπορεί να έχουν για τον κόσμο, όμως είναι πιο έντιμη επιλογή από την αποσιώπηση της αλήθειας. Οι πράξεις γενναίων ανθρώπων που βρέθηκαν σε απίστευτα δυσβάστακτες συνθήκες, μπροστά σε ηθικά διλήμματα, ανέλαβαν ευθύνες δράσης, δίνει στους νεαρούς αναγνώστες ένα νέο τρόπο αντίληψης του κόσμου (Γουλής, 2013). Χρειάζονται, βεβαίως προσεκτικές επιλογές στον τρόπο προσέγγισης των φρικαλεοτήτων.

Το δημιουργικό μέρος, ακολούθως αποτελεί το καταληκτικό της εργασίας και αφορά στη διδακτική πρόταση του αυτοτελούς εφηβικού έργου της Lucy Adlington «*Κόκκινη μεταξωτή κορδέλα*» με προτεινόμενες δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής, η οποία ορίζεται ως εργαλείο διαλόγου μαζί με τη διακαλλιτεχνικότητα, διακειμενικότητα και με την αξιοποίηση των ΤΠΕ ως διδακτικά μέσα (ΠΣ 2021:25-26). Ως στόχος ορίζεται με βάση το νέο πρόγραμμα Σπουδών μέσω του εκτενούς ολόκληρου έργου και τη συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής η αναγνωστική επάρκεια, η φιλιαναγνωσία.

⁴ Βενετία Αποστολίδου, Λογοτεχνία και ιστορία, Μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, σελ. 6-7

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο
ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΒΡΑΙΚΟΥ ΟΛΟΚΑΥΤΩΜΑΤΟΣ.
ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΟΡΩΝ

1.1 Οι Εβραίοι πριν και μετά την γαλλική επανάσταση και τον Διαφωτισμό

Οι Εβραίοι, ως μία κοινωνική συλλογικότητα με εσωτερική εδραία συνοχή εδώ και αιώνες, και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίστηκαν πριν από την επέλαση των ευρωπαϊκών διαφωτιστικών ιδεών, αποτελούν ένα από τα χαρακτηριστικότερα παραδείγματα απόδειξης του πώς η κοινωνία αναγινώσκει το διαφορετικό ως ξένο, ως αλλότριο, ακόμη και ως απειλητικό.⁵ Ειδικά στη συγκεκριμένη περίπτωση, η διάκριση έχει εξαρχής αναπτυχθεί επί του διπόλου, του συχνά άκρως διχαστικού έως και στερεοτυπικού: Εβραίος – μη Εβραίος. Αν και τα στοιχεία τα οποία καλλιεργούν στερεοτυπικές αντιλήψεις ποικίλουν, ακόμη και ως προς την ίδια συλλογικότητα εκ μέρους του υπολοίπου κοινωνικού συνόλου, για τους Εβραίους δεν συμβαίνει το ίδιο. Το κριτήριο της διάκρισης την οποία έχουν υποστεί, συνοψίζεται στην θρησκευτική επιλογή τους, σύμφωνα με την Φρ. Αμπατζοπούλου (2020: 29). Ήδη από τους μεσαιωνικούς χρόνους, ο εισέτι αναμενόμενος μεσσιανισμός τους χάραξε και την διαχωριστική γραμμή με όσους ανήκουν σε θρησκευτικές ομάδες οι οποίες δεν αποδέχονται έναν μεσσία ή με όσους ήδη είχαν υποδεχθεί τον Μεσσία, δηλαδή τους χριστιανούς, με τη σημείωση όμως ότι εδώ εννοούνται εκείνοι της Δυτικής Εκκλησίας, οι οποίοι, ειδικά μετά το Σχίσμα των Εκκλησιών το 1054, αναπτύσσουν ιδιαίτερος αρνητικά χρωματισμένες συμπεριφορές, θεωρητικού και πρακτικού τύπου, ως μάζες καθοδηγούμενες από μία κεντρική, θρησκευτικού τύπου, ηγεσία-εξουσία.⁶ Σύμφωνα με την ίδια «Πρόκειται για αντι-ιουδαϊσμό χωρίς εθνικά, φυλετικά ή άλλα κριτήρια όπως ο αντισημιτισμός», καθώς ευρισκόμεθα σε μία εποχή κυριαρχίας του θρησκευτικού αισθήματος, το οποίο επενδύεται εντόνως από το αλάθητο του Πάπα. Επομένως, η θρησκευτική διαφορά-διαφοροποίηση από το εγκατεστημένο status quo αποτελεί αφορμή για ακύρωση, απόρριψη έως και εκδίωξη ως απειλητική για την κοινωνική συνοχή και βεβαίως για την

⁵ Εδώ ουσιαστικά εννοούμε τον ορισμό της έννοιας «ρατσισμός». Σύμφωνα με το έγκυρο λεξικό του Μπαμπινιώτη, 1998: 1548, είναι «η κοινωνική ή πολιτική πρακτική διακρίσεων που βασίζεται στο δόγμα της ανωτερότητας μιας φυλής, εθνικής ή κοινωνικής ομάδος και στην καλλιεργημένη αντίληψη των μελών της ότι οφείλουν να περιφρουρήσουν την αμιγή σύσταση, την καθαρότητα της ομάδας τους, καθώς και τον κυριαρχικό τους ρόλο έναντι των υπολοίπων φυλετικών, εθνικών, κοινωνικών κλπ ομάδων, που θεωρούνται από αυτά κατώτερες». Ο ορισμός αυτός, λοιπόν, μπορεί άνετα να θεωρηθεί ως ο αντικατοπτρίζων τις αντιλήψεις εκείνης της εποχής των Δυτικών απέναντι στους Εβραίους.

⁶ Για τις αιτίες του Σχίσματος εκ των οποίων αναδεικνύεται η σκέψη των Δυτικών και ο τρόπος με τον οποίο διαμορφώνει από το σημείο εκείνο και ύστερα ο Πάπας την εξουσία του και τις τακτικές ως προς το αλλότριο, βλ. ενδεικτικά Φειδάς: 1994, 93-176.

εξουσιαστική εκείνη δομή η οποία διαδραματίζει σαφώς και πολιτικό ρόλο. Σε περιπτώσεις όπως αυτή, ο κίνδυνος ελλοχεύει ακόμη και στην επιρροή την οποία μπορεί μία μη αποδεκτή συλλογικότητα να ασκήσει στο υπόλοιπο πειθήνιο και υποταγμένο κοινωνικό σύνολο. Απαιτείται λοιπόν ο περιορισμός, ώστε να εξασφαλίζεται η ψυχολογία της μάζας.⁷ Ιδιαίτερος γλαφυρή είναι η περιγραφή της Φρ. Αμπατζοπούλου,⁸ η οποία θα περιγράψει την απομόνωση η οποία επιβάλλεται στους Εβραίους εκείνης της ιστορικής περιόδου από την Δύση ως ακολούθως:

«Το πρώτο “γκέτο”, δηλαδή μια γειτονιά προορισμένη αποκλειστικά για τους Εβραίους, περιφρακτα και με πόρτες από τις οποίες η έξοδος επιτρεπόταν σε ορισμένες ώρες, είναι δημιουργημα της Δημοκρατίας της Βενετίας το 1516, όμως οι Εβραίοι από πολύ νωρίτερα είχαν υποχρεωθεί από την Καθολική Εκκλησία να ζουν χωριστά από τους χριστιανούς, γιατί η Εκκλησία απαγόρευε τις επαφές μαζί τους».

Η αντιμετώπιση αυτή άνετα μπορεί να ενταχθεί στις ακραίες εκείνες αντιδράσεις μίας κοινωνίας η οποία αισθάνεται ότι απειλείται. Η βιοπολιτική μίσους διοχετεύεται στη μυθολογία των λαϊκών μαζών που για τον μαύρο θάνατο δε θα δυσκολευτεί να αποδώσει την ευθύνη στους Εβραίους, οι οποίοι μολύνουν τα πηγάδια τους κι έτσι μεταδίδεται η αρρώστια της πανώλης, δολοφονούν παιδιά, για να χρησιμοποιήσουν το αίμα τους έπειτα από ειδική τελετουργία (Καράμπαμπας Α. (2022: 24, 244) οι γυναίκες τους είναι μάγισσες και γενικά ενστερνίζονται δοξασίες που διακονίζουν σε όλη τη σκοτεινή περίοδο του μεσαίωνα την προκατάληψη και το μίσος εναντίον των Εβραίων (Χρονικά, 2013: 2).

Πρόκειται σίγουρα για μία κοινωνία η οποία δε διακατέχεται από τον φιλελευθερισμό, το αίσθημα της δικαιοσύνης, την ανεκτικότητα και, κυρίως, τον ανθρωπισμό, ο οποίος λίγο αργότερα, κατά την περίοδο της Αναγέννησης και του Διαφωτισμού θα έλθει ως κυρίαρχη τάση και ως απαιτούμενο ιδεώδες για να αλλάξει το πολιτικό, με την ευρεία σημασία του όρου, τοπίο της Ευρώπης (Χρυσομάλλη Κ.- Heinrich, 2016: 135). Η ρατσιστική, εντέλει, αυτή διάθεση βεβαίως και δεν περιορίζεται μόνον σε ένα τέτοιου τύπου εγκλεισμό σε μία συγκεκριμένη περιοχή ή σε μερικές θρυλούμενες δοξασίες. Όπως τονίζει ο Ραούλ Χίλμπεργκ, επεκτείνεται σε κάθε είδους διαχωρισμό τον οποίο θα μπορούσε να υποστεί ένας άνθρωπος για τις επιλογές του, ο οποίος (αρχικός) διαχωρισμός θέτει όρια και στις υπόλοιπες επιλογές του υποκειμένου εκείνου το οποίο υφίσταται τις συνέπειές του. Ενδεικτικά, ο επαγγελματικός στίβος δεν

⁷ Η χρήση του όρου εδώ δεν είναι τυχαία. Πρόκειται για έναν μηχανισμό ελέγχου ο οποίος χρησιμοποιείται από αρχαιότερων χρόνων για την χειραγώγηση του πλήθους για ωφελμιστικούς σκοπούς. Το ζήτημα έχει αναπτύξει με ιδιαίτερη επιμέλεια ο Gustave Le Bon, 2010.

⁸ Φρ. Αμπατζοπούλου, 2020: 29

αποτελούσε για τους Εβραίους μία αρένα ελεύθερων κινήσεων (Taguieff, Pierre-Andre, 2011: 23-25). Δεν μπορούσαν, επομένως όσοι ασπάζονταν τον Ιουδαϊσμό να έχουν ακίνητη περιουσία, να ασκήσουν όποιο επιτήδευμα επιθυμούσαν αλλά μόνο όποιο τους ήταν επιτρεπτό (Wacquant L, 2005: 150).

Η κατάσταση αυτή θα συνεχιστεί μέχρι την αυγή της διεκδίκησης των δικαιωμάτων μίας μεγάλης μερίδας του ευρωπαϊκού πληθυσμού, ο οποίος θα εξεγερθεί τόσο απέναντι στην εκκλησιαστική εξουσία όσο και εναντίον των φεουδαρχών. Η «νέα τάξη» που αναδεικνύεται είναι πρόθυμη να θυσιάσει την ζωή της, προκειμένου να κατοχυρωθούν όσοι ανήκουν στους κόλπους της ως άτομα ισότιμα και προκειμένου η κάθε εξουσιαστική δομή να τεθεί υπό σαφή νομικά όρια. Ο ορθολογισμός και ο ρόλος της επιστήμης του Διαφωτισμού σταδιακά και με μείζονες δυσχέρειες ως προς τις ιδέες τις οποίες πρεσβεύουν κυριαρχούν έναντι μιας σκοταδιστικής μεσαιωνικής αντίληψης και του ανορθολογικού τρόπου επιβολής μίας αμφιβόλου ηθικής με μεθόδους, όπως η καύση στην πυρά των μαγισσών (Federici S., 2014: 233, 289). Ενδεικτικά, να αναφέρουμε ότι μόλις το 1584 η επιστημονική απόδειξη του νεοαναδυόμενου ορθολογισμού έβαλε τέλος στην καύση γυναικών και στην καταδίωξή τους (Stardust L, 2010, 47). Επομένως, η επιστημονική και συνάμα η κοινωνική και πολιτική επανάσταση οριοθετεί το πέρας αυτών των μεθόδων. Στο πλαίσιο μάλιστα της διεκδίκησης δικαιωμάτων και με αφορμή τα όσα επιφέρονται με τη Γαλλική Επανάσταση, οι Εβραίοι της Γαλλίας, όπου αναπτύσσονται σημαντικά αστικά κέντρα στο πλαίσιο μίας νεωτερικής, βαθμηδόν αναδυόμενης αντίληψης θα αποκτήσουν περί το 1848 πλήρη πολιτικά δικαιώματα (Αμπατζοπούλου, 2020: 30). Δικαιώματα δηλαδή τα οποία έρχονται να ανατρέψουν το κατεστημένο, αμφισβητούν το σκοτεινό παρελθόν και το κύρος των εκπροσώπων του και οδηγούν σε μία νέα πνευματική στάση, σε νέα ιδεώδη και σε καινές κοινωνικο-πολιτικές ιδέες. Πρόκειται για μία περίοδο κατά την οποία γίνεται μία συστηματική επεξεργασία και σύνθεση των όσων πρεσβεύει ο τρόπος τινά κοσμοπολίτικος ανθρωπισμός και οι συντηρητικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν τους προοδευτικούς κύκλους στο πλαίσιο μίας γνήσια φιλοσοφικής διαλεκτικής. Εν μέσω μίας τέτοιας ατμόσφαιρας η Γαλλία ήταν πρωτοπόρα αναφορικά με τη χειραφέτηση του Εβραϊκού πληθυσμού. Το παράδειγμα των Γάλλων θα ακολουθήσουν λίγο αργότερα και η Μεγάλη Βρετανία (1858), η Ιταλία (1870), αλλά και η Γερμανία (1812), ειδικά μετά τους Ναπολεόντειους πολέμους (Αμπατζοπούλου, 2020: 31).

Ιδεολογικά και πνευματικά θα μπορούσαμε άνετα να υποστηρίξουμε ότι αναβιώνει επί των νεωτερικών βάσεων η κλασική εποχή. Ο στόχος των μεταρρυθμιστών είναι η πολιτική να καταστεί όπλο και εφόδιο έναντι των αυθαιρεσιών. Η κοινωνική επανάσταση που συντελείται,

υπό το πρίσμα των νέων επιστημονικών ιδεών ως διαφωτιστικών του σκότους της αμάθειας, φέρουν στην επιφάνεια την καλλιέργεια ενός συνόλου από δημοκρατικές αξίες οι οποίες απαιτούν και αποκτούν νομική στήριξη. Ενδεικτικά, τα ιδανικά της αρμονικής συνύπαρξης και της ανεκτικότητας κατοχυρώθηκαν συνταγματικά στο πλαίσιο, πλέον πολιτειακών ρυθμίσεων με ευρωπαϊκό αντίκτυπο κι έτσι στο πλαίσιο δημιουργίας των εθνικών κρατών του 19^{ου} αιώνα εξασφαλίστηκαν εγγυήσεις για δικαιώματα και συγκεκριμένες ελευθερίες στους πολίτες τους. Η διαδικασία ενσωμάτωσης και ένταξης περισσότερων εθνικών ομάδων σε σύνολα που θα ήταν εφικτό να συμβιώνουν έδειχνε υλοποιήσιμη υπόθεση. Η ιστορική συνειδητοποίηση, η ηθική βελτίωση και η κοινωνική και πολιτική απελευθέρωση από ζυγούς σηματοδοτούν τα θεμέλια της νέας κοινωνίας η οποία οδεύει πλέον προς τη μετανεωτερικότητα. Οι ανακατατάξεις δημιουργούν έναν νέο ιστό σχέσεων. Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι η μετατροπή της παθητικής πρότερης κατάστασης σε ενεργητικά πολιτική συντελείται καθώς η Γαλλική επανάσταση αποδόμησε, ως έναν βαθμό, ένα σύμπαν θεϊκής εξουσίας και τιμωρίας, έφερε στο προσκήνιο την ιδιότητα του πολίτη και απετέλεσε μια αισιόδοξη συνθήκη όπου όλοι, ελεύθεροι από τις θεοκρατικές πιέσεις, θα μπορούσαν να βρουν μια ποιοτικότερη και πιο δίκαιη θέση. Άρα οι αλλαγές που συντελούνται, στρέφουν το βλέμμα του ανθρώπου από τα ουράνια στα επίγεια, τα απτά, τα αποδείξιμα τα οποία δεν απειλούν την αυτοδιάθεση του ατόμου. Επιπλέον, ο άνθρωπος κατοχυρώνεται ως άτομο, οπτική η οποία τον θέτει εκτός της μαζοποίησης της μεσαιωνικής δυτικής θρησκευτικής αντίληψης και τον καθιστά ον με προϋποθέσεις αυτενέργειας (Hilberg, Raul, 1985: 97-101). Πρέπει να σημειωθεί όμως ότι στα εθνικά κράτη τα οποία ιδρύθηκαν μετά την κατάρρευση των μεγάλων πολυεθνικών αυτοκρατοριών (Αυστροουγγρικής, Ρωσικής, Οθωμανικής αυτοκρατορίας), οι συνθήκες για τους Εβραίους δεν ήταν και τόσο βοηθητικές, όσο τουλάχιστον ήταν εξ αρχής αναμενόμενο. Βεβαίως, οι εθνικισμοί αποτελούν αναγκαιότητα για την Δύση τον 19ο αιώνα και αναντιλέκτως, αυτή η πολιτική ανάγκη δε θα μπορούσε να είναι συμπεριληπτική προς όλα τα πληθυσμιακά σύνολα του Δυτικού κόσμου. Πώς μπορεί, για παράδειγμα, ο τελευταίος άπατρις Εβραίος να συμπεριληφθεί σε ένα κόσμο που το έθνος σιγά σιγά βρίσκει τον εαυτό του και η εθνική ομοιογένεια είναι το ζητούμενό του; Είναι κάποιες από τις απορίες που τίθενται και είναι χαρακτηριστικές της αντιφατικότητας που συνιστούν την πραγματικότητα της υπό εξέταση ιστορικής φάσης. Ενδεικτικό παράδειγμα των υπονοούμενων ανωτέρω βαθιά ριζωμένων αντιεβραϊκών προκαταλήψεων ήταν το νέο κύμα αντισημιτισμού που εμφανίστηκε με αποκορύφωμα τη δίκη του Dreyfus, ενός Γάλλου αξιωματικού εβραϊκού θρησκευματος ο οποίος κατηγορήθηκε για προδοσία, στο πλαίσιο μιας προσπάθειας αποεβραιοποίησης του Γαλλικού στρατού (United States Holocaust Memorial Museum, Αντισημιτισμός). Κατά την

μετάβαση από τον 19^ο προς τον 20^ο αιώνα η εν λόγω υπόθεση, η οποία διαδραματίστηκε στη πρωτοπόρα για τα κοινωνικά και τα πολιτικά δρώμενα Γαλλία, είχε σημαντική επίδραση σε πολλές χώρες της δυτικής Ευρώπης και θεωρήθηκε βασικό μοντέλο για τον αγώνα υπέρ κάθε δίκαιης υπόθεσης. Να σημειωθεί, επίσης ότι πρόκειται για μία υπόθεση η οποία υπήρξε και ένα από τα θεμελιακά γεγονότα του αντισημιτισμού στη νεωτερικότητα και ο λοχαγός Αλφρέντ Ντρέυφους, το πρώτο θύμα του νεωτερικού αντισημιτισμού που διαδέχθηκε τον χριστιανικό αντιουδαϊσμό (Golsan, J. Richard, 2005:178-182). Το κλίμα όμως, όπως ήδη αναφέραμε, είχε αρχίσει να υφίσταται μεταλλάξεις. Μετά τη διαμόρφωση εθνικών κρατών στα οποία κατοικούσαν πληθυσμιακές ομάδες με ποικίλες θρησκευτικές αντιλήψεις και γλωσσικούς κώδικες, οι προαναφερθείσες αξίες αντικρούονταν από την αρχή της εθνικής ομοιογένειας. Οι πρακτικές της βίαιης θρησκευτικής αφομοίωσης δεν ήταν άγνωστες και δημιουργούνταν συνεχείς εντάσεις. Έτσι, η έννοια της μειονότητας δημιουργήθηκε μαζί με την έννοια του εθνικού κράτους (Διβάνη Λένα, 1999: 23-28).

1.2. Οι Εβραίοι ως μεινότητα κατά τον 20^ο αιώνα

Στην αυγή του 20^{ου} αιώνα, πιο συγκεκριμένα, κατά το έτος 1919 μετά το τέλος δηλαδή του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου και την ήττα της Γερμανίας και των συμμάχων της, συζητείται ο καταστατικός χάρτης της Κοινωνίας των Εθνών. Πρόκειται για έναν Διεθνή Οργανισμό, με έδρα το Παρίσι, ο οποίος επιχειρεί τη συνεννόηση μεταξύ των κρατών επί ζητημάτων καίριας σημασίας και συλλογικής εμβέλειας. Με εφόδιο τη διπλωματία, ο Σύνδεσμος στοχεύει στην αποτροπή πολέμων, συγκρούσεων επιθετικών διαφορών και στην εξασφάλιση ποιότητας βίου για το σύνολο των πολιτών. Στο πλαίσιο αυτό, προέβλεπε και την προστασία των θρησκευτικών, των γλωσσικών και των εθνοτικών μειονοτήτων και επί αυτής της κοινωνικής και πολιτικής βάσης αναγνωρίστηκαν στις μειονότητες δικαιώματα που τις προστάτευαν (Αμπατζοπούλου, 2020: 34). Μέσα από περίπλοκες διαδικασίες οι οποίες ενσωμάτωναν στις συζητήσεις περιοχές όπως την Ανατολική Ευρώπη, όπου υπήρχαν οι πιο πολλές ομάδες μειονοτήτων και, πιο συγκεκριμένα, την Πολωνία, την Ουγγαρία, την Τσεχία, τη Σοβιετική Ένωση και τη Ρουμανία, ο στόχος ήταν ως νέα εθνικά κράτη να διασφαλίσουν την εθνική αυτονομία τους αλλά και να προστατέψουν τους αλλοεθνείς συμπεριλαμβανομένων και των Εβραίων, προκειμένου να επιτευχθεί η σταθερότητα στην Ευρώπη. Εβραϊκές μάλιστα ομάδες άσκησαν πιέσεις στους ειρηνοποιούς της διάσκεψης του Παρισιού και διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της θεωρίας των μειονοτικών δικαιωμάτων με εγγυήτρια την Κοινωνία των Εθνών. Αξιοσημείωτο ότι και στην Ελλάδα, η οποία διεύρυνε τα εδαφικά σύνορά της ψηφίστηκαν ανάλογοι νόμοι προστασίας για τους Εβραίους (Mazower, 2001:85).

Με αυτές τις ρυθμίσεις, η αφομοίωση πραγματοποιήθηκε ως έναν βαθμό, παρά το γεγονός ότι στο πλαίσιο της φιλελεύθερης δημοκρατίας επιτρεπόταν στις αντισημιτικές τάσεις να διαμορφώσουν πολιτική π.χ. ένα ξεχωριστό σώμα εκλεκτόρων, ποσοτώσεις εισόδου στα πανεπιστήμια και στη δημόσια διοίκηση κλπ. (Mazower, 2001:87). Στη Δυτική Ευρώπη μάλιστα ο φιλελευθερισμός των ισχυρών κρατών έτεινε στην αφομοίωση ως κυρίαρχη κοινωνική και πολιτική τάση, ιδωμένη μάλιστα στο εσωτερικό των εθνικών τους συνόρων κι όχι στις αποικίες τους. Η κατάσταση αυτή αντικατοπτρίζει τις εσωτερικές ζυμώσεις τις οποίες υφίσταται η κοινωνική συλλογικότητα στις αρχές ενός αιώνα ο οποίος τοποθετεί το ανθρώπινο υποκείμενο στις απαρχές της μετανεωτερικότητας, μίας εποχής η οποία θα οδηγήσει βαθμιαία σε μία νέου τύπου μαζοποίηση και εξάλειψη των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών.

Σε αντίθεση ωστόσο με άλλες μειονότητες, οι εβραϊκές κοινότητες είχαν, όπως προαναφέραμε, ως σημείο αναφοράς τους τη θρησκεία, χωρίς να αναφέρονται σε μια υπαρκτή πατρίδα, δηλαδή σε ένα εθνικό κράτος με γεωγραφικά όρια. Η κατάσταση αυτή ενισχύει σε μόνιμη κλίμακα το όραμα της ίδρυσης ενός εβραϊκού κράτους, το οποίο θα συγκέντρωνε όλους τους Εβραίους της διασποράς στην αρχαία πατρίδα των Εβραίων, την Παλαιστίνη. Την υλοποίηση αυτού του εβραϊκού οράματος ανέλαβε να πραγματοποιήσει το σιωνιστικό κίνημα.⁹ Επρόκειτο για μία πολιτική δραστηριοποίηση η οποία ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών και πολιτικών κινημάτων που αναφέραμε στην προηγούμενη θεματική ενότητα. Ακολουθεί δηλαδή τις εξελίξεις του Διαφωτισμού, διότι τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, οι πολίτες εβραϊκού θρησκευόμενου στις χώρες της Ευρώπης ήταν ήδη αφομοιωμένοι πολιτισμικά, υιοθετώντας τη γλώσσα και τον πολιτισμό, άρα και τις εξελίξεις, των χριστιανών πολιτών (Αμπατζοπούλου, 2020: 30). Αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό αυτής της στάσης τους, είναι επίσης το ότι κατά την διάρκεια του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, Γάλλοι και Γερμανοί Εβραίοι αξιωματικοί υπηρέτησαν στον στρατό και πολλοί μεταξύ αυτών διακρίθηκαν για τις υπηρεσίες τους. Επιπλέον, πολλοί Εβραίοι προσέφεραν σε μέγιστο βαθμό με την συμβολή τους στην πνευματική και καλλιτεχνική ζωή της Ευρώπης, καλλιεργώντας μία αισθητική τάση η οποία εμπεριείχε την ηθική της ισότητας στο πλαίσιο της πολιτιστικής έκφρασης.

Η πολιτισμική διαφορά γινόταν αισθητή μόνο εξαιτίας της παρουσίας των Εβραίων προσφύγων (Ασκεναζί) που κατέφθαναν σταδιακά στη Γερμανία και στη Γαλλία από την Ανατολική Ευρώπη και τη Ρωσία, περιοχές οι οποίες δεν έμειναν αμέτοχες στις ευρωπαϊκές εξελίξεις, ειδικά αν σκεφθούμε τα πνευματικά κέντρα τους, αλλά που διατήρησαν μία μάλλον

⁹ Σιωνιστές/Σιών. Ακρόπολη της Ιερουσαλήμ

περισσότερο ανόθευτη ταυτότητα ως προς την πολιτική της μαζοποίησης. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση των Εβραίων προσφύγων που μιλούσαν μόνο γίντις (επικοινωνιακός κώδικας συνδυασμού εβραϊκών και γερμανικών γλωσσικών στοιχείων) ή ισπανοεβραϊκά. Η γλωσσική εσωστρέφειά τους δημιουργούσε μεγάλη δυσαρέσκεια και αποτέλεσε την απόδειξη για μία κοινότητα η οποία δεν επιθυμεί να απωλέσει την ιδιαιτερότητά της χάριν της κοινωνικής αφομοίωσης. Οι συγκεκριμένες ομάδες αποτέλεσαν μάλιστα πηγή δυσφορίας και για τους κύκλους των ίδιων των Εβραίων, τουλάχιστον όσων υποστήριζαν με σθένος την κοινωνική και πολιτική αφομοίωση και θεωρούσαν ότι η πλήρης ενσωμάτωσή τους αρκούσε για να τους εξασφαλίσει την ισοτιμία σε πολλούς τομείς, μάλιστα οι υποστηρικτές Εβραίοι της αφομοίωσης ακόμη και κατά τις παραμονές του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου προέτασαν την ταυτότητα της χώρας καταγωγής, δηλαδή πίστευαν στη διασπορά. Οι Γάλλοι Εβραίοι θεωρούσαν ότι διώκονταν για την αντιστασιακή τους δράση παρά για την εβραϊκή τους ταυτότητα, αργότερα. Ήταν αδύνατο να παραδεχτούν ότι το γαλλικό μοντέλο της χειραφέτησης και της αφομοίωσης που προέκυψε από τη Γαλλική Επανάσταση, ακυρώθηκε και ότι είχαν εξοριστεί από το ίδιο το γαλλικό έθνος, δηλαδή ότι από μια στιγμή και μετά η εθνικότητά τους δεν είχε καμιά σημασία για τον κατακτητή και είχαν γίνει απλώς «Εβραίοι για σκότωμα», όπως παρατηρεί η Annette Vieviorka. Και όχι μόνο στη Γαλλία, αλλά και σε άλλες χώρες της Ευρώπης ένιωθαν αφομοιωμένοι σε μεγάλο βαθμό. Χαρακτηριστική η περίπτωση κι ενός Έλληνα Εβραίου από Θεσσαλονίκη του Μαρσέλ Νατζαρή,¹⁰ που βρέθηκε στο Άουσβιτς. Μία επιστολή του, θαμμένη στο ίδιο στρατόπεδο, που βρέθηκε αργότερα, γράφει: «Πεθαίνω ευχαριστημένος, αφού ξέρω ότι αυτή τη στιγμή η Ελλάς μας είναι απελευθερωμένη. Εγώ δεν θα ζήσω, αλλά [...] οι τελευταίες λέξεις μου θα είναι: Ζήτω η Ελλάς» (Αμπατζοπούλου, 2001:32)

Συμπερασματικά, στις αρχές του 20ού αιώνα ζούσαν περίπου 10.000.000 Εβραίοι στην Ευρώπη, με την πλειοψηφία αυτών να είναι εγκαταστημένοι στην Ανατολική. Παρά το γεγονός ότι οι ειρηνοποιοί του Παρισιού, μετά τον Μεγάλο Πόλεμο, ανέθεσαν στον διεθνή Οργανισμό της Κοινωνίας των Εθνών την προστασία των μειονοτήτων συγχρόνως ο ίδιος οργανισμός έπρεπε να δεχτεί ως όρο στις Διεθνείς σχέσεις την ιδέα του «Εθνους-κράτους». Έτσι, οι συμφωνίες για τα δικαιώματα των μειονοτήτων δεν κατέστη δυνατόν να λειτουργήσουν, διότι τα έθνη-κράτη, προϊόντος του χρόνου, απεμπόλησαν τον αφομοιωτισμό μη τηρώντας συμφωνίες και προτάσσοντας το εθνικό συμφέρον, εκφρασμένο αρχής γενομένης στην

¹⁰ Μαρσέλ Νατζαρή, Χρονικό 1941-1945, επιμ. Φραγκίσκη Αμπατζοπούλου και Ελένη Ελεγκίτου, Ίδρυμα Ετς Αχαΐμ, Θεσσαλονίκη 1991, σ. 21

Τουρκία με εξοντώσεις Αρμενίων. Η κατάσταση αυτή ονομάστηκε «γενοκτονία» και αργότερα «Εθνοκάθαρση» (Mazower, 2001:89).

Στην ίδια χώρα εφαρμόστηκε το μοντέλο αντιμετώπισης των μειονοτήτων με ανταλλαγή πληθυσμών και με κριτήριο τη θρησκεία των ανταλλασσόμενων. Οι Χριστιανοί που ήρθαν από την Τουρκία υποσκέλισαν αριθμητικά τους Εβραϊκούς πληθυσμούς στη Μακεδονία και την πρωτεύουσα της, τη Θεσσαλονίκη (Mazower, 2001:91). Η ανταλλαγή δεν ήταν εφικτή την περίοδο του Μεσοπολέμου για άλλα κράτη της Ευρώπης που επιθυμούσαν την εθνική ομοιογένεια, αν και έγιναν μετατοπίσεις από τη Ναζιστική Γερμανία από το 1939 ως το 1941 Γερμανών ομογενών προς τη Δυτική Πολωνία που είχε κατακτηθεί από τους Γερμανούς και φυλετικά κατωτέρων Εβραίων προς την ανατολική Πολωνία. Όμως, συντάχθηκαν νόμοι ιθαγένειας που απομάκρυναν την ιδέα υποδοχής χιλιάδων επήλυδων.

Τέλος, στη διάρκεια του Μεσοπολέμου τα ανατολικά κράτη θεωρούσαν μη αφομοιώσιμους τους Εβραίους, όπως η Ουγγαρία, Πολωνία, Σλοβακία, Ρουμανία κι ακόμη κι η άλλοτε ταγμένη στον αφομοιωτισμό Γαλλία θεωρούσε πως αντιστέκονται στην αφομοίωση. Έτσι, σε αυτή την περιρρέουσα ατμόσφαιρα και με την ιδεολογία της φυλετικής καθαρότητας ως πολιτικό πρόταγμα του αντισημιτισμού ανήλθε ο Χίτλερ στην εξουσία. Συνοψίζοντας, οι μειονότητες δεν ήταν εφικτό να προστατευτούν από τον οργανισμό της Κοινωνίας των Εθνών πλέον, από τον οποίο αποχώρησε πρώτη η Γερμανία αρνούμενη τη δικαιοδοσία της. Όμως, αν και κρίθηκε αυστηρά για την αποτελεσματικότητά του ως θεσμός αποτέλεσε ένα «εργαλείο» αντιμετώπισης κρίσεων σε κοινωνικά, σε νομικά, σε οικονομικά ζητήματα που απαιτούσαν οργανωμένη διεθνή ανταπόκριση (Mazower, 2001:93).

1.3 Εβραϊκές κοινότητες στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τον ιστορικό Αναστάσιο Καράμπαμπα στο έργο του «Στα ίχνη των Εβραίων της Ελλάδας» οι Εβραίοι βρέθηκαν στον ελλαδικό χώρο σε διάφορες περιοχές από τον 4ο π.Χ. αιώνα της κυριαρχίας του Μ. Αλεξάνδρου¹¹ και της ελληνιστικής εποχής, κατόπιν. Μάλιστα στα τέλη του 2^{ου} αιώνα υπάρχουν κοινότητες στην προχριστιανική εποχή, στη Ρωμαϊκή, δημιουργώντας εστίες που αυξήθηκαν κατά τη Βυζαντινή περίοδο κι έπειτα (Καράμπαμπα, 2022: 30). Οι αρχαιότεροι Εβραίοι ήταν οι Ρωμαιώτες στον Ελλαδικό χώρο, αργότερα ήρθαν οι Σεφαραδίτες¹² προερχόμενοι από την Ιβηρική χερσόνησο και οι Ασκεναζίτες της

¹¹ Επιγραφή στο Αμφιάρειο του Ωρωπού χρονολόγησης 300 με 250 π.Χ αναφέρεται στον «Μόσχον Μοσχίωνος», μάλλον εβραίο σκλάβο.

¹² Sefarat: Ισπανία

Ανατολικής, Κεντρικής Ευρώπης και της Ιταλίας. Η μακραίωνη ιστορία τους στον ελλαδικό χώρο πέρασε από πολλά κύματα ειρήνης και βίας, ώστε η αρμονική συμβίωση με το ελληνικό στοιχείο αποτέλεσε ζητούμενο και δεν ήταν πάντα ο κανόνας.

Οι πρώτοι Εβραίοι που ονομαζόταν Ρωμανιώτες ήταν ελληνόφωνοι, έγραφαν ελληνικά με βάση το εβραϊκό αλφάβητο κι ήταν σε μεγάλο βαθμό ενσωματωμένοι στον Ελληνικό πολιτισμό. Όμως, όταν η Ισαβέλλα και ο Φερδινάνδος, βασιλείς της Ισπανίας εξεδίωξαν τους Άραβες από την Ιβηρική Χερσόνησο,¹³ κατεδιώχθησαν παράλληλα και οι Σεφαραδίτες Εβραίοι κατά το έτος 1492, οι οποίοι στράφηκαν στην Ανατολική Ευρώπη και στην επικράτεια της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. Στην Κωνσταντινούπολη αριθμούσαν το 1530, περίπου 50000 με πλειοψηφούντες τους Μουσουλμάνους κατοίκους. Η προσέλευση τους στη Θεσσαλονίκη κυρίως, ήταν μαζικότερη, περίπου 20000 κι έκτοτε έγινε η πολυπληθέστερη πόλη της Ευρώπης σε Εβραϊκό πληθυσμό, ήταν η μόνη πόλη που στον πληθυσμό της πλειοψηφούσε το millet των Εβραίων ανάμεσα σε Έλληνες, Αρμένιους, Μουσουλμάνους κατά τον Μαζάουερ. Με τη θρησκευτική ευλάβειά τους στις συναγωγές, όπως και πριν στην άλλη άκρη της Μεσογείου, τη μελέτη και την εργασία έκαναν δική τους μια ξένη πόλη «σαν το σπίτι τους στην εξορία» (Mazower, 2006) και δεν ήθελαν να ξεριζωθούν πάλι από τη Θεσσαλονίκη παρόλο που τα ιερά βιβλία τους μιλούσαν για τη γη της επαγγελίας. Οι Ρωμανιώτες Εβραίοι επηρεάστηκαν από τα πολιτιστικά στοιχεία των Σεφαραδιτών που υπερίσχυσαν και αφομοιώθηκαν από αυτούς στην κεντρική και Βορειοανατολική Ελλάδα. Ο πολιτιστικός εξισπανισμός είχε μακροχρόνια αποτελέσματα και το πολιτιστικό αποτύπωμα της Ισπανοεβραϊκής παρέμεινε αισθητό ως το τέλος της Οθωμανικής αυτοκρατορίας. Σύμφωνα με τον Νικολάι Τοντόροφ:

Το 1892, την τετρακοσιοστή επέτειο του διατάγματος απέλασης, Ισπανοί δημοσιογράφοι επισκέφθηκαν τη Θεσσαλονίκη και βρήκαν ζωντανό δεσμό με το παρελθόν τους, μια προφυλακή του Ιβηρικού βίου που είχε από αιώνες λησμονηθεί στην χώρα καταγωγής. Πατρίδα τους, πλέον ήταν η Θεσσαλονίκη.

¹³ Σύμφωνα με την Φραγκίσκη Αμπατζοπούλου: «τους πρώτους χριστιανικούς αιώνες δεν μαρτυρούνται διωγμοί, και οι Εβραίοι από την Καμπανία, τη Λορραίνη και τη Ρηνανία μέχρι την Πράγα ήσαν για πολλούς ο «εκλεκτός λαός του Θεού». Η εχθρότητα απέκτησε διαφορετικές διαστάσεις μετά τις Σταυροφορίες, όταν οι Εβραίοι υπήρξαν σταθερά επί αιώνες τα θύματα ενός συστήματος ενοχοποίησης που τους καθιστούσε υπεύθυνους για τα δεινά του χριστιανικού πληθυσμού, όπως ο Μεγάλος Λιμός του 1315-1317 και η επιδημία πανώλης του 1347-1350. Διώχθηκαν επανειλημμένα με διάφορες κατηγορίες, ατομικά από την Ιερά Εξέταση και συλλογικά από τους ηγεμόνες, σε συνθήκες περισσότερο ή λιγότερο αιματηρές: το 1290 από την Αγγλία, το 1394 από τη Γαλλία και το 1492 από την Ισπανία»

Οι Χριστιανοί της Θεσσαλονίκης έβλεπαν να επανέρχεται η αλλοτινή ευμάρεια υπό οθωμανική διοίκηση με την συμβολή του κυρίαρχου εβραϊκού εργατικού δυναμικού κι αυτό δεν μπορούσε να μη φέρει αντιπαλότητα μεταξύ Τούρκων και Ελλήνων εμπόρων, αλλά και τις πρώτες συκοφαντίες περί αίματος στο τέλος του 16^{ου} αιώνα με λεηλασίες σε σπίτια, επιθέσεις μετά από πυρκαγιές και λοιμούς, ενδείξεις σκόρπιες για ριζωμένη έχθρα των Ελλήνων για τους νεοφερμένους, αλλά χωρίς να είναι συστηματικές (Mazower, 2006: 75). Τον 16^ο αιώνα φτάνει στην Ελλάδα ένα νέο μεταναστευτικό ρεύμα. Οι Εβραίοι της Νότιας Ιταλίας θα βρεθούν εγκαταστημένοι στον βόρειο Ελληνικό χώρο και την Κέρκυρα, στην Άρτα και νότια. Οι Ρωμανιώτες βρίσκονται δυτικά, στα Ιωάννινα ήδη από τη Βυζαντινή περίοδο. Οι Σεφαραδίτες κεντρικά και ανατολικά με αποτέλεσμα μια ποικιλομορφία πολιτισμική. Όλες, λοιπόν οι κοινότητες της Ελλάδας ήταν σημαντικά διαφορετικές μεταξύ τους ως προς τη σύνθεση και την ιδιαίτερη ιστορία τους γι' αυτό οι διαφορές αυτές κατά τόπους δεν μπορούν να οδηγήσουν σε γενικά συμπεράσματα. Οι συνθήκες συμβίωσης Εβραίων και Χριστιανών ήταν λιγότερο ή περισσότερο προβληματικές, ανάλογα με τον πληθυσμό της κάθε κοινότητας, τον βαθμό αφομοίωσης των μελών και την οικονομικές δυνατότητές τους.

Σύμφωνα με την Φρ. Αμπατζοπούλου, κατά την περίοδο του νεοσυσταθέντος ελληνικού κράτους, παρατηρούμε πως τα άρθρα των συνταγμάτων, που βασίζονταν στις αρχές του διαφωτισμού και της Γαλλικής επανάστασης, διακήρυτταν ανεξιθρησκία, όμως επίσημη θρησκεία του κράτους ήταν ο Χριστιανισμός. Το Σύνταγμα του 1844 αναγνώρισε τους Εβραίους ως ισότιμους πολίτες, με ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Το νεοσύστατο πλέον Βασίλειο της Ελλάδας προσέελκυσε στην πρωτεύουσά του, Εβραίους τόσο από τις οθωμανικές περιοχές (Σεφαραδίτες) όσο και από την Κεντρική Ευρώπη (Ασκεναζίτες). Το νομικό και κοινωνικό καθεστώς των Εβραίων δεν ήταν σαφές στο ελληνικό κράτος παρά την θετική στάση των βασιλιάδων, Όθωνα και Γεωργίου Α'. Ο πρώτος νόμος που ρύθμιζε τα πολιτικά και θρησκευτικά τους δικαιώματα ήταν ο 2456/1920, που ψηφίστηκε μετά από ενέργειες της δυναμικής κοινότητας των Εβραίων της Θεσσαλονίκης και οι οποίοι μετά την απελευθέρωση το 1912 συνέβαλαν σε ευνοϊκές νομοθεσίες όχι μόνο το 1920, αλλά κι αργότερα 1930 και 1933 για τις ισραηλιτικές κοινότητες (Αμπατζοπούλου, 2001:36). Ιδρύεται η Φεντερασιόν (Σοσιαλιστική Εργατική Ομοσπονδία Ελλάδος), προωθεί τα δικαιώματα των εργατών (Καράμπαμπας, 2022: 27)

Αξιοσημείωτη είναι η περίπτωση των Εβραίων της Θεσσαλονίκης που κατά την ενσωμάτωσή της πόλης στο ελληνικό κράτος μετατρέπεται σε μια επικρατέστερη κοινωνική ομάδα της πόλης όχι μόνο δημογραφικά, αλλά και κοινωνικά με έντονο το συναίσθημα της κοινοτικής αλληλεγγύης σε μειονότητα (Ρένα Μόχλο, 2001: 331). Μεταναστεύσεις, κυρίως έγιναν από το

1910 κι έπειτα, φοβούμενοι ενδεχομένως το ελληνικό ορθόδοξο κράτος στην αρχή κι αφού είχαν συνηθίσει την ασφάλεια της Οθωμανικής διοίκησης για πέντε περίπου αιώνες. Περισσότερο κινήθηκαν προς Παρίσι, Νέα Υόρκη, Νάπολη (20000 περίπου) σύμφωνα με τον Μαζάουερ και μετά τους Βαλκανικούς πολέμους 1912-13 ο εβραϊκός πληθυσμός άρχισε σταδιακά να μειώνεται. Αν και η ιδέα να δημιουργηθεί εθνικό κράτος Εβραίων στην Παλαιστίνη συνέπεσε με την είσοδο του εικοστού αιώνα δεν έφυγαν τόσο πολλοί, ακόμη και κατά το 1931 μετά από κάποιες αντισιμιτικές αναταραχές, προς το Τελ Αβίβ.

Κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, οι κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, ειδικά στη Β. Ελλάδα ήταν ραγδαίες στο πλαίσιο μιας καταρρέουσας αυτοκρατορίας της Οθωμανικής και των πολιτικών εξελίξεων στον χώρο των Βαλκανίων, η αλλαγή της διοίκησης με ελληνική, ο όρος της συνθήκης της Λοζάνης για ανταλλαγή πληθυσμών μετά τη Μικρασιατική καταστροφή και η ακόλουθη προσέλευση προσφύγων οδήγησαν στις παραμονές του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου, ώστε να μιλάμε για άλλες πόλεις ως προς την πληθυσμιακή τους σύνθεση και με αποτέλεσμα την εθνοτική διαφοροποίηση, δεν έλειψαν κι οι εντάσεις ανάμεσα σε Χριστιανούς κι Εβραίους. Με την ανταλλαγή πληθυσμών είχαν φύγει προς την Κωνσταντινούπολη και οι εξισλαμισμένοι Εβραίοι, ντονμέδες ή ντονμέχ, που διατήρησαν κάποια ιουδαϊκά έθιμα και το εβραϊκό πνεύμα εκεί. Ενώ η θέση πολλών Εβραίων στη Θεσσαλονίκη επιδεινώθηκε μετά την καταστροφική πυρκαγιά του 1917. Η δύσκολη αυτή συγκυρία, μάλιστα αποδεικνύεται ευνοϊκή για τον σιωνισμό. Η οικονομική ανάπτυξη μετά την απελευθέρωση σταδιακά υποχώρησε και η πλειοψηφούσα εβραϊκή κοινότητα απώλεσε μεγάλο μέρος από τα ερείσματα της στη διαδικασία ελληνοποίησης (Καράμπαμπας, 2022: 28). Εν τούτοις στη Θεσσαλονίκη δημιουργούνται θεσμοί, όπως αντιμετώπιση με αποτελεσματικό τρόπο των πυρκαγιών, νοσοκομεία (Χιρς), συσσίτια για άπορα παιδιά, ιδρύματα, δημιουργία εργατικών συννοικιών Καλαμαριάς, Χιρς, Βαρδαρίου κλπ.

Κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου, συναντάται μια κοινή συνιστώσα προς την κατεύθυνση της οικοδόμησης του εθνικού κορμού με ομογενοποίηση, σφυρηλατώντας μια συμπαγή εθνική ταυτότητα και μάλιστα η κάθε κυβέρνηση προσπάθησε να το πετύχει, με τη μόνη διαφορά να είναι ο τρόπος με τον οποίο γινόταν αυτή η προσπάθεια. Έτσι, το ελληνικό κράτος σε κάποιες περιπτώσεις χρησιμοποίησε πολιτικές περισσότερο ή λιγότερο αφομοιωτικές, περισσότερο ή λιγότερο βίαιες αντιμετωπίζοντας ως ξένο σώμα τους πληθυσμούς που διέφεραν πολιτισμικά, θρησκευτικά, γλωσσικά (Γ. Μαυρογορδάτος, 2003: 9). Παρά όλα αυτά στα μέσα της δεκαετίας του 1930 οι εντάσεις μειώθηκαν την ώρα που ο αντισιμιτισμός σε Ευρώπη (Γερμανία, Πολωνία, Ρουμανία) δυνάμωνε, «πιθανότατα οι Έλληνες – Εβραίοι θα

είχαν λύσει τις διαφορές τους, αν είχαν αφεθεί μόνοι τους» (Mazower, Θεσσαλονίκη: 493-494). Ένας Εβραίος δημοσιογράφος ο Αλμπέρτος Μόλχο έγραφε το 1939:

Η αφομοίωσή μας μέσα στον ελληνισμό δεν παρατηρείται μόνο στις χίλιες δυο εκδηλώσεις της δημόσιας και ιδιωτικής ζωής μας. Τη βλέπει κανείς και στη γλώσσα μας: ακόμη κι όταν μιλάμε εβραιοισπανικά, φαίνεται πως είμαστε Έλληνες. Τα εβραιοισπανικά κάποτε ξεχειύλιζαν από τούρκικες λέξεις...σήμερα δείχνουν φανερά σημάδια επιρροής από τα ελληνικά (Mazower 2006: 475).

Στη νεωτερική περίοδο παρατηρείται πως οι μειονότητες αυτές στην Ελλάδα, αντιμετώπιστηκαν ως «βάρος» για την κοινωνία και το κράτος, όχι με συστηματικό τρόπο, αλλά στις κοινωνικές συσχετίσεις, γιατί παρόλο που είχαν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις με τους υπόλοιπους πολίτες αντιμετώπιζαν κοινωνικό ρατσισμό που προέρχονταν κυρίως από φόβο κι ανασφάλεια, αν και δεν υπέστησαν την γκετοποίηση, εκτός ελαχίστων περιπτώσεων (Κέρκυρα, Ζάκυνθο), όπως στη Δυτική Ευρώπη. Η εχθρότητα σε περιπτώσεις κατά των Εβραίων στην Ελλάδα είχε εκτός από θρησκευτική και οικονομική διάσταση με αποτέλεσμα διάφορα επεισόδια εναντίον τους. Καταγεγραμμένες περιπτώσεις κατά τον 19^ο αιώνα και αρχές 20^{ου} αποτελούν η ομαδική σφαγή το 1821 στην Τρίπολη μετά την άλωση της πόλης, η επίθεση εναντίον του Εβραίου Δον Πατσίφικο το 1847 στην Αθήνα, το πογκρόμ το 1891 στην Κέρκυρα και τη Ζάκυνθο και η εμπρηστική ενέργεια κατά της εβραϊκής συνοικίας το 1931 στο Κάμπελ της Θεσσαλονίκης κ.α. (Αμπατζοπούλου, 2001: 3).

Οι διάφοροι παρακρατικοί εθνικιστικοί κύκλοι, που δημιουργήθηκαν κατά τη δεκαετία του 1930 με την αντικομμουνιστική και αντισημιτική δράση τους ωφέλησαν ως ένα βαθμό τους στόχους του ελληνικού κράτους στο δρόμο προς την επίτευξη της εθνικής ολοκλήρωσης, περισσότερο στη Βόρεια Ελλάδα. Πλέον, στην εβραϊκή κοινότητα της Θεσσαλονίκης υπήρχαν φασιστικές, εθνικιστικές ομάδες, μία από αυτές η «Εθνική Ένωση Ελλάς» (Ε.Ε.Ε.), αλλιώς γνωστή και ως «Τρία Ε», που συστάθηκε στην πόλη τον Ιανουάριο του 1927. Η δράση της υπήρξε κυρίως αντιεβραϊκή αλλά και αντικομμουνιστική.¹⁴ Σύμφωνα και με την ανάλυση της Αμπατζοπούλου, τελικά η «παρουσία του Εβραίου ξένιζε τη χριστιανική πλειοψηφία πριν από τα νεότερα χρόνια και δεν χωρούσε, εν τέλει στο εθνικό σχέδιο μετά τη γένεση των εθνικών κρατών.

¹⁴ Ανυπόγραφο Άρθρο (1 Ιουλίου 1933). "Μετά την Νυκτερινήν Τραγωδίαν του Εβραϊκού Συνοικισμού Κάμπελ, παρετηρήθη Γενική Έξοδος των Ισραηλιτών εκ των Συνοικισμών των". Από Χριστιάνα Πιστόλα. Η Οργάνωση "Εθνική Ένωσις Ελλάς", σ.87 (Τρία Έπιλον) διπλωματική εργασία Αριστοτελείου πανεπιστημίου, τμήμα πολιτικών επιστημών.

Παρά το αρνητικό κλίμα που μπορεί να διαμόρφωνε η θρησκευτική ή η εθνική διαφορά σε όλες τις εβραϊκές κοινότητες κατά τη διάρκεια της Οθωμανικής αυτοκρατορίας και μέχρι τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα όχι μόνο της Θεσσαλονίκης, της Ιερουσαλήμ των Βαλκανίων, Β. Μακεδονίας, αλλά και της Θράκης, των Ιωαννίνων, που ήταν η πρωτεύουσα των Ρωμανιωτών, του Βόλου, της Ζακύνθου, Κρήτης, Ρόδου κλπ. οι δεσμοί συνοχής της κοινής θρησκείας, γλώσσας και ιστορίας, αλλά κυρίως η μακραίωνη παράδοση εκφραζόταν μέσα από έναν αξιόλογο πολιτισμό τον Εβραϊκό. Διατήρησαν μέσω των διεκδικήσεων τους εσωτερική αυτονομία στα θρησκευτικά ζητήματα και στη συνέχεια μέσω των αστικών κύκλων τους αναδιοργανώθηκαν αρχικά στον οικονομικό τομέα αλλά και σε ζητήματα κοινοτικής αλληλεγγύης. Τις παραμονές του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου 100.000 ζουν στην Ελλάδα εκ των οποίων οι 60.000 στη Θεσσαλονίκη, 56000 μέχρι τις παραμονές του Β Παγκοσμίου πολέμου, λόγω μετανάστευσης κάποιων Εβραίων (Alexandros Kitroeff, 1986: 86).

Αποκορύφωμα στην επιδείνωση συνθηκών για τους Εβραίους της Ελλάδας είναι η χρονική περίοδος 1943-1944 με τη θανάτωση πολυάριθμων Εβραίων σε όλη την Ευρώπη, μαζικές διώξεις και κύματα μετανάστευσης από την Ελλάδα σε άλλα γειτονικά και ασφαλέστερα κράτη. Η σεφαραδίτικη, ισπανόφωνη και εν μέρει ιταλικής καταγωγής πολυάριθμη Κοινότητα της Θεσσαλονίκης, εγκλωβίζεται από τους προγραμματιστές της «Τελικής Λύσης». Τα «φυλετικά» μέτρα στη Θεσσαλονίκη, ήταν η επιβαλλόμενη εργασία σε έργα του κατοχικού στρατού, τα οποία στο τέλος εξαγοράστηκαν από την Κοινότητα με 8.000 χρυσές λίρες προκειμένου να γλιτώσουν οι εβραίοι άνδρες τις εντολές, το κίτρινο αστέρι με αριθμηση, που αποτελούσε καταγραφή του εβραϊκού πληθυσμού, ταμπέλες, για να ξεχωρίζουν τα εβραϊκά καταστήματα, καθώς και η αναγκαστική συγκέντρωσή τους σε δύο κατοικήσιμες ζώνες κ.α. ήταν οι πρώτες διωκτικές ενέργειες, προμηνύματα των μετέπειτα εξελίξεων. Από τις συνοικίες αυτές και κάποιες άλλες λαϊκές εναπομείνουσες, θα οδηγηθούν στη συνέχεια προς τη συνοικία του Βαρόνου Χιρς, κοντά στον σιδηροδρομικό σταθμό, απ' όπου θα αρχίσει η εκτόπιση του εβραϊκού πληθυσμού από τις 15 Μαρτίου του 1943 (Ισραηλίτικη κοινότητα Θεσσαλονίκης) .

Στην επίσης ιστορική, Ρωμανιώτικη Κοινότητα Ιωαννίνων (αριθμεί εκείνη την περίοδο περίπου 1850 μέλη) το πρωί της 25^{ης} Μαρτίου 1944, μονάδες της Αστυνομίας Τάξης, με τη βοήθεια μονάδων του Γερμανικού Στρατού, Χωροφυλακής Στρατού, Μυστικής Στρατιωτικής Αστυνομίας, παγιδεύουν τις εβραϊκές συνοικίες μέσα και έξω από το Κάστρο. Επακολουθεί η εκτόπιση προς το Άουσβιτς (Auschwitz – Birkenau). Οι δύο περιπτώσεις της Θεσσαλονίκης και των Ιωαννίνων κατεγράφησαν στο παρόν πόνημα ενδεικτικά, είναι και οι πολυπληθέστερες, προκειμένου να παρουσιαστεί ο τρόπος που έδρασαν οι γερμανικές

δυνάμεις Κατοχής με τις διάφορες υπηρεσίες τους, ώστε να εγκλωβίσουν και να εκτοπίσουν εβραϊκές κοινότητες της Ελλάδας.

Σύμφωνα με την ιστορικό Μαρία Καβάλα και τις ιστορικές πληροφορίες στα ανοιχτά μαθήματα του Αριστοτελείου πανεπιστημίου σχετικά με το ολοκαύτωμα και την ιστορική μνήμη ακολουθούν οι αριθμοί των εβραϊκών πληθυσμών:

Οι Εβραίοι της Ελλάδας μέχρι το 1942 ήταν περίπου 73.000 και χάθηκαν σε ποσοστό 90% περίπου. Κοινότητες υπήρχαν: Αθήνα (3.000, συνελήφθησαν 800), Αλεξανδρούπολη (150, επέζησαν 4), Άρτα (384 σώθηκαν 58), Βέροια (850 χάθηκαν οι 680), Διδυμότειχο (731 χάθηκαν όλοι), Δράμα (1.200 χάθηκαν όλοι), Ζάκυνθος (275 διασώθηκαν από το γερμανοαυστριακό διοικητή και τις ελληνικές αρχές, Θεσσαλονίκη (42.000 στάλθηκαν απευθείας στα στρατόπεδα, επέστρεψαν 2.000), Καβάλα (πάνω από 2.000, χάθηκαν 1.800), Καρδίτσα (82, διασώθηκαν με πλαστές ταυτότητες), Καστοριά (περίπου 800, χάθηκαν 763), Κομοτηνή(819, επέζησαν 28), Κως (140, σώθηκε 1), Νέα Ορεστιάδα (197, σώθηκαν 3), Ξάνθη (550, χάθηκαν όλοι), Πάτρα (265 άτομα μαζί με την κοινότητα Αγρινίου, χάθηκαν 113), Πρέβεζα (250, σώθηκαν 15), Σέρρες (476, σώθηκαν 3), Φλώρινα(400, σώθηκαν 84), Χανιά (364, χάθηκαν όλοι).¹⁵

Το Ολοκαύτωμα έμελλε να αλλάξει για πάντα τη σύσταση του πληθυσμού στην Ελλάδα και να αποτελέσει ένα από τα φρικτότερα εγκλήματα κατά της ανθρωπότητας, τα φαινόμενα, όμως του αντισιμιτισμού και της άρνησης του Ολοκαυτώματος, αν και δεν εκφράζονται με περιστατικά φυσικής βίας, εν τούτοις, πολλές φορές εκδηλώνονται με πράξεις υλικής βίας σε εβραϊκούς θρησκευτικούς χώρους και νεκροταφεία. Σύμφωνα με την ιστορική μελέτη του Αναστάσιου Καράμπαμπα (2022:231) καταγράφεται πως σήμερα ζουν 4500 περίπου Εβραίοι στην Ελλάδα, λιγότερο δηλαδή από 0,05 του συνολικού πληθυσμού και υπάρχουν δείγματα από πράξεις βανδαλισμού. Μάλιστα από το 2008-2018 τριαντατέσσερα περιστατικά βίας σε πόλεις όπως Θεσσαλονίκη, Βόλος, Αθήνα, Ιωάννινα, Καστοριά, Τρίκαλα, Καβάλα και Χανιά καταγράφονται, που σηματοδοτούν την ύπαρξη της σύγχρονης εβραιοφοβίας. Ενδεικτικά: το 2017, 2018 στο μνημείο ολοκαυτώματος και στον χώρο του εβραϊκού νεκροταφείου Θεσσαλονίκης βεβήλωση με μπογιά, γκράφιτι με σβάστικα, το έτος 2019 στην περιφράξη της εβραϊκής συναγωγής Τρικάλων βανδαλισμοί, το έτος 2020 νεοναζί βεβηλώνουν τοίχο του εβραϊκού νεκροταφείου Αθηνών, το 2021 βρέθηκαν βανδαλισμένοι τάφοι στο εβραϊκό νεκροταφείο Ιωαννίνων κ.α.

¹⁵ Ολοκαύτωμα και ιστορική μνήμη Ενότητα 2: Πριν το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο Μαρία Καβάλα Βιντεοσκοπημένη διάλεξη: <https://opencourses.auth.gr/modules/units/?course=OCRS204&id=2306> ανακτήθηκε 02/09/2023 & Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδος, «Ιστορική αναδρομή της Εβραϊκής παρουσίας στην Αθήνα», https://www.kis.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=476&Itemid=46 ανακτήθηκε 02/09/2023.

Άρα, η εβραιοφοβία είναι έκδηλη στη σύγχρονη εποχή και ειδικά όταν επέρχεται κρίση κοινωνικοοικονομική, ακόμη και στον δημόσιο πολιτικό λόγο ενσωματώνονται επινοημένες φράσεις που αποτελούν μορφή της καινούριας συνωμοσιολογικής εβραιοφοβίας, αντισιωνισμού εντάσσοντάς τον στην «*μυθολογημένη αντιστασιακή φύση του Ελληνισμού*».

1.4 Αντιεβραϊκός ρατσισμός και αντισημιτισμός

Η επιφυλακτική στάση έναντι των Εβραίων, κοινό γνώρισμα όλων των χριστιανικών λαών και των περιόδων της ευρωπαϊκής ιστορίας ιδίως από τον 12^ο αιώνα και μετά παγιώνονταν σε ορισμένες περιπτώσεις ακόμη και με επικρίσεις και συκοφαντίες για «*θυσία αίματος*» που καθιστούσαν τον Εβραίο ως απειλή. Με την μορφή αφηγήσεων, η κατάσταση αυτή εξελίχθηκε σε εχθρότητα εναντίον τους, την οποία τροφοδοτούσαν ψευδείς φήμες με στόχο την αλλοίωση της ανθρώπινης ταυτότητάς τους και την εγκατάσταση στο συλλογικό υποσυνείδητο μίας προκατάληψης. Πρόκειται για μία γενίκευση η οποία βεβαίως δεν είχε τα λογικά εκείνα ερείσματα που θα απαιτούνταν για μία εδραία και τεκμηριωμένη αντίληψη και που καλλιεργούσε μία αρνητική εκ των προτέρων διάθεση η οποία αντιπαρατίθεται ανυποχώρητα με την πραγματικότητα. Σε κάθε, δηλαδή περίπτωση, αναδεικνύονταν ένας προϊδεασμός ανθεκτικός και απειλητικός της κοινωνικής συνοχής όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα. Η νεωτερικότητα¹⁶ κι η κυριαρχία των ιδεών που η μεταβατική περίοδος σηματοδοτούσε στο πλαίσιο της αυτονομίας των επιστημών αλλά και των κοινωνικών και των πολιτικών τομέων της ανθρώπινης δραστηριότητας από μεταφυσικούς και θεολογικούς όρους σήμανε τη μετάβαση από τις κατηγορίες αυτές σε μια βιολογική κατηγορία: αυτή της φυλετικής διάκρισης, η οποία εξελίχθηκε σε δόγμα κατωτερότητας με επιχειρήματα επιστημονικοφανή.

Η στερεοτυπική αντίληψη που διαμορφώνεται είναι η εξής: αν για τον μη Εβραίο Ευρωπαίο χριστιανό του Μεσαίωνα ο Εβραίος ήταν ένας επίφοβος άλλος και φανερός κίνδυνος, για τον πολίτη του έθνους-κράτους ήταν ένας κίνδυνος αφανής, και γι' αυτό πιο ύπουλος. Τουλάχιστον αυτή την γνώμη είχαν οι εκπρόσωποι της ιδέας περί διαμόρφωσης μίας καθαρής λευκής φυλής, με συγκεκριμένα εξωτερικά και εσωτερικά χαρακτηριστικά και πολιτιστικά στοιχεία. Σε ένα σκεπτικό αναζήτησης διπόλων κατά τη φάση του Μεσοπολέμου παρατηρούμε

¹⁶ Η νεωτερικότητα ξεκινά στα μέσα του δέκατου όγδοου αιώνα με το Διαφωτιστικό όραμα του ορθολογικού εκσυγχρονισμού και την υπόσχεση της καθολικής χειραφέτησης, εγκαινιάζεται ελπιδοφόρα, καταλήγει όμως στον εικοστό αιώνα σε ζοφερή απαισιοδοξία μετά τις καταστροφές των παγκοσμίων πολέμων και τα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Η λογική της ανθρώπινης απελευθέρωσης μετεξελίσσεται βαθμιαία, όπως υποστηρίζουν ο Χορκχάμερ και ο Αντόρνο, σε λογική του αυταρχισμού και της καταπίεσης καθώς ο εικοστός αιώνας αναδεικνύει τη σκοτεινή πλευρά του νεωτερικού εγχειρήματος. (Δ. Τζιόβας, 2008 εφημ. Βήμα)

ότι ιδιαίτερα για το ζήτημα του αντιεβραϊσμού, η θρησκευτική αντίθεση μεταξύ Εβραίων και Χριστιανών αποτινάσσει τον θρησκευτικό χαρακτήρα της μόνο για να αντικατασταθεί από μια φυλετιστική ανακατάταξη: Άριοι εναντίον Σημιτών σύμφωνα με τον Saul Friedländer.

Ο θεολογικός/θρησκευτικός εξορθολογισμός του αντιεβραϊσμού κατά τις πρωθύστερες του 19ου αιώνα χρονικές περιόδους, θα βρει τη διαδοχή για τη θεμελιακή βάση των ιεραρχικών διακρίσεων στις με κάποιον τρόπο αντίστοιχες φυσιοκρατικές εκλογικεύσεις. «Ούτε οι πολιτικές πράξεις, ούτε οι αντιεβραϊκές εμφανίστηκαν ξαφνικά το 1933 από πολλούς αιώνες και σε πολλές χώρες οι Εβραίοι υπήρξαν θύματα καταστροφικών πράξεων» (Hilberg, Raul, 1985 : 17). Με την φράση αυτή αποτυπώνεται στην πραγματικότητα η εβραϊκή περιπέτεια όπως τελικά διαμορφώνεται κατά τις αρχές του 20^{ου} αιώνα και λίγο πριν από την «κάθαρση» την οποία θα επιχειρήσουν οι Ναζί. Οι όποιες ερμηνευτικές θεωρήσεις βιώνονται ως μία σαφή διάκριση που βασίζεται σε μία αλλοιωμένη κατανόηση της ιδιαιτερότητας. Ο Εβραίος αναγιγνώσκεται ως απόκλιση που δεν πληροί τα κριτήρια της νόρμας. Η επιφανειακή αυτή περιγραφή θα αποτελέσει την απαρχή πολλών δεινών για το σύνολο της ανθρωπότητας.

Υπό αυτή την οπτική, είναι σημαντικό να έχουμε κατά νου το εξής: πολλοί συγγραφείς, όπως ο Jules Isaac,¹⁷ διαφοροποιούν τον παλαιότερο «αντιιουδαϊσμό», που είχε χαρακτήρα θρησκευτικό, κοινωνικό και οικονομικό, από τον φυλετικό «αντισημιτισμό», λέξη η οποία επινοήθηκε από τον Γερμανό δημοσιογράφο Wilhelm Marr το 1873 και χρησιμοποιήθηκε ως σημαία ιδεολογική του κύκλου του Marr αλλά και για να αυτοπροσδιοριστούν κύκλοι αντιεβραίων. Κατά τον 20ο αιώνα λοιπόν, η εχθρότητα κατά των Εβραίων στηρίχθηκε σε επιστημονική βάση την οποία προσέφερε η φυλετική «επιστημονική» θεωρία «ψευδώς», σύμφωνα με την οποία τα άτομα σημιτικής καταγωγής ανήκουν σε κατώτερη φυλή. Όμως, η λέξη «Αντισημιτισμός» προέκυψε από σύγχυση της σημιτικής γλώσσας με τη σημιτική φυλή. Αποτέλεσμα η έννοια του «σημίτη» να παραπέμπει σε ένα ομοιογενές εθνικό, φυλετικό σύνολο, και όχι απλώς σε μια γλώσσα όπως την όριζαν οι γλωσσολόγοι ως «σημιτική». Έτσι και η άλλη μεγαλύτερη οικογένεια γλωσσών η ινδοευρωπαϊκή (αρία) έγινε ινδοευρωπαϊκή ή άρια φυλή. Πρόκειται για λογικό άλμα να βρίσκεται κάποιος ενώπιον αντιεβραϊκών στερεοτύπων με τη συνδρομή του βιολογικού ρατσισμού, στην προσπάθεια να οριστεί ο όρος αντισημιτισμός (Taguieff, Pierre-Andre, 2011 12-14). Λίγο αργότερα, ο Χίτλερ θα έγραφε υπό το πρίσμα μίας μανιαχίστικης θεώρησης στο έργο του «ο αγών μου», όπου η σύγκρουση μεταξύ καλού-κακού (Θεού-Διαβόλου) εκφραζόταν μεταξύ Αρίων-Εβραίων: «Υπερασπίζοντας τον εαυτό μου

¹⁷ Ο Jules Isaac μελέτησε διεξοδικά το ζήτημα του αντι-ιουδαϊσμού της Εκκλησίας σε σχέση με τον αντισημιτισμό, βλ. Jules Isaac, Genèse de l'antisémitisme: essai historique, Calmann-Lévy, Παρίσι 1956

ενάντια στους Εβραίους αγωνίζομαι για να υπερασπιστώ το έργο του Κυρίου». Το παράδοξο σε αυτή την πρόταση είναι η οντολογική αναγνώριση δύο αρχών-πηγών. Και πρόκειται για παράδοξο διότι η αναγνώριση αυτή είναι εκ προοιμίου μη αποδεκτή στο χριστιανικό θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο σε οντολογικό επίπεδο πρεσβεύει το δόγμα του όλα «λίαν καλά» εποίησε ο Δημιουργός. Επομένως, η έννοια του αντισημιτισμού ήταν εξαρχής «αιρετική». Ως προς τον ορισμό της, δεν υπάρχει κάποιος επίσημος, κοινά αποδεκτός, ενώ βάσει μίας ευρύτερης ερμηνείας, θα μπορούσε να νοηθεί ως η δυσμενής διάκριση, η προκατάληψη ή το μίσος εναντίον των Εβραίων. Είναι ο εξελισσόμενος όρος του «αντιουδαϊσμού» ή του «αντιεβραϊσμού», του θρησκευτικού μίσους προς την εβραϊκή φυλή στις πιο πολλές χώρες της Δύσης. Πάντως ο αντισημιτισμός δεν είναι προφανώς το ίδιο πράγμα με το θρησκευτικής προέλευσης μίσος των εβραίων, «εμπνεόμενο από την αμοιβαία εχθρότητα μεταξύ δύο ανταγωνιστικών πίστεων». Θα μπορούσαμε μάλιστα να θέσουμε το ερώτημα μέχρι ποίου σημείου ο αντισημιτισμός αντλεί τα επιχειρήματά του και την επιδραστική δύναμη του από αυτό το θρησκευτικής προέλευσης μίσος κατά των Εβραίων. (Arendt, Hannah 2002: 179).

Συμπερασματικά, το παλιό μίσος λόγω θρησκευτικής διαφοράς υπήρξε η παραγωγική βάση για τη μετάπλαση σε σύγχρονο αντισημιτισμό, αυτόν που οικοδομήθηκε από τη φυλετική ιδεοληψία αλλά οφείλει με «κληρονομικό» τρόπο την φαντασίωση για καθαρότητα αίματος στην διαχρονικά μαινόμενη αντιεβραϊκή παράδοση του ευρωπαϊκού χριστιανισμού. Ο δρόμος για την μαζική εξόντωση διαγράφεται πλέον ανοικτός. Σε κάθε περίπτωση, πρόκειται για μία συστηματική, βαθμιαίως εξελισσόμενη επίθεση η οποία αγγίζει ακόμη και το ακραίο όριο της αφαίρεσης της ζωής, και μάλιστα με ιδιαίτερα βασανιστικές μεθόδους. Ο αντισημιτισμός πάντως ως «το σύνολο των προκαταλήψεων οι οποίες δομούν ένα ρατσιστικό μοντέλο συμπεριφοράς κατά της εβραϊκής φυλής» να διέρχεται μέσα στους αιώνες, θολώνει την ίδια την πολιτική όψη του όρου, ουσιαστικά λίγο πριν την έλευση του 20ου αιώνα (Taguieff, Pierre-Andre, 2011). Η δεκαετία του 1880 αποτελεί την απαρχή της σύγχρονης αντισημιτικής θεώρησης, καθώς βρήκε έκφραση σε μια φυλετιστική ιδεολογία που προσπάθησε αρκετά να αποκηρύξει τον πρωθύστερο θρησκευτικό αντιεβραϊσμό. Στη συγκεκριμένη δεκαετία ο αντισημιτισμός εμφορείται από την έννοια του πολιτικού λόγου.

Επίσης, διαμορφώνονται κλασσικά πλέον, στερεότυπα που μπορούμε να τα πετύχουμε ενσωματωμένα στη συνομοσιολογική αφήγηση της «παγκόσμιας εβραϊκής κυριαρχίας»: Οι εβραίοι μπορούν να είναι και εβραιοκαπιταλιστές, κεφαλαιοκράτες, να διψούν για οικονομική κυριαρχία και ταυτόχρονα υποκινητές αριστερών κινημάτων, «εβραιομπολσεβίκοι», με σκοπό την κατάρριψη της εθνικής συνοχής (Hilberg, Raul, 1985: 109). Και στη Ρωσία, στην κόκκινη

επανάσταση της οποίας ο σύγχρονος αντισημιτισμός βρίσκει τις ρίζες του για το στερεότυπο του «εβραιομπολσεβίκου αντάρτη», μέσα σε τέσσερα χρόνια από την πτώση του Τσάρου, αριθμούσε 500 αποδεκατισμένες εβραϊκές κοινότητες. Στα πογκρόμ εναντίον τους στην ουκρανική περιοχή εξοντώθηκαν περισσότεροι από 60.000 Εβραίοι. Η τσαρική μυστική αστυνομία επίσης, προεπαναστατικά, αντανακλώντας νεωτερικό αντιεβραϊκό πνεύμα προς τον μη αφομοιώσιμο εθνικά εβραίο, ευθύνονταν για πληθώρα επιθέσεων στις εβραϊκές κοινότητες. Η ρωσική ήττα στον πόλεμο εναντίον της Ιαπωνίας το 1905 που δυσaráεστησε κοινωνικο-οικονομικά τις λαϊκές μάζες βρήκε λύση για την επαναπόκτηση της εμπιστοσύνης στον τσάρο με το αιματηρό πογκρόμ στο Κίσιεβ¹⁸. (Fuller, C. William, 2006).

Η εβραϊκή διαφορετικότητα είχε να αντιμετωπίσει εχθρούς από όλο το πολιτικό φάσμα: Οι φιλελεύθεροι υποστηρικτές τους δεν τους έβρισκαν επαρκώς αφομοιώσιμους, πρόθυμοι να αιτιολογήσουν την επιθετικότητά τους με αντιεβραϊκούς αυτοματισμούς, ενώ οι εθνικιστές αντισημίτες κρίνοντας τους εβραίους φυλετολογικά δεν τους έβρισκαν μόνο μη αφομοιώσιμους αλλά κατώτερους. Αντι-ιουδαϊκές πράξεις, αντιεβραϊκές ρητορικές, πληθυσμιακές εκκαθαρίσεις, ως και μίσος αποτελούν μία κατάσταση πλέον εμφανή λίγο πριν την άνοδο των εθνικιστικών κομματικών μηχανισμών και υπό το πρίσμα των νέων συνθηκών τις οποίες διαμορφώνει η νεωτερική περίοδος.

Διατυπώνοντας λόγο περί εθνικιστικών κομμάτων, να διευκρινίσουμε ότι αναφερόμαστε κυρίως στην συντηρητική πλευρά, η οποία ευρίσκει ερείσματα στις λαϊκές κοινωνικές τάξεις και με τη δικαιολογία της σταθερότητας και της συνοχής. Τονίζοντας την εθνική ταυτότητα, αυτοί οι σχηματισμοί καταλήγουν ιδιαίτερος ξενοφοβικοί και ταυτόχρονα καλλιεργούν στην συλλογική συνείδηση την επεκτατική πολιτική, τόσο σε γεωγραφικό επίπεδο όσο, και κυρίως, σε πολιτισμικό. Σε κάθε όμως περίπτωση, η εχθρότητα και η δίωξη δεν είναι ικανές, ώστε να πλαισιώσουν με γενίκευση κάποιον διαχρονικό ορισμό του αντισημιτισμού. Άρα, αν περιοριστούμε αντιμετωπίζοντας τον αντισημιτισμό ως ρατσισμό κατά των εβραίων, κινδυνεύουμε να αποπλαισιώσουμε ιστορικά την ιδιαιτερότητα που φέρει ο όρος και συγχρόνως παρακάμπτουμε προβληματικές της φυλής και θρησκείας που υπάρχουν. Στον μεταναζιστικό κόσμο ο όρος αντισημιτισμός τείνει στο να λάβει μία πιο μετριοπαθή σημασία και αλλάζει σε «εβραιοφοβία», καθώς το μίσος κατά των Εβραίων δεν βασίζεται πλέον στη θεωρία διάκρισης

¹⁸Κίσιεβ :αποτελέσαν τα πογκρόμ του 1903 και 1905 μεταξύ άλλων λόγων μία από τις αιτίες της μεγάλης μετανάστευσης των Ανατολικοευρωπαίων Εβραίων στη Δυτική Ευρώπη και τις ΗΠΑ τα αμέσως επόμενα χρόνια. Έντονος ο αντισημιτισμός Ρώσων και Πολωνών για τους Εβραίους της περιοχής που αποτελούσαν το ήμισυ του πληθυσμού της πόλης. Σήμερα είναι πόλη της Μολδαβίας.

των φυλών σε «Σημίτες» και σε «Αρίους», αλλά οργανώνεται με βάση ποικίλα διαφορετικά πολιτισμικά και πολιτικά συστατικά (Taguieff, 2005:19). Πιο συγκεκριμένα, η κοινωνική και πολιτική κρίση την οποία προκάλεσε ο Μεγάλος πόλεμος, επιδείνωσαν την δυσaráσκεια και την κοινωνική οργή που είχε ήδη εμμέσως αναδείξει ο βιομηχανικός καπιταλισμός.

Η επίδραση του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου και της Οκτωβριανής Επανάστασης στη Ρωσία προκάλεσαν αντιφατικές διαθέσεις: από τη πλευρά, προκύπτει μια ρήξη με το κατεστημένο και, από την άλλη, η ανάγκη για συντήρηση της ασφάλειας των παραδοσιακών πολιτικών σχημάτων. Οι συντηρητικές πλευρές διακήρυτταν εναντίον του επαναστατικού ρεύματος, όπως στη Γερμανία, ενοχοποιώντας τους Εβραίους για σκοπιμότητα προς μια «Επαναστατική ηγεσία» που λειτουργούσε μυστικά σε βάρος της εύθραυστης εθνικής τάξης. Ένας ικανοποιητικός αριθμός Εβραίων μεταξύ των Μπολσεβίκων, συνετέλεσε στην διάδοση της φήμης της «Κόκκινης Απειλής» με υπαίτιους τους Εβραίους. Παράλληλα, καλλιεργήθηκε ο μύθος περί συνάντησης φανταστικών Εβραίων ηγετών Σιωνιστών που υποτίθεται ότι οργανώνουν σχέδια για την καταστροφή του χριστιανικού κόσμου, κύκλος ο οποίος εκκινούσε την ύπαρξή του από την Ρωσία το 1903, όπως αναφέρθηκε και προηγούμενα. Κάθε προσπάθεια στοχεύει στο να υποστηρίξει την εικόνα του «συνωμότη Εβραίου».

Με αυτές τις εξελίξεις, ο αντισημιτισμός καταλήγει –και έτσι φτάνει ως τις μέρες μας– από φυλετικός να είναι αντισιωνιστικός, εκδοχή η οποία ενισχύθηκε και με αφορμή το παλαιστινιακό ζήτημα. Συγκεκριμένα, λαμβάνει την μορφή μίας μονοδιάστατης κριτικής εναντίον του κράτους του Ισραήλ, το οποίο θεωρείται εκπρόσωπος όλου του εβραϊκού λαού. Κατά την αρχή του δεύτερου μισού του 21^{ου} αιώνα, η «παγκόσμια εβραϊκή συνωμοσία» διατυπώθηκε ξανά ως «παγκόσμια σιωνιστική συνωμοσία», ενώ αργότερα ως «παγκόσμια αμερικανοσιωνιστική συνωμοσία» (Taguieff, 2015: 72).

Έτσι, χαρακτηριστικά του νέου αντισιωνισμού είναι η άρνηση του δικαιώματος να υπάρχει το κράτος του Ισραήλ, η έκδηλη επιθυμία για την καταστροφή του και ο ρατσισμός προς τους Εβραίους, σύμφωνα με τον οποίο ο κάθε Εβραίος θεωρείται σιωνιστής (Taguieff, 2015: 72,74). Με την συσχέτιση Σαρόν – Χίτλερ, όπου Σαρόν εννοείται ολόκληρο το Ισραήλ, και της ταύτισης της αυταρχικής Ισραηλινής πολιτικής προς τους Παλαιστίνιους με τη χιτλερική πολιτική, οι Εβραίοι ενοχοποιήθηκαν ως απειλή για την ανθρωπότητα. Ο πιο ακραίος αντισιωνισμός συμπίπτει με τον αντιαμερικανισμό, βάσει της συνωμοσιολογίας κατά την οποία οι Εβραίοι διευθύνουν τις Ηνωμένες Πολιτείες, άρα τον παγκόσμιο πολιτικό και οικονομικό χάρτη.

Στην Ευρώπη εξακολουθεί να υπάρχει κι όταν είναι σε λανθάνουσα μορφή λειτουργεί διαβρωτικά σε άλλες κοινωνίες λιγότερο σε άλλες περισσότερο και με την οικονομική κρίση εντείνεται με αποτέλεσμα οι δεξαμενές των ακροδεξιών πολιτικών κομμάτων να ενισχύονται κι αυτό να αποτυπώνεται και σε εκλογικές αναμετρήσεις. Τέλος, όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα η εβραιοφοβία εκδηλώνεται επίσημα από ένα μισαλλόδοξο τμήμα της ελληνικής Ορθοδοξίας, από ένα μέρος της κοινωνίας των πολιτών, από ακροδεξιά πολιτικά μορφώματα. Συχνά, είναι καθοδηγούμενη από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και λαμβάνει διαστάσεις απροκάλυπτες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. (Αντωνίου et al, 2017:12-19).

1.5 Η Άνοδος του Ναζισμού στη Γερμανία

Στον γερμανικό κόσμο των δεκαετιών του 1870 και 1880 αναδύονται τα πρώτα οργανωμένα αντιεβραϊκά κινήματα με εθνικιστική κατεύθυνση, πολιτικός σκοπός τους είναι η καταπολέμηση των εχθρών εντός κι εκτός της χώρας που ενοχοποιούνται για τα δεινά του έθνους και του πολιτισμού (Taguieff, 2015: 13). Με βάση αυτό είναι χαρακτηριστική η φροντίδα των αντισημιτών της εποχής να μεταβούν από ένα θρησκευτικό χαρακτήρα επιχειρημάτων εναντίον των Εβραίων, σε μία επιστημονική απόδειξη πως τα χαρακτηριστικά της εβραϊκής φυλής μένουν αναλλοίωτα στον χρόνο και είναι επικίνδυνη η βιολογική φύση των ανθρώπων αυτών (Taguieff, 2015: 17-19). Έτσι, οι αντισημίτες του 19ου αιώνα, στην προσπάθειά τους να θέσουν το εβραϊκό ζήτημα σε μία μη θρησκευτική βάση, επέλεξαν κάποια αποσπάσματα από τη διδασκαλία της εκκλησίας, συμπεραίνοντας ότι οι Εβραίοι είναι από τη φύση τους όντα σατανικά και αμετάπειστα και άρα μη αφομοιώσιμα. Έτσι, δημιουργήθηκε η σύγχρονη εκδοχή του μύθου για τον εβραϊκό κίνδυνο, ο οποίος ενισχύθηκε και με την συνδρομή της «επιστήμης» από το δόγμα των ανθρώπινων φυλών, σύμφωνα με το οποίο οι φυλές είναι αναλλοίωτες και άνισες μεταξύ τους (Taguieff, 2015: 26)

Αρχικά, όταν οι Ναζί βρέθηκαν στην εξουσία της Γερμανίας το 1933, δεν είχαν σχέδιο να δολοφονήσουν τους Εβραίους της Ευρώπη όντας αντισημιτικοί. Ζητούμενό τους αποτελούσε η απαλλαγή από τον εβραϊκό πληθυσμό στη Γερμανία, υπήρχε για αυτούς «Εβραϊκό Ζήτημα» προκειμένου να επιτύχουν την εθνική καθαρότητα. Πειραματίστηκαν, αρχικά με διάφορα αντιεβραϊκά πολιτικά μέτρα και σε όλη τη δεκαετία του 1930 προσπάθησαν να αναγκάσουν τους Εβραίους να μεταναστεύσουν. Χαρακτηριστικό παράδειγμα συλλογικής βίας που

έγινε γνωστό ως νύχτα των κρυστάλλων¹⁹ στις 9-10 Νοεμβρίου 1938 και ήταν το αποκορύφωμα αντιεβραϊσμού, την ακολούθησε ένα κύμα αντιεβραϊκών νόμων το φθινόπωρο και το χειμώνα του 1938-1939. Αντίστοιχα, τα σπασμωδικά πογκρόμ που εκδηλώθηκαν από την αρχή του ναζιστικού καθεστώτος οδήγησαν στην υιοθέτηση ενός νόμου το 1933, ο οποίος επέβαλε την απόλυση Εβραίων και κομμουνιστών από τη δημόσια διοίκηση. Η Νύχτα των Κρυστάλλων (Kristallnacht) ήταν αναμφισβήτητα το μεγαλύτερο, το πιο καταστροφικό και το πιο καλά οργανωμένο από πολλά «πογκρόμ».

Ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος (1939-1945) άλλαξε τον τρόπο με τον οποίο οι Ναζί αντιλήφθηκαν το «Εβραϊκό Ζήτημα», αποφασίζοντας τελικά ότι ο αναγκαστικός εκτοπισμός των Εβραίων δεν ήταν μια βιώσιμη λύση, αφού οι χώρες υποδοχής τους δεν μπορούσαν να διαχειριστούν την ασφυκτική παρουσία τους. Τον Αύγουστο του 1941 ο Χίτλερ διακήρυξε ότι η Ευρώπη ήταν «φυλετική και όχι γεωγραφική οντότητα». Αποκάλυπτε, έτσι ότι δεν δεχόταν το Διεθνές Δίκαιο βάσει του οποίου η Κοινωνία των Εθνών προσπαθούσε να διασφαλίσει την ισορροπία και την προστασία στις μειονότητες. Αντίθετα, ο Χίτλερ στόχευε στη σταθερότητα με την απομάκρυνση και εξολόθρευση των ανθρώπων που δεν ανταποκρίνονταν στην γερμανική φυλετική καθαρότητα. Συγκεκριμένα, οι φυλετικοί στόχοι του μπορούσαν να υλοποιηθούν με εθνικές νομοθετικές ρυθμίσεις, διώξεις με τη βία ανθρώπων από τις εστίες τους, εγκλεισμούς σε στρατόπεδα και προσχεδιασμένες- μεθοδευμένες εκτελέσεις κάθε πολιτικού αντιπάλου, καθενός που θα θεωρούνταν εχθρός του γερμανικού έθνους και οποιουδήποτε θα γινόταν κώλυμα στην κυριαρχία της Άριας φυλής.

Ιστορικά είχε παρέλθει η εποχή του Κάιζερ Γουλιέλμου και των προγραμμάτων αφομοίωσης μέσω της πολιτιστικής εκγερμανοποίησης. Την είχε διαδεχθεί ο βιολογικός ρατσισμός

¹⁹ Η Kristallnacht (Νύχτα των Κρυστάλλων) πήρε το όνομά της από τα θραύσματα γυαλιών που θύμιζαν κρύσταλλα όπως ήταν σκορπισμένα στους δρόμους της Γερμανίας την επόμενη ημέρα του πογκρόμ-σπασμένα τζάμια από τα παράθυρα συναγωγών, σπιτιών και από τις προθήκες των εβραϊκών επιχειρήσεων που λεηλατήθηκαν και καταστράφηκαν κατά τη διάρκεια των βίαιων επεισοδίων.

Αφορμή: Η ΔΟΛΟΦΟΝΙΑ ΤΟΥ ΕΡΝΣΤ ΦΟΜ ΡΑΤ

Το κύμα βίας υποκινήθηκε κυρίως από αξιωματούχους του Ναζιστικού Κόμματος, μέλη των Ταγμάτων Εφόδου (*Sturmabteilungen* ή SA) και τη Χιτλερική Νεολαία.

Στις μέρες που ακολούθησαν το πογκρόμ, Γερμανοί αξιωματούχοι δήλωσαν ότι η *Kristallnacht* ήταν ένα αυθόρμητο ξέσπασμα του λαϊκού αισθήματος με αφορμή τη δολοφονία του Ερνστ φομ Ρατ. Ο Ερνστ φομ Ρατ ήταν ένας αξιωματούχος της γερμανικής πρεσβείας στο Παρίσι. Ο Έρσελ Γκρίνσπαν, ένας 17χρονος Πολωνοεβραίος, είχε πυροβολήσει τον διπλωμάτη στις 7 Νοεμβρίου 1938. Λίγες ημέρες νωρίτερα, οι γερμανικές αρχές είχαν απελάσει από το Ράιχ χιλιάδες Εβραίους με πολωνική υπηκοότητα που ζούσαν στη Γερμανία. Ο Γκρίνσπαν είχε πληροφορηθεί ότι οι γονείς του, κάτοικοι Γερμανίας από το 1911, ήταν ανάμεσα σε αυτούς που απελάθηκαν.

Χίτλερ-Ναζισμού²⁰ με απειλές για πλήρη καταστροφή του Εβραϊκού κόσμου που αντιπροσώπευε το απόλυτο κακό. Στην έναρξη του πολέμου το Γ' Ράιχ σχεδίαζε τη μετεγκατάσταση του εβραϊκού πληθυσμού στο νησί της Γαλλικής αποικίας Μαδαγασκάρης, όμως η εισβολή στη Σοβιετική Ένωση ματαίωσε τους σχεδιασμούς για μεταφορά εκτός Ευρώπης και αντιλήφθηκαν πως δεν ήταν εφικτή η πλήρης μετεγκατάσταση. Όταν κατέκτησαν την περιοχή της Πολωνίας με τη διχοτόμησή της σκόπευαν την μετεγκατάσταση των Εβραϊκών πληθυσμών στην ανατολική της πλευρά και τη μετακίνηση των γερμανόφωνων πληθυσμών στη Δυτική πλευρά, όμως και πάλι η αδυναμία διαχείρισης του τεράστιου όγκου ανθρώπων από τους ιθύνοντες μετέβαλε τα αρχικά σχέδια.

Η πρώτη φάση του σχεδίου προέβλεπε την γκετοποίηση των θυμάτων, το σημάδεμά τους μ' ένα κίτρινο άστρο και τον εκτοπισμό σε στρατόπεδα εργασίας και η δεύτερη φάση την εξόντωση σε θαλάμους αερίων και την καύση σε κρεματόρια. Όπως αναφέρει ο Mazower (2004,177), οι τρόφιμοι των στρατοπέδων συγκέντρωσης στη Γερμανία εξαναγκάζονταν σε καθήκοντα, όπως χτίσιμο, λατόμηση και εξόρυξη, μέχρι τη διαλογή των προσωπικών αντικειμένων των νεκρών κρατουμένων κι έτσι οι διάφορες βιομηχανικές εργασίες, τα εγγειοβελτιωτικά έργα αποτελούσαν τα θεμέλια της οικονομικής δραστηριότητας του Τρίτου Ράιχ. Από το τέλος του 1941, όταν ο Χίτλερ πείστηκε ότι η φυσική εξόντωση των εκατομμυρίων Εβραίων ήταν η ενδεδειγμένη λύση, άρχισε η εφαρμογή της.

Η δεύτερη φάση κατά το έτος 1942-1943 μετά την ήττα των ναζί στο ανατολικό μέτωπο είχε σκοπό την επίτευξη μεγαλύτερων αριθμών θανατώσεων καθημερινά, την επιτάχυνση του ρυθμού εξολοθρεύσεων, αλλά και την εξαφάνιση των νεκρών. Μέχρι τότε η εξόντωση γινόταν ή με ομαδικές εκτελέσεις, όπως στη Σοβιετική Ένωση, ή με ασφυξιογόνα αέρια μέσα σε καμiónια (Φ. Αμπατζοπούλου, 2020: 46).

1.6 Σχέδιο: Τελική λύση

Στις 20 Ιανουαρίου του 1942 στο Βερολίνο, στα περίχωρα Βάνσε πραγματοποιήθηκε συνάντηση, όπως προαναφέρθηκε, με σκοπό την ενημέρωση Ανώτατων Αξιωματούχων για τις αποφάσεις της ναζιστικής ηγεσίας και την εξουσιοδότηση των αρμοδίων οργάνων, ώστε να υλοποιηθούν μέτρα για εξολόθρευση του εβραϊκού στοιχείου. Δηλαδή, άμεσος θάνατος όσων ήταν ανίκανοι να εργαστούν (ανήλικοι-ασθενείς-γέροι), διαχωρισμός ανδρών-γυναικών ικανών για εργασία, σταδιακός θάνατος εργαζομένων λόγω υποσιτισμού, συνθηκών ζωής,

²⁰ H Trevor-Roper. (1973). Hitler's Table Talk. London. pp. 4-5.

καταναγκαστικής εργασίας και στο τέλος εξολόθρευση όλων. Με αυτόν τον τρόπο εγκρίθηκαν: Ο ξεριζωμός-εξολόθρευση των Εβραίων στα στρατόπεδα εξόντωσης Τρεμπλίνκα, Μαϊντάνεκ, Σομπίμπορ, Μπέλζεκ, ΆουσβιτςII, Μάλυ Τροστενιέτς, η δημιουργία του ΆουσβιτςIII (στρατοπέδου καταναγκαστικής εργασίας) στο συγκρότημα Άουσβιτς. Μετά την παρουσίαση του σχεδίου, όλοι συμφώνησαν και τελικά η σύσκεψη κράτησε 60-90 λεπτά.

Η γραφειοκρατία με τη συνδρομή των τεχνολογικών δυνατοτήτων και τις μεθόδους του βιομηχανικού συστήματος της Δύσης θα έφερνε τα επιθυμητά αποτελέσματα του σχεδίου της Τελικής λύσης(Ταγκύεφ 2014:116). Από το Μάρτιο μέχρι τον Ιούλιο του 1942 λειτούργησαν τα στρατόπεδα εξόντωσης του Belzec, Sobibor και Treblinka, τα οποία προετοιμάστηκαν για την «επιχείρηση Reinhard»²¹, εξόντωση των Πολωνών Εβραίων.

Γενικά, το Άουσβιτς-Μπίρκεναου αποτέλεσε το κυρίαρχο μέρος για τη θανατοπολιτική εφαρμογή των Γερμανών προς τους Εβραίους της Ευρώπης. Χρησιμοποιήθηκε σε αυτό για πρώτη φορά το αέριο Zyklon, εργαλείο για μαζικές δολοφονίες. Οι θάλαμοι αερίων λειτούργησαν από τον Ιανουάριο του 1942 και συνεχίστηκαν έως και το φθινόπωρο του 1944. Τέσσερα κτίρια κρεματόριων δημιουργήθηκαν από τον Μάρτιο μέχρι και τον Ιούνιο του 1943 με τρία τμήματα το καθένα: χώρος έκδυσης, ένας μεγάλος θάλαμος αερίων και οι κλίβανοι κρεματόριου. Τα SS συνέχισαν τις δολοφονίες με ασφυξιογόνα αέρια στο Άουσβιτς-Μπίρκεναου έως τον Νοέμβριο του 1944.

Εν κατακλείδι, η «Τελική λύση» δεν ήταν συνολικά το ολοκαύτωμα αλλά το τελευταίο στάδιο του ολοκαυτώματος, αυτό ξεκίνησε πριν από τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο από το έτος 1933 μέχρι το 1945 και με την Γερμανική ηγεσία να συντονίζει το φρικαλεότερο έγκλημα στην ανθρωπότητα.

1.7. Η επόμενη μέρα

Μετά από την λαίλαπα αυτής της συστηματικής γενοκτονίας από τους ταγούς του Γ' Ράιχ και όσων ασπάζονταν τις ιδέες τους, στον απόηχο του Ολοκαυτώματος όπως θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε με όρους αισθήσεων, ο ανθρώπινος νους, κυρίως της φιλαδελφότητας, αγωνίστηκε να κατανοήσει τι είχε συμβεί και, όπως ορίζουν οι ψυχολογικοί όροι της συνέχειας, να συμφιλιωθεί με τη φρίκη του. Πιο σημαντικό όμως από τα ίδια τα

²¹ η επιχείρηση μεταφοράς των Εβραίων στα στρατόπεδα εξολόθρευσης που δημιουργήθηκαν, ονομάστηκε προς τιμή Γερμανού αξιωματικού, εκτελεστή της τελικής λύσης «Επιχείρηση Ράινχαρντ».

φρικαλέα γεγονότα, ήταν να διατηρήσει στη μνήμη του τα θύματα και να καταστήσει τους αυτουργούς υπεύθυνους σε μία δικαιοσύνη η οποία θα μπορούσε να κρατήσει τον ζυγό σε τέτοιο ύψος ώστε να αποδοθούν όσα έπρεπε ανάλογα με τις πράξεις οι οποίες είχαν τελεστεί, στην πραγματικότητα εξαιτίας μίας διαστρεβλωμένης ιδέας. Μίας ιδέας η οποία, όσο μακρινή και αν είναι στο παρελθόν, προκαλεί, έστω ως απλή ανάγνωση των γεγονότων και κυρίως των μαρτυριών, την ίδια φρίκη με την εποχή κατά την οποία τα γεγονότα αυτά ετελούντο. Η κωδικοποίηση της πληροφορίας, η στοχαστική ματιά των αιτίων της τραγωδίας και, κυρίως, η διάσωσή της, ίσως μπορέσει να αποτρέψει στο μέλλον μία ανάλογη τραγωδία.

Όσοι Εβραίοι επέζησαν του Ολοκαυτώματος, κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν «το τραύμα» της απώλειας των οικογενειών τους αλλά και ολόκληρης της κοινότητάς τους. Ορισμένοι, ως τρόπο άμυνας σε όσα είχαν βιώσει, επέστρεψαν στις οικίες τους και άρχισαν την ζωή τους από το μηδέν. Ένα μηδέν το οποίο, παραδόξως, θα μπορούσε να τοποθετηθεί πιο κάτω και από το ίδιο το μηδέν, λόγω της ψυχολογικής επιβάρυνσής τους, η οποία ήταν και σωματική. Ήταν, ωστόσο, μία αντίδραση αρκετά υγιής σε όσα είχαν συμβεί. Και αν όχι υγιής, τουλάχιστον σύμφωνη με το δόγμα της ζωής. Οι Εβραίοι αυτοί εγκαταστάθηκαν σε δυτικές περιοχές της Ευρώπης, εντός των ορίων των κρατών των συμμάχων, όπου θα μπορούσαν να νιώθουν μία σχετική ασφάλεια για το νέο ξεκίνημά τους. Αρχικά, φιλοξενήθηκαν σε καταυλισμούς, και, στην συνέχεια, με την στήριξη εβραϊκών αλλά και διεθνών οργανισμών και κρατών, μπόρεσαν να ορθοποδήσουν. Ο στόχος τους υπήρξε πάντοτε η ίδρυση ενός ανεξάρτητου εβραϊκού κράτους στην περιοχή της Παλαιστίνης.

Η κατάσταση αυτή όμως είχε και τις εξαιρέσεις της. Άλλοι Εβραίοι, μη έχοντας την εσωτερική δύναμη για μία νέα αρχή, ίσως υπό το κράτος του φόβου, λόγω της μεταπολεμικής βίας και του κλίματος του αντισημιτισμού, βίωσαν τις συνέπειες σε παραλυτικό βαθμό, ικανό να τους αποτρέψει να ακολουθήσουν την οδό της συνέχειας και της φυσικής ροής των πραγμάτων, την διαδοχή του πολέμου από την ειρήνη. Σε αυτή την περίπτωση, το βίωμα ήταν τόσο ισχυρά φρικαλέο, που κυριολεκτικά τους άφησε να τελειώσουν την διαδρομή τους βυθισμένοι στο πάλαι ποτέ σκοτάδι των στρατοπέδων συγκέντρωσης, σε ένα συνεχές μαρτύριο το οποίο βιώνεται ξανά και ξανά, όχι πλέον ως πραγματικότητα αλλά ως μνήμη. Κατά την άμεση μάλιστα μεταπολεμική περίοδο, όσοι δεν μπόρεσαν ή δεν ήθελαν να επιστρέψουν στις πατρίδες

τους, κατέληξαν συχνά σε στρατόπεδα εκτοπισμένων. Εκεί, πολλοί έπρεπε να περιμένουν χρόνια μέχρι να μπορέσουν να μεταναστεύσουν σε μια νέα πατρίδα.²²

Καταληκτικά, το Ολοκαύτωμα θεωρείται το μεγαλύτερο έγκλημα του 20ού αιώνα. Έχει τα περισσότερα θύματα, καθώς υπολογίζεται ότι εξοντώθηκαν γύρω στα 2/3 του εβραϊκού πληθυσμού της Ευρώπης, όλοι οι Εβραίοι έπρεπε να θανατωθούν, επειδή ήταν Εβραίοι. Γεωγραφικά ως σχέδιο περιείχε τον αφανισμό όλων των Εβραίων που κατοικούσαν σε ευρωπαϊκά εδάφη και είχαν κατακτηθεί από τη Ναζιστική Γερμανία, επρόκειτο για σχέδιο πλήρους εξολόθρευσης, όχι εκδίωξης σε άλλη χώρα, όπως το 1942 (Βαρών Βασάρ, 2008). Επιπλέον, είναι διακριτό σε σχέση με άλλα εγκλήματα, διότι οι πιο αρχαϊκές μορφές αποδιοπόμησης συλλειτούργησαν με τη γραφειοκρατική και τεχνολογική οργάνωση της μαζικής εξόντωσης με μεθοδικότητα προσδίδοντας βιομηχανική διάσταση στο έγκλημα (Βαρών Βασάρ, 2008.). Η φρικαλεότητα συνίσταται και στον καθολικό εξευτελισμό στα στρατόπεδα συγκέντρωσης με την καταπάτηση όλων των δικαιωμάτων του ανθρώπου, τη βίαιη αφαίρεση της ανθρώπινης ταυτότητας και την υποβίβαση των κρατουμένων σε αντικείμενα σηματοδεδεμένα με έναν αριθμό στον βραχίονα (Κόκκινος, 2007).

Δεν εξοντώθηκαν άνθρωποι, οι Εβραίοι, αμφισβητήθηκε «το ανθρώπινο είδος», όπως καλά ειπώθηκε από τον Primo Levi, τον Ιταλοεβραίο συγγραφέα επιζήσαντα. Η γενιά που βίωσε το ολοκαύτωμα είχε το τραύμα του επιζώντα, το τραύμα γιατί επεβίωσε σε αντίθεση με τους συντρόφους του, τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς του ή αν δεν ήταν κάποιος επιζών και ανήκε στην ίδια γενιά, το τραύμα, γιατί δεν έδρασε, ώστε να αποτρέψει το κακό. Όπως αναφέρει ο ήρωας του βιβλίου του Δημήτρη Βλαχοπάνου, «Ισαάκ Μιζάν «Αριθμός βραχίονα 182641», εκδόσεις Άπειρος χώρα, καθώς αφηγείται τον γυρισμό του από το στρατόπεδο συγκέντρωσης στη γενέτειρά του:

«σαν να είχε επιβληθεί κάποιος περίεργος και αόρατος νόμος της σιωπής, που καθιστούσε απαγορευμένη κάθε συζήτηση γύρω απ' αυτά».

²² Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της μεταπολεμικής Πολωνίας, όπου τα πογκρόμ (δηλαδή οι βίαιες διαδηλώσεις κατά των Εβραίων) συνεχίστηκαν για αρκετό καιρό. Το μεγαλύτερο από αυτά τα πογκρόμ έγινε στην πόλη Κίλτσε το 1946. Πολωνοί ταραχοποιοί σκότωσαν τουλάχιστον 42 Εβραίους και πρωτοστάτησαν σε ξυλοδαρμούς πολλών Εβραίων. Ο φόβος λοιπόν των ίδιων των επιζήσαντων Εβραίων δεν ήταν απολύτως αδικαιολόγητος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΟΥ ΕΒΡΑΪΚΟΥ ΟΛΟΚΑΥΤΩΜΑΤΟΣ

2.1 Ορισμοί του Ολοκαυτώματος.

Όσον αφορά τον όρο που μπορεί να αποδώσει με ακρίβεια το γεγονός της εξόντωσης των Εβραίων υπάρχουν διάφορες ορολογίες. Με τη συνεπικύρωση της «ονομάτων επισκέψεως» μπορεί να κατανοηθούν πληρέστερα οι όροι απόδοσης του ιστορικού γεγονότος και η επιλογή τελικά του όρου «Ολοκαύτωμα» έναντι άλλων. Ο όρος αυτός παραπέμπει σε «τελετουργική θυσία θρησκευτικού τύπου», σύμφωνα με το λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και σημαίνει μεγάλη θυσία σε ανθρώπινες ζωές για υψηλά ιδανικά, αλλά η Βαρών Βασάρ τονίζει πως στην περίπτωση των Ναζί μόνο υψηλά ιδανικά δεν υπήρχαν. Καθιερώθηκε ως δόκιμος, όμως υπάρχουν κι άλλες προτιμήσεις, όπως η Βασάρ επισημαίνει στο έργο της «Η ανάδυση μιας δύσκολης μνήμης» κι εξηγεί πως προτιμά τον όρο γενοκτονία,²³ όπου η σημασία της λέξης αποδίδει ακριβέστερα το γεγονός. Γενοκτονία θεωρείται ένα πρόγραμμα ολοκληρωτικής εξαφάνισης μίας εθνικής, φυλετικής ή θρησκευτικής ομάδας, αποστερώντας της την ικανότητα να αναπαραχθεί βιολογικά και πολιτισμικά (Αμπατζοπούλου, 2020 :43-49). Ενώ Ολοκαύτωμα, δηλαδή θυσία δια του πυρός είναι ο όρος που χρησιμοποιείται στην αμερικάνικη ιστοριογραφία (holocaust), από το 1980 και μετά κι έχει πολιτογραφηθεί ευρύτερα. Από το ομώνυμο σήριαλ στη Γερμανία και στις ΗΠΑ (1979) έγινε ευρύτερα γνωστός ο όρος αυτός στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, με κεφαλαίο το πρώτο γράμμα κι αυτό λόγω της δυναμικής του μέσου λειτούργησε ενισχυτικά στην επικράτησή του.

Στη Γαλλική βιβλιογραφία αποκαλείται Γενοκτονία ή Άουσβιτς (από το στρατόπεδο εξόντωσης που είχε τα περισσότερα θύματα) και στην εβραϊκή «Shoah» (ολοσχερής καταστροφή), αφορά όμως μόνο τη μνήμη της Ισραηλινής κοινωνίας (Βαρών Βασάρ, 2012: 158). Δε χρησιμοποιείται ευρέως ο όρος αυτός, διότι με αυτόν το γεγονός αποκτά αποκλειστικά εβραϊκό χαρακτήρα και περιορίζεται στην εθνική μνήμη του Ισραήλ, ενώ θα έπρεπε να εντάσσεται στη συλλογική μνήμη όλων των κοινωνιών. Άρα, επικράτησε ο όρος Ολοκαύτωμα, όπως μεταφράστηκε κι από την αγγλική γλώσσα και διαδόθηκε από τη στιγμή που οι κοινωνίες

²³ Ο όρος γενοκτονία υιοθετήθηκε μετά τη δίκη της Νυρεμβέργης το 1948 και σημαίνει την εξόντωση μιας εθνικής, φυλετικής ομάδας. Πρώτη γενοκτονία θεωρήθηκε αυτή των Αρμενίων από τους Τούρκους με 1.200.000 θύματα.

συνειδητοποιήσαν και το πολιτιστικό «τραύμα» από το 1980 κι έπειτα. Στην παρούσα εργασία αυτός ο όρος θα χρησιμοποιηθεί ως ο καθιερωμένος ευρύτερα.

Όσον αφορά την ερμηνεία του όρου Εβραϊκό Ολοκαύτωμα σύμφωνα με την Φραγκίσκη Αμπατζοπούλου ήταν η συστηματική δίωξη και δολοφονία έξι εκατομμυρίων Ευρωπαϊών Εβραίων από το ναζιστικό καθεστώς και τους συμμάχους και συνεργάτες του. Αρχισε τον Ιανουάριο του 1933, όταν ο Αδόλφος Χίτλερ και το Κόμμα των ναζί κατέκτησαν την εξουσία στη Γερμανία. Έληξε τον Μάιο του 1945, όταν οι Δυνάμεις των Συμμάχων νίκησαν τη ναζιστική Γερμανία στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο. Συνδέεται με την εξολόθρευση των Εβραίων της Χριστιανικής Ευρώπης που αφομοιωμένοι και ενσωματωμένοι στον ευρωπαϊκό πολιτισμό από τον 19ο αιώνα αποδείχθηκαν, μέσα από τη διαδικασία της ναζιστικής γενοκτονίας, εντόπιοι ξένοι στις ευρωπαϊκές πατρίδες τους. Το Ολοκαύτωμά τους συντελέστηκε στα μέσα του 20ού αιώνα, δηλαδή σε μια περίοδο που οι Εβραίοι της δυτικής Ευρώπης είχαν γίνει πολίτες των εθνικών κρατών.

Στον Ελλαδικό χώρο κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής οι εβραϊκές κοινότητες αποδεκατίστηκαν με αποτέλεσμα να ξεπεράσουν το 80% του προπολεμικού πληθυσμού της χώρας, ποσοστό από τα υψηλότερα της Ευρώπης, ενώ τον βαρύτερο φόρο αίματος πλήρωσε η πόλη της Θεσσαλονίκης με την πολυπληθέστερη και πιο ζωντανή κοινότητά της να αφανίζεται.

2.2 Μνήμη Ολοκαυτώματος

Η δεκαετία του 1940 με το έντονο στίγμα του Β Παγκοσμίου πολέμου χαρακτηριζόταν κι από πολλές σιωπές για πολλά χρόνια όπως για την εξόντωση των Εβραίων, την αντίσταση, τους εμφύλιους πολέμους, τον δωσιλογισμό, τα κρυμμένα παιδιά της κατοχής κ.α. Επί παραδείγματι από τη στιγμή που απέκτησε τον επιθετικό προσδιορισμό «εθνική» η αντίσταση στην Ελλάδα (1982 κι έπειτα) άνοιξε τον δρόμο για το ενδιαφέρον των ιστορικών μελετητών και συζητείται έκτοτε αρκετά. Το Ολοκαύτωμα ως θέμα της παρούσης διπλωματικής αποτελούσε μόνο μια πτυχή του πολέμου για πολλά χρόνια μετά την τέλεσή του και δικαίως παίρνει σήμερα κεντρική θέση στον διεθνή χάρτη στην προσπάθεια διατήρησης της μνήμης, μολονότι που ως τις αρχές του 1970 οι κοινωνίες έδειχναν άρνηση να έρθουν αντιμέτωπες με αυτό και να το επεξεργαστούν, περισσότερο από φόβο μην κλονιστούν παγιωμένες ισορροπίες και απειληθούν οι κοινωνικοί αρμοί συνοχής (Κόκκινος, Μαυροσκούφης, 2010: 20).

Η Ευρώπη του διαφωτισμού και των ανθρωπιστικών ιδεωδών με χρονοκαθυστέρηση δηλαδή μετά το 1980 αποδέχτηκε την ευθύνη της εξόντωσης του Εβραϊκού πληθυσμού της.

Χρειάστηκε μια τριακονταπενταετία σιωπής για να προσεγγιστεί το θέμα, κυρίως χρειάστηκε η σιωπή για τους επιζήσαντες, έπρεπε να ξεχάσουν, αλλά χρειάστηκε και χρόνος στους άλλους να ακούσουν «τη φρίκη». Να προστεθεί πως μεταξύ άλλων η Βαρών Βασάρ θέτει και τη διάσταση πως η συγχρονία δεν βοηθά την πληρέστερη κατανόηση, πέρα από τις ένοχες ή αναπόφευκτες σιωπές, αλλά και πολύ σπουδαία συμβάντα δεν γίνονται αμέσως αντιληπτά, χρειάζεται, ίσως η χρονική απόσταση.

Μετά το γεγονός του Ολοκαυτώματος για πολλά χρόνια, τα μοναδικά μνημεία που υπήρχαν ήταν το Γιαντ Βασέμ στην Ιερουσαλήμ (1953) και το «Μνημείο του Αγνώστου Εβραίου Μάρτυρα»²⁴ (1956) στο Παρίσι. Το γεγονός που θα προκαλέσει την ανάδυση μνήμης του εβραϊκού ολοκαυτώματος είναι η δίκη του Άντολφ Άιχμαν με 111 επιζώντες μάρτυρες που βρέθηκαν στην ανάγκη να μιλήσουν στο δικαστήριο το 1961 πυροδοτώντας εκρήξεις μαρτυριών από το 1965 κι έπειτα. Η Ισραηλινή κοινωνία έκτοτε το εντάσσει ως κεντρικό συμβάν στη συνείδησή της διεκδικώντας με τον τρόπο της το νόημα αυτής της μνήμης. Ο επιστημονικός κόσμος από το 1960 αρχίζει να ασχολείται, η Χάνα Άρεντ καταγράφει σε βιβλίο²⁵ τη δίκη του Άιχμαν (1961), ο Ραούλ Χίλμπεργκ θα εκδώσει διατριβή στις ΗΠΑ με θέμα την καταστροφή των Εβραίων της Ευρώπης και δύο δεκαετίες μετά οι «σπουδές Ολοκαυτώματος» ξεκινούν σε αμερικάνικα πανεπιστήμια κι αποκτούν κεντρική θέση στις ανθρωπιστικές σπουδές το 1990, αλλά κι ο Ευρωπαϊκός κόσμος ενδιαφέρεται μετά από δύο δεκαετίες σιωπής. Στην κεντρική Ευρώπη, πλέον κατέχει περίοπτη θέση, όπου και το μέρος που διαδραματίστηκαν τα γεγονότα, αλλά και εκτός αυτής. Όμως, η μνήμη αυτή ενέχει συναισθηματικά στοιχεία, δέσμια πολλές φορές του χρόνου και τόπου της κάθε φορά κοινωνικής και πολιτικής πραγματικότητας. Επομένως, δεν υπάρχει μια ενιαία και ομογενοποιημένη μνήμη, αλλά διαφορετικές, ασύμμετρες, ακόμη και αντιθετικές. Θύτες και θύματα δεν μπορεί να είναι φορείς της ίδιας μνήμης, ούτε μπορεί να τηρηθεί ουδετερότητα στο θέμα αυτό.

Οι ακρότητες κυριάρχησαν στη φαντασία των λογοτεχνών κατά τον 20ο αιώνα, αφού βίωσαν τα τραυματικά γεγονότα των δύο Παγκοσμίων Πολέμων και τη ναζιστική γενοκτονία. «Ο Άλλος» βρέθηκε προ των πυλών του πολιτισμένου κόσμου όχι απλά ως ανεπιθύμητος, αλλά ως θύμα μαζικών εξοντώσεων σύμφωνα με τη Φ. Αμπατζοπούλου. Κάτι που πρέπει να σημειωθεί εμφατικά είναι πως οι υπεύθυνοι της γενοκτονίας φρόντισαν να εξαφανίσουν τις πηγές που

²⁴ μετονομάστηκε σε Memorial de la shoah το 2005

²⁵ Η. Arendt «Ο Άιχμαν στην Ιερουσαλήμ» Δημοσιεύτηκε το 1963 η έκθεση ως μια σειρά άρθρων, αρχικά για την εφημερίδα «The New Yorker» κι έπειτα έγινε βιβλίο με προσθήκες της συγγραφέως.

αποτελούν και το υλικό για την καταγραφή της ιστορίας, οι προφορικές μαρτυρίες των επιζώντων ήταν η μοναδική πηγή, όταν και όπως μπόρεσαν να μιλήσουν. Ο Ρουμάνος Εβραίος επιζών Ελί Βιζέλ γράφει στο βιβλίο του η «Νύχτα»:²⁶

Χρέος του κάθε επιζώντος είναι να καταθέσει την αλήθεια τόσο για τους νεκρούς όσο και για τους ζωντανούς και, κυρίως, για τις επερχόμενες γενιές, από τις οποίες δεν έχουμε δικαίωμα να στερήσουμε ένα παρελθόν που ανήκει στην κοινή, συλλογική μνήμη. Η λήθη θα ήταν μια επικίνδυνη ύβρις. Το να ξεχνάς τους νεκρούς είναι σαν να τους σκοτώνεις δεύτερη φορά. Και αν, εξαιρώντας τους φονιάδες και τους συνενόχους τους, κανείς δεν ευθύνεται για τον πρώτο τους θάνατο, θα είμαστε εμείς υπεύθυνοι για τον δεύτερο.

2.3 Μνήμη και ιστορία

Αυτή την ιδιαίτερη μνήμη της προφορικής μαρτυρίας ο ρόλος της ιστοριογραφίας είναι να τη μεταμορφώσει σε αντικείμενα γνώσης, η συλλογική μνήμη να δημιουργήσει επιστημονική ιστορία, διαφορετικά η λήθη προωθεί τη σιωπή, όπως αναφέρει η Βασάρ. Από το 1980 κι έπειτα η μαρτυρία κι η προφορική ιστορία αναπτύχθηκαν. Όμως η ανάδυση της μνήμης του Ολοκαυτώματος τη δεκαετία (1980), που πήρε κάποια έκταση, συνέπεσε με την «αναθεώρηση», την άρνηση της εξόντωσης από κύκλους που επεδίωξαν να αποτινάξουν το συντριπτικό βάρος του τεράστιου εγκλήματος. Αν και ο αντισημιτισμός καταδικάστηκε δεν σημαίνει ότι ξεριζώθηκε, υπάρχουν και σήμερα τα νεοναζιστικά κόμματα όπως κι ένα αριστερό σύνολο ανθρώπων που ως φιλοπαλαιστίνοι μιλούν με αντισιωνιστικά, αντιαμερικανικά αισθήματα, φαινόμενο που όπως αναφέρθηκε ο Ταργκιέφ ονόμασε εβραιοφοβία. Και αυτό επιτάσσει πολύ περισσότερο την ανάγκη της ιστορικής αλήθειας.

Βεβαίως, η διαχείριση όλης αυτής της θηριωδίας από την ελληνική και ξένη ιστοριογραφία μπήκε σχετικά όψιμα σε μελέτη και καταγραφή, κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, αλλά σήμερα όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και παγκόσμια παρατηρείται έκρηξη μνήμης (memory boom), έκρηξη ενδιαφέροντος για το θέμα σε θεωρητικό επίπεδο με μελέτες για την ατομική και συλλογική μνήμη ή λήθη, ή την ανάγκη ανάδυσης της τραυματισμένης μνήμης ως συστατικό ταυτότητας καθώς αναπτύσσονται μάλιστα οι σπουδές κοινωνικής ανθρωπολογίας, οι ψυχαναλυτικές θεωρίες (Κόκκινος, 2015:13) Σε πολιτικό ιδεολογικό πλαίσιο με την χειραφέτηση των μειονοτήτων και το ζήτημα των ταυτοτήτων στο πλαίσιο της

²⁶ Θεσσαλονίκη [Μια εβραϊκή πόλη](#) Η αφήγηση της μνήμης, η μνήμη της αφήγησης

Συγκρότηση ενότητας: Ελένη Κοσμά και

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/el/article/elie-wiesel#la-nuit-2>: Ελί Βιζέλ, *The Night Trilogy: Night, Dawn, Day*, μτφρ. Μάριον Βιζέλ (New York: Hill and Wang, 2006), σελ. 52.

παγκοσμιοποίησης. Σύμφωνα με τον Γάλλο ιστορικό Πιερ Νορά²⁷ η σύζευξη συλλογικής μνήμης με την ιστορία είναι απαραίτητος όρος για να μπει η μνήμη στην ιστοριογραφική επεξεργασία. Άρα, «το χρέος της ιστορίας» πρέπει να διαδεχθεί «το χρέος της μνήμης».

Αξίζει να σημειωθεί πως η Βασάρ θεωρεί εμβληματική τη μνήμη του Άουσβιτς (μετωπία του Ολοκαυτώματος) ανάμεσα στα θύματα ρατσισμού και τονίζει πως θα έπρεπε να είναι παραδειγματική η μνήμη ως αφετηρία για κριτική προσέγγιση άλλων γεγονότων, αλλά και με την απελευθερωτική της δύναμη για άτομα και κοινωνίες το τραύμα του παρελθόντος μπορεί να υποκινήσει δράσεις. Δεν πρέπει να αποτελεί περικλειστη μνήμη αλλά ένauσμα ευαισθητοποίησης και αφετηρία στοχασμού (Βαρών Βασάρ, 2012:114). Δεν υποστηρίζει τον χαρακτηρισμό της μοναδικότητας του γεγονότος η ίδια, γιατί μπορεί να δώσει μεταφυσική διάσταση ούτως ώστε να αποπλαισιωθεί από την ιστορική του διάσταση. Η υπερβολική συναισθηματική φόρτιση της τραυματικής μνήμης μπορεί να προκαλέσει αίσθημα απώλειας του νοήματος και ματαιότητα της ιστορικής δράσης και σκέψης (Κόκκινος, 2010: 41- 49). Αλλά κι η λατρεία της μνήμης, μπορεί να έχει ως επίπτωση τη βιομηχανοποίησή της. Η έκρηξη της μνήμης, η μανία των επετείων, οι μνημονικές εξάρσεις, γενικά, η σημερινή υπερευαισθησία μνήμης μπορεί να οδηγήσει, ενδεχομένως στην αδυναμία κριτικής προσέγγισης των αποσιωπήσεων και των παραχαράξεων του ιστορικού παρελθόντος (Μαυροσκούφης 2007).

Η ιστοριογραφία, λοιπόν προκαλείται να ισορροπήσει τη μνήμη και τη μαρτυρία των επιζώντων (εκδόσεις γραπτών και συλλογή προφορικών μαρτυριών). Είναι σημαντική η μαρτυρία, γιατί αποτελεί τη βασική πηγή, είναι γνωστό και στους επιστημονικούς κύκλους, πλέον, χωρίς όμως να χυθεί η ιστορική διάσταση και το ολοκαύτωμα να πάρει τη θέση που του ανήκει στην παγκόσμια ιστοριογραφία (Βαρών Βασάρ, 2012: 55).

2.4 Προφορική μαρτυρία

Αξίζει να σημειωθεί πως η μαρτυρία ενώ είναι μια επώδυνη διαδικασία για τον επιζώντα, είναι συγχρόνως και απελευθερωτική, συχνά μπορεί να επιφέρει λύτρωση και για τους άλλους, είναι ένα υλικό προς επεξεργασία με επιστημονικούς όρους. Όπως έγραψε ο Άγγλος ιδρυτής προφορικής ιστορίας Τόμσον «*Η προφορική μαρτυρία, μεταμορφώνοντας τα αντικείμενα σε υποκείμενα συμβάλλει σε μια ιστορία όχι μόνο πλουσιότερη, πιο ζωντανή και σπαραχτική, αλλά κυρίως πιο αληθινή*» (Βασάρ: 2012, 80).

²⁷Pierre Nora «L'avenement Mondial de la memoire». 19/04/2002, www.eurozine.com

Οι μαρτυρίες των επιζώντων είναι εξαιρετικά ενδιαφέροντα στοιχεία, ιδιαιτέρως χρήσιμα για την κατανόηση και ερμηνεία του ρόλου των προσώπων - ατόμων στη διαμόρφωση της ιστορίας και συγχρόνως υπογραμμίζουν με τον πιο ξεκάθαρο τρόπο τον πλουραλισμό των βιωμάτων όσων έζησαν. Αξίζει να σημειωθεί ότι ως πηγές είναι εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας, ώστε οι οικογενειακές προσωπικές ιστορίες μπορούν να μετατρέψουν τις απρόσωπες ιστορίες του καθενός ξεχωριστά σε προσωπικές. Καθώς ο πληθυσμός των επιζώντων μαρτύρων σταδιακά εκλείπει λόγω της ολοκλήρωσης του φυσικού κύκλου ζωής, είναι ολοφάνερο πως η αξία τους εκτιμάται πολλαπλασιαστικά.

2.5 Μνήμη και Πολιτισμός

Σύμφωνα με την Αμπατζοπούλου η τέχνη μπορεί να λειτουργήσει θεραπευτικά και να αποτελέσει ιστορική μαρτυρία, ειδικότερα:

Το διακύβευμα της μνήμης, με λίγα λόγια, είναι περισσότερο ηθικής, παρά ιστοριογραφικής τάξεως. Γι' αυτό, ακριβώς, η τέχνη μπορεί εδώ να αποτελέσει ξεκάθαρα ιστορική μαρτυρία. Και για έναν λόγο ακόμη: ίσως μόνο μέσα στην τέχνη μπορεί να υπάρξει το μη αναπαραστάσιμο, το μη απεικονίσιμο: και άρα η ειδική συνθήκη του Ολοκαυτώματος οφείλει να προμοδοτήσει αυτόν το χώρο, τον μόνο ίσως χώρο που μπορεί να την αφηγηθεί..

Η μνήμη του Ολοκαυτώματος σήμερα οφείλει να έχει ως κύριο στόχο την ανάδειξη νοήματος κι η νοηματοδότησή του είναι διαδικασία που εξελίσσεται συνεχώς. Τα τελευταία έργα μνήμης του Ολοκαυτώματος είτε είναι στη λογοτεχνία, στην τέχνη, στην επίσημη μνήμη, στον κινηματογράφο, στη δημόσια ιστορία αλλά και σε ιδιωτικές αναμνηστικές πράξεις πρέπει να έχουν πιο στοχαστικό χαρακτήρα και να σχετίζονται με τον σημαντικό λόγο που το Ολοκαύτωμα συνέβη. Εξ αρχής η δίωξη των Εβραίων δεν ήταν μια νέα εφεύρεση των Ναζί, υπήρχε αιώνες πριν στην Ευρώπη. Τα θύματα δεν πρέπει ποτέ να ξεχαστούν, αλλά για να κοιτάξουμε στο μέλλον, είναι ανάγκη να διατηρήσουμε τη μνήμη του Ολοκαυτώματος ζωντανή για τις μελλοντικές γενιές. Η δέσμευση για τη διατήρηση της μνήμης είναι αναγκαίο να απομακρυνθεί από μια μοναδική αφηγηματική οπτική και να προσφέρει εναλλακτικές υπό την προϋπόθεση ότι βασίζονται σε όσο το δυνατόν πιο αξιόπιστη έρευνα.

Το 1905, ο Ισπανός φιλόσοφος Σανταγιάνα (George Santayana) επινόησε τη γνωστή φράση «Όσοι δεν θυμούνται το παρελθόν είναι καταδικασμένοι να το επαναλάβουν». Τα λόγια του ήρθαν δεκαετίες πριν από το Ολοκαύτωμα, αλλά χρησιμοποιούνται με συνέπεια για να προειδοποιήσουν για ιστορική αμνησία και για να τονίσουν τη σημασία του εορτασμού της μνήμης. Το Ολοκαύτωμα έχει γίνει πλέον το πιο διαβόητο ιστορικό γεγονός του εικοστού αιώνα. Από την απελευθέρωση των στρατοπέδων από τους Συμμάχους στο τέλος του Πολέμου και τα πρώτα δικαστήρια εγκλημάτων πολέμου, θεωρείται η επιτομή της σκληρότητας του

ανθρώπου προς τον συνάνθρωπό του και δεν μπορεί να περιορίζεται στη μνήμη των οικογενειών των επιζώντων. Η απόφαση εορτασμού το έτος 2005 όρισε επίσημα την 27η Ιανουαρίου, όταν έγινε η Απελευθέρωση του Άουσβιτς, ως Διεθνή Ημέρα Μνήμης του Ολοκαυτώματος.

Η συζήτηση, όμως σχετικά με τον «σωστό» και τον «λανθασμένο» εορτασμό του είναι έντονος στις σύγχρονες κοινωνίες. Αυτό, διότι ο εορτασμός του Ολοκαυτώματος έχει επίσης πολιτικοποιηθεί αποκάλυπτα, με διαφορετικές χώρες να ακολουθούν διαφορετικές ατζέντες στις αναμνηστικές πρακτικές τους. Η ιδεολογική εργαλειοποίηση της μνήμης αυτής και η σχετικοποίηση εξυπηρετεί σκοπιμότητες αρκετές φορές πχ. αποτελεί «εισιτήριο» για την είσοδο των Ανατολικών κρατών της Ευρώπης στην Ευρωπαϊκή Ένωση, εφόσον αναγνωρίσουν αυτή τη μνήμη. Ο Κόκκινος,²⁸ μάλιστα στις ιστορικές ανιχνεύσεις του καταγγέλλει: την πολιτική εκμετάλλευση από «εβραϊκά κέντρα» ή και από το κράτος του Ισραήλ. *«Οι πολλαπλές και συχνά αντιθετικές μνήμες του Ολοκαυτώματος διαμεσολαβούνται από ιδεολογικές σκοπιμότητες, εθνικούς μύθους, θρησκευτικές ταυτότητες και πολιτισμικά στερεότυπα».*

Όσον αφορά την προβολή και το δημόσιο ενδιαφέρον ειδικά στις ΗΠΑ με πολυάριθμες επισκέψεις στο μουσείο Ολοκαυτώματος οι έρευνες δείχνουν πως εκεί περισσότερο και λιγότερο στην Ευρώπη δεν γνωρίζουν ουσιαστικά σε τι παραπέμπει ο όρος «Ολοκαύτωμα». Στην Ευρώπη πάλι πολλοί από τους ερωτηθέντες σε έρευνα σε οχτώ Ευρωπαϊκές χώρες υποστηρίζουν πως «οι Εβραίοι εκμεταλλεύονται το παρελθόν για να αποσπάσουν οφέλη» (Κόκκινος, 2015: 89). Όλα αυτά καταδεικνύουν την ελλιπέστατη ιστορική γνώση σε μεγάλα τμήματα του πληθυσμού και πως ο μεταπολεμικός αντισημιτισμός και η εβραιοφοβία αποτελούν σύγχρονες απειλές.

Στον Ελληνικό χώρο μετά το 2000 καθιερώθηκαν δράσεις, πορεία προς τον σιδηροδρομικό σταθμό Θεσσαλονίκης, μετά το έτος 2015 μέρες μνήμης Ολοκαυτώματος, διαλέξεις, διοργανώσεις σεμιναρίων, αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας κι έρευνας στα ελληνικά Πανεπιστήμια, γράφονται άρθρα, δημιουργούνται ταινίες, ντοκιμαντέρ, θεατρικά έργα, σχετικές εκθέσεις, λογοτεχνικές εκδόσεις με πλέον πολύ πλούσια παραγωγή. Τον Ιανουάριο του 2018 θεμελιώθηκε στη Θεσσαλονίκη Μουσείο Ολοκαυτώματος και βρίσκεται υπό κατασκευή στην περιοχή Μπεχτισινάρι στο λιμάνι της πόλης κοντά στον σιδηροδρομικό σταθμό από όπου εκδιώχθηκαν οι Εβραίοι το 1943 κ.ά. Ταυτοχρόνως παρατηρούνται εκδηλώσεις εβραιοφοβίας είτε στον δημόσιο πολιτικό λόγο, είτε στα μέσα κοινωνικής

²⁸ [Προβολή του Γιώργος Κόκκινος, Το Ολοκαύτωμα. Η διαχείριση της τραυματικής μνήμης – θύτες και θύματα, Αθήνα, Gutenberg, 2015 \(ekt.gr\)](#)

δικτύωσης, σε ιστορικούς κύκλους που συνδέονται με συμφέροντα, ακόμη και περιστατικά βανδαλισμών εβραϊκών μνημείων. Τέλος, να σημειωθεί συμπερασματικά πως η μνήμη δεν είναι ένα στατικό φαινόμενο μεταβάλλεται συνεχώς κι η διαχείριση της μνήμης με ορθό τρόπο είναι ένας διαρκής αγώνας.

2.6 Μνήμη και Λογοτεχνία

Ο Εβραίος διαχρονικά ήταν ο «Άλλος» στη συνείδηση του Ευρωπαϊκού Χριστιανικού κόσμου. Η μορφή του ανάγεται στο μακρινό παρελθόν και επιδρά με τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις του οι οποίες συνδιαμορφώνουν τα εθνικά και πολιτισμικά στερεότυπα σύμφωνα με την Φ. Αμπατζοπούλου. Η υλοποίηση του ολοκαυτώματος στο πλαίσιο της θανατοπολιτικής του Ναζισμού, δεν είναι άσχετη με την παρουσίαση της αρνητικής εικόνας του Εβραίου, όπως προβάλλεται στη λογοτεχνία κατά τα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ού αιώνα σε λαϊκές αφηγήσεις με ευρεία απήχηση και γενικότερα σε κείμενα που χρησιμοποιούν τον λόγο της σημιτικής «διαφοράς». Αντιπροσώπευε μια αποσυνάγωση, ανεπιθύμητη, αφηγηματική περσόνα που με ποικίλους τρόπους δεχόταν τα πυρά των προκαταλήψεων. Στα λογοτεχνικά έργα της περιόδου αυτής, ο «Εβραίος» ακόμη και όταν του αποδίδονται θετικές ιδιότητες, κατασκευάζεται πάντα ως Άλλος, ως διαφορετικός από τον μη Εβραίο, με τρόπο ώστε η αντίθεση να αναδεικνύει τις αξίες του χριστιανού Ευρωπαίου. Πρόκειται για κατασκευή ενός «φανταστικού Εβραίου» και για μια ρητορική που εντάσσεται στο πλαίσιο των διωκτικών μηχανισμών, η οποία ενσωματώνει μύθους κατά των Εβραίων, λειτουργεί ως δραστικός λόγος που περιθωριοποιεί, παραπλανά και τελικά λειτουργεί προπαρασκευαστικά για την αποδοχή του εγκλήματος με πρωτοφανή τρόπο βαρβαρότητας που πήρε σάρκα και οστά στο ναζιστικό διωκτικό σύστημα με τη συνδρομή της βιομηχανικής μαζικής εξόντωσης.

Μετά την τραυματική εμπειρία του Ολοκαυτώματος που εγγράφηκε σε ένα συλλογικό πλαίσιο έχουμε τις «μαρτυρίες» των επιζώντων Εβραίων που έγραψαν μετά από δεκαετίες για την εμπειρία που σφράγισε ανεξίτηλα τη ζωή τους, δημιουργήθηκε η λεγόμενη «στρατοπεδική λογοτεχνία» που περιγράφει τις συνθήκες ζωής και την καθημερινότητα των στρατοπέδων, τον πόνο από τις κακοποιήσεις των θυτών με ό, τι συνιστά η έννοια του απάνθρωπου σύμφωνα με τη Βαρόν Βασάρ (2012:89). Η υπέρβαση της μαρτυρίας σε κάτι πιο στοχαστικό με βάση τις ικανότητες γραφής και την πνευματική σκευή του κάθε επιζώντα συνιστά ένα είδος λογοτεχνίας με αυτοβιογραφικά στοιχεία ακροβατώντας στα όρια του στοχαστικού δοκιμίου και της λογοτεχνίας. Παραδείγματα στρατοπεδικής λογοτεχνίας σύμφωνα με τη Βαρόν Βασάρ είναι το έργο «Ίδού ο άνθρωπος» του Πρίμο Λέβι, που έγραψε αμέσως μόλις επέστρεψε από

το στρατόπεδο του Άουσβιτς (1946), όπως κι ο Αντέλμ «Το ανθρώπινο είδος». Οι πρώτες προσπάθειες να αφηγηθούν οι επιζώντες αμέσως μετά το γεγονός έπεσαν ή σε δυσπιστία των δεκτών θεωρώντας τα λόγια απόρροια φαντασίας αρρωστημένης ή συνάντησαν ψυχρή αδιαφορία. Μια από τις πρώτες μαρτυρίες που αργότερα θα αντιμετωπιστεί ως η κατ'εξοχήν μαρτυρία είναι αυτή του Πρίμο Λέβι στο αυτοβιογραφικό πρώτο έργο του. Γράφτηκε εν θερμώ κατά το έτος 1946, εκδόθηκε για πρώτη φορά στην Ιταλία από έναν μικρό εκδοτικό οίκο σε 2500 αντίτυπα, δεν είχε ανταπόκριση, μέχρι που άρχισε να μεταφράζεται σε άλλες γλώσσες κατά το έτος 1960 και έτσι να γίνονται γνωστές οι φρικαλεότητες στην προσπάθεια εξόντωσης των Εβραίων στα στρατόπεδα (Βαρών Βασάρ, 2012: 91).

Η πιο μεγάλη αγωνία και το πιο δυνατό κίνητρο για την επιβίωσή του ήταν να μπορέσει ο επιζών να αφηγηθεί. Η καταγραφή της εμπειρίας του είναι η υπεσχημένη οφειλή στην «τύχη» που του επέτρεψε την επιβίωση και ένα χρέος προς την ηθική παράδοση της φυλής του, μια ευθύνη στις επόμενες γενιές.²⁹ Τα κείμενα που έγραψαν οι ίδιοι οι επιζώντες θεωρήθηκαν από την αρχή αξιόπιστα και ως εκ τούτου ανώτερα, πολλές φορές ανεξάρτητα από τη λογοτεχνική τους αξία. Συνέβαλαν όπως έχουμε πει καθοριστικά στην ιστορική αναγνώριση της ναζιστικής θηριωδίας και την εγγραφή της στη συλλογική μνήμη σχεδόν όλων των χωρών. Έπρεπε να περάσουν δεκαετίες και να ολοκληρωθεί ο κύκλος αφήγησης των συγγραφέων -μαρτύρων προτού αυτοί που δεν επεβίωσαν και δεν ήταν αυτόπτες μάρτυρες να πάρουν στα χέρια τους τη σκυτάλη της λογοτεχνικής συγγραφής.

Όσον αφορά τον τρόπο που αναπαρίσταται ο Εβραίος, μία από τις αρχετυπικές εικόνες της ετερότητας μέσα από τον απόηχο φαντασιώσεων, εκ νέου προσδιορίζεται δραματικά υπό την καταλυτική επίδραση του Ολοκαυτώματος παρέχοντας ποικιλόμορφη τροφοδοσία στη λογοτεχνία. Το Ολοκαύτωμα, αυτή η εμβληματική αποτυχία του ανθρωπιστικού συμβολαίου που είχε διακηρύξει ο δυτικός πολιτισμός με το Διαφωτισμό, άλλαξε τις εικόνες για τους Εβραίους, που μέχρι τότε συναντούσαμε στη λογοτεχνία, ανέδειξε αγνά στην αρχή, με μεγαλύτερη ένταση στη συνέχεια είδη γραφής, όπως η στρατοπεδική λογοτεχνία, η αυτοβιογραφία και οι μαρτυρίες³⁰ (Αμπατζοπούλου, 1995).

Το έγκλημα εναντίον τους δημιούργησε καινούριες, θετικές εικόνες, αφηγήσεις συμπόνοιας σε χρονική φάση που οι αποδέκτες των μηνυμάτων έχουν, σχεδόν χαθεί. Συμβαίνει συχνά στη λογοτεχνία, όταν ο Άλλος ζει ανάμεσά μας, η παρουσία του ή αποσιωπάται ή

²⁹ <https://www.greek-language.gr/Resources/literature/education/urban/browse.html?urb=3> ανακτήθηκε 02/09/2023

³⁰ «Η σιωπή της Ρουθ και η φωνή της», <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/561> ανακτήθηκε 02/09/2023

ενοχλεί. Αντιθέτως, όταν απομακρυνθεί από το προσκήνιο για ποικίλους λόγους, ενδεχομένως κι οριστικά, δημιουργεί συναισθήματα νοσταλγίας και αναπαραστάσεις ανάλογες (Γουλή, 2013).

Ο απόηχος του Ολοκαυτώματος στην ελληνική λογοτεχνία από τη δεκαετία του 1980 δειλά άρχισε να αφήνει το αποτύπωμά του. Σημειώνει η Φ. Αμπατζοπούλου πως:

Ελάχιστα είναι τα έργα με θέμα τον πόλεμο και την Κατοχή που περιλαμβάνουν αναφορές στους διωγμούς των Εβραίων, όπως η Ιερά Οδός του Γ. Θεοτοκά και ο Αντιπλοίαρχος Βασίλης Λάσκος του Μ. Καραγάτση. Ακόμη λιγότεροι είναι οι συγγραφείς που χρησιμοποιούν στα έργα για τον πόλεμο και την Κατοχή πρόσωπα Εβραίων σε κεντρικούς ρόλους, και εξαιρέσεις αποτελούν η φράου Φέλντμαν στη «Λέσχη» του Στρατή Τσίρκα και ο νεαρός Εβραίος με το ψευδώνυμο Γιοχάνες στο μυθιστόρημα «Το βιβλίο του Γιοχάνες και της Μαρίας».³¹

Επιπλέον, κατά τη δεκαετία του 1980 η νουβέλα του Νίκου Κοκάντζη που πρωτοκυκλοφόρησε το 1975 με τίτλο «Τζιοκόντα» συνδέεται με τον αφανισμό των Εβραίων της Θεσσαλονίκης πέρα από τις στερεότυπες εικόνες με νεότερη τεχνική, συνειρμική γραφή και γκροτέσκο,³² που χαρακτηρίζει τους Θεσσαλονικείς λογοτέχνες του Μεσοπολέμου, «το Γαμήλιο εμβατήριο» (1972) του Ν. Μπακόλα, κάποια διηγήματα της πεζογραφίας του Γιώργου Ιωάννου «Το ξεκλήρισμα των Εβραίων», «Το δικό μας αίμα, Κέδρος, 1978», «το κρεβάτι» από τη συλλογή Σαρκοφάγος, το έργο «Τηλεφωνικό κέντρο» της Νίνας Κοκαλίδου – Ναχμία, 1972 από τις εκδόσεις «κέδρος», το διήγημα του Β. Βασιλικού «Ο φίλος μου ο Ίνο» που επικεντρώνεται στο πρόβλημα των Εβραϊκών περιουσιών. Δείγματα αφύπνισης όλα. Κατά τη δεκαετία του 80 εκδίδεται η πρώτη μαρτυρία επιζώντος του Χάιντς Κούνιο και η μαρτυρία της Μπέρρυς Ναχμία από την Καστοριά, εκδόσεις Κάκτος, 1988, που θα διαβαστεί από ευρύτερο κοινό.

Συμπληρωματικά, σύμφωνα και με τον Ανδρέα Καρακίτσιο σχετικά με τις αναπαραστάσεις του Εβραίου, η αρνητική εικόνα ισχύει κυρίως για την προπολεμική λογοτεχνία. Η εικόνα του Εβραίου αλλάζει, όπως είναι λογικό, μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο, για τον ευνόητο λόγο που συνδέεται με τις ιστορικές εμπειρίες του διωγμού των Εβραίων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα. Άρα, από τη δεκαετία του 50 η εικόνα του Εβραίου στην Ελλάδα φιλτράρεται μέσα από εσωτερικές αντιφάσεις. Θα επιβληθούν κυρίαρχες αναγνώσεις, όπου, από την μια μεριά τοποθετούνται ο αντικομμουνισμός και ο αντισημιτισμός (στην προπαγάνδα

³¹ της Γαλάτειας Σαράντη.

³² [file:///C:/Users/dimit/Downloads/03-apostolidou%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/dimit/Downloads/03-apostolidou%20(2).pdf) Ολοκαύτωμα και εφηβικός έρωτας στη Τζιοκόντα του Νίκου Κοκάντζη Βενετία Αποστολίδου Αναπληρώτρια καθηγήτρια Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και Λογοτεχνικής Εκπαίδευσης ΠΤΔΕ, ΑΠΘ, ανακτήθηκε 02/09/2023.

του ελληνικού εθνικού ιδεολογικού συστήματος αξιών κατατάσσονται ως ισοδύναμοι εχθροί) που δρουν ως «εργαλεία» επιβολής και λειτουργίας ειδικών κρατών και καθεστώτων στη λεκάνη της Μεσογείου και από την άλλη υπάρχει η «θυματοποίηση» του Εβραίου σε τέτοιο βαθμό, ώστε να είναι σχεδόν αδύνατον να προσληφθεί το εβραϊκό κράτος ως βασικός «άλλος» στον ρόλο του απειλητικού εχθρού και απειλητικού «άλλου».³³

³³ Καρακίτσιος Ανδρέας Καθηγητής, *Οι αναπαραστάσεις του Εβραίου στην παιδική λογοτεχνία. Κυνηγώντας τις λέξεις και τα νοήματα*, ΤΕΠΑΕ, ΑΠΘ

3ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΕΦΗΒΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΟΛΟΚΑΥΤΩΜΑ

3.1 Έννοιες και οριοθετήσεις στην εφηβική λογοτεχνία

Αρχικά, είναι αναγκαία η οριοθέτηση του ηλικιακού φάσματος των εφήβων. Αυτό το φάσμα εκτείνεται ανάμεσα στο τέλος της παιδικής ηλικίας και την έναρξη της ενήλικης ζωής. Ως αναπτυξιακό στάδιο, τα χρονικά όρια είναι αρκετά ασαφή, αν και το όριο 11- 18 χρονών είναι ευρέως το πιο αποδεκτό. Η εφηβεία μπορεί να διαιρεθεί σε τρεις φάσεις, την πρώτη ή αρχική, τη μέση και την όψιμη ή προχωρημένη εφηβεία, όπως αναλύθηκε από τον Μανωλόπουλο (1987). Συνιστά ένα εξελικτικό στάδιο ανάπτυξης, μία κρίσιμη μεταβατική περίοδο της ζωής του ατόμου, μια διαδικασία εμπειριών για αναδιοργάνωση και ολοκλήρωση μιας προηγούμενης ψυχολογικής εξέλιξης μέσα σ' ένα καινούριο πλαίσιο.

Η διαδικασία αυτή καθορίζεται από βιολογικούς, κοινωνικούς, πολιτιστικούς παράγοντες, έχει ως αποτέλεσμα διάφορες ψυχολογικές διεργασίες επομένως, παρουσιάζει ιδιαιτερότητες. Αυτές προκύπτουν από την ανάγκη του εφήβου για ανεξαρτητοποίηση από το οικογενειακό περιβάλλον και για διαμόρφωση μιας ταυτότητας, η οποία θα μπορεί να ανταποκρίνεται τόσο στις ενορμήσεις που κατακλύζουν το νεαρό άτομο, όσο και στις απαιτήσεις της κοινωνίας για πρωτοβουλία, ανάληψη νέων ρόλων (Laufer, 1984: 4).

Η εφηβεία, σε αντίθεση με την παιδική ηλικία, δεν είναι το διάστημα της ζωής στο οποίο ανατρέχουμε νοσταλγικά. Είναι μια μεταίχμιακή κατάσταση που χαρακτηρίζεται από αγωνία, δραματικές καταστάσεις και άγχος για τις συνεχείς αλλαγές. Το στοίχημα της λογοτεχνίας είναι να κατορθώσει να αφουγκραστεί και να συγχρονιστεί με τις ανησυχίες ενός κοινού που ορίζεται από ρευστότητα και παροδικότητα (Coats 2011: 324-25).

Όσον αφορά στο πεδίο της λογοτεχνίας, η θεωρητική και ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων με ηλικιακά κριτήρια οδηγεί στην ταξινομική κατηγοριοποίησή της και από την άποψη της εκδοτικής δραστηριότητας αλλά και της επιστημονικής θεώρησής της. Έτσι προκύπτει ο προσδιορισμός «Εφηβική Λογοτεχνία» ή «Λογοτεχνία για Εφήβους» (Κανατσούλη & Πολίτης, 2011: 9).

Η Εφηβική Λογοτεχνία ή Λογοτεχνία για νεαρούς ενηλίκους (young adults) ή Λογοτεχνία για Νέους κι Εφήβους σύμφωνα με την Κατσίκη-Γκίβαλου είναι όροι οι οποίοι έχουν απασχολήσει διεθνώς τους μελετητές και κριτικούς του παιδικού και εφηβικού βιβλίου. Νέοι όροι, αν σκεφτεί κάποιος ότι η Εφηβική Λογοτεχνία παρουσιάστηκε αρχικά στην Αμερική με κυρίαρχο κειμενικό είδος το μυθιστόρημα τη δεκαετία του 1960 κι έπειτα στην Ευρώπη. Στην Ελλάδα μπαίνει δυναμικά η παρουσία του τη δεκαετία του '90, αν και υπήρχαν

τα πρώτα έργα για εφήβους από την δεκαετία του '80. Η κατηγοριοποίηση αυτή δεν προέκυψε τόσο αυτονόητα. Επικράτησε σύγχυση μέχρι και τη δεκαετία του 1990 μεταξύ παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας. Η Caroline Hunt (1996) χαρακτηριστικά επισημαίνει ότι «από το 1980 έως το 1995 δεν υπάρχει θεωρητικός της Λογοτεχνίας για παιδιά που να θεωρεί την Εφηβική Λογοτεχνία ξεχωριστή κατηγορία». Στην παραδοχή ότι η Εφηβική Λογοτεχνία αποτελεί διακριτή κατηγορία συνηγορούν θεωρητικοί μελετητές όπως η Margareth Marshall, η Rebecca Lukens και η Ruth Cline (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2011: 21-23).

Ο Hollindale τοποθετεί το εφηβικό μυθιστόρημα ανάμεσα στο παιδικό και το ενήλικο μυθιστόρημα, καθώς υποστηρίζει ότι από τη μια προσθέτει στο παιδικό στοιχείο σεξ, βίας, διάλυσης οικογένειας, ενώ την ίδια στιγμή θέτει φιλοσοφικά, ηθικά ερωτήματα για θέματα που οι ίδιοι οι ενήλικοι εμμένουν σε συντηρητικές ιδέες αρνούμενοι τον διάλογο. Όπως επισημαίνει ο Hollindale, «για ορισμένους σχολιαστές, η εφηβική μυθοπλασία είναι μια περιττή εμπορική παρέμβαση, που εμποδίζει την πρόοδο στην ανάγνωση ενήλικων αναγνωσμάτων, επιτρέποντας την εφηβική ανωριμότητα και τον συναισθηματικό ναρκισσισμό» (1995: 86).

Ο Μάνος Κοντολέων αναφορικά με το ζήτημα του ορισμού ανάμεσα στους όρους «Λογοτεχνία για Νέους» ή Εφηβική Λογοτεχνία», προτιμά την «Λογοτεχνία για νεαρούς ενήλικους αναγνώστες». Τοποθετεί έτσι τους αναγνώστες άνω των δώδεκα χρονών, με το άνω να δηλώνει ότι είναι ελεύθερο το όριο. Έτσι, μπορεί η λογοτεχνία να απευθύνεται στους εφήβους, αλλά είναι συγχρόνως και μια λογοτεχνία για νεαρούς ενήλικους, εισάγοντας με την έννοια αυτή και τα cross over (ενηλικίωσης) μυθιστορήματα, ως τάση να υπάρχουν οπτικές γωνίες και αφηγηματικές δομές ώστε να μην διαιρείται με βάση την ηλικία το κοινό των αναγνωστών (Κοντολέων, 2011: 50-56). Βοηθούν στη μετάβαση από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση με τα λεπτά ζητήματα που θίγουν μέσω της ταύτισης με τους ήρωες και διαβάζονται κι από ενήλικους.

Ο λεπτός χειρισμός της οριοθέτησης της Παιδικής και Εφηβικής λογοτεχνίας αποτελεί συνεχή θεωρητική ενασχόληση όπως και η προσπάθεια εδραίωσης της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους στη συνείδηση του αναγνωστικού κοινού, του κόσμου των εκδοτών, της έρευνας σε παγκόσμιο επίπεδο και η ανάδειξή της σε γνωστικό αντικείμενο σε πανεπιστημιακή κλίμακα (Τζαφεροπούλου, 1996: 216).

Από τη δεκαετία του 1990 διαχωρίζεται πλέον από τη Λογοτεχνία για παιδιά, χωρίς να λείπουν οι σχετικές επιστημονικές διαφωνίες, καθώς ορισμένοι σημαντικοί μελετητές του χώρου εξακολουθούν να την εντάσσουν στην Παιδική Λογοτεχνία (Nodelman & Reimer 2003: 187, 191-192), ενώ όπως αναφέρθηκε παραπάνω άλλοι επιχειρηματολογούν υπέρ του να είναι αυτόνομη, καθώς οι σύνθετες αφηγηματικές δομές, οι ποικίλες χρήσεις του χρόνου, τα

διακείμενα και τα φιλοσοφικά ζητήματα που τίθενται δεν απευθύνονται σε παιδιά, αλλά σε ωριμότερους αναγνώστες [Caroline Hunt, Margaret Marshall (1988:79-81), Rebecca Lukens και Ruth Cline (1995: 1), Jonathan Hunt (2007)]. Πάντως σε μια εποχή, όπως η σύγχρονη, όπου η βία, η απομόνωση, η αδιαφορία για τον αδύναμο, η ανεμπόδιστη κυριαρχία του ισχυρού, η φιλαυτία κυριαρχούν στο περιβάλλον των νέων, αυτό τείνει να καθιστά απαραίτητη τη λογοτεχνία που κάνει αναφορές σε αυτού του είδους τα ζητήματα. Ο «προσδιορισμένος» αναγνώστης οδηγεί τους συγγραφείς να υιοθετήσουν στα αφηγηματικά κείμενά τους την οπτική γωνία του εφήβου, γεγονός που διακρίνει την εφηβική λογοτεχνία από άλλα είδη της.³⁴

Αξιοσημείωτη όμως είναι και η διάσταση που παραθέτει ο Ανδρέας Καρακίτσιος:

Εννοείται από την σημερινή περιρρέουσα ατμόσφαιρα που σηματοδοτεί η κυριαρχική εμφάνιση των θεωριών της πρόσληψης και του αναγνώστη, αλλά και από την κυκλοφορία πολλών λογοτεχνικών βιβλίων και εικονοβιβλίων, που έχουν χαρακτηριστεί «διηλικιακά» (crossover), δηλαδή βιβλία προς ανάγνωση για όλες τις ηλικίες. Σχεδόν σε όλη την Ευρώπη η αυξητική τάση κυκλοφορίας λογοτεχνικών βιβλίων και εικονοβιβλίων crossover, υπονομεύει τη διάκριση παιδικής (εφηβικής) και ενήλικης λογοτεχνίας και ανοίγει νέους διαύλους επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των αντίστοιχων μελετητών.

3.3 Μερικές παρατηρήσεις για την εφηβική λογοτεχνία

Τα τελευταία έτη, τα ρεαλιστικά κείμενα για εφήβους έχουν αποστασιοποιηθεί από τα διδακτικά μηνύματα και κάθε είδους δεοντολογίες που γινόταν με τα ρεαλιστικής μυθοπλασίας κοινωνικά μυθιστορήματα (problem novels). Όπως τονίζει ο Μάνος Κοντολέων, οι νέοι θεωρούν τον ρεαλισμό βασικό κριτήριο για την αποδοχή ή άρνηση της λογοτεχνίας και τονίζει πως «έργο που εμφορείται έστω και λίγο από διδακτισμό είναι εκ προοιμίου καταδικασμένο να μην επικοινωνήσει με τον αναγνώστη. Ο έφηβος αμφισβητεί ακόμα και την πιο απλή συμβουλή, πόσο μάλλον το κείμενο που βάζει σαν στόχο να τον διδάξει» (Κοντολέων, 1996:169).

Η εφηβική λογοτεχνία, σημειώνει η Πάτσιου (1996:181-182), και κυρίως το ρεαλιστικό μυθιστόρημα, παρουσιάζει θέματα της καθημερινής ζωής και προτείνει λύσεις για την «άρση των ψυχικών, ιδεολογικών αδιεξόδων» κι έτσι ασκεί παιδαγωγικό ρόλο, χωρίς άμεσο διδακτισμό. Ο ρεαλισμός στη νεανική λογοτεχνία προέκυψε ως πρόταση στην αναγκαιότητα παρουσίασης της πραγματικότητας με έντιμο τρόπο. Ιδιαίτερα στη σύγχρονη εποχή των οικονομικών, πολιτισμικών κρίσεων, είναι ανάγκη ο έφηβος να ανιχνεύσει την

³⁴ [«Αναγκαίες διακρίσεις και θεωρητικές/ιστορικές αναζητήσεις της εφηβικής λογοτεχνίας» | Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου \(wordpress.com\) ανακτήθηκε 02/09/2023](#)

πραγματικότητα του άμεσου περιβάλλοντός του σχετιζόμενη με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο μέσα από τη βιοματική εμπειρία επώδυνων καταστάσεων και συγκρούσεων, όπως βιώνονται από τον έφηβο πρωταγωνιστή του μυθιστορήματος, δίνεται έτσι η δυνατότητα στους αναγνώστες να υπερβούν σταδιακά και να αποδεχτούν τραγικές καταστάσεις που τους αφορούν άμεσα ή και έμμεσα ενώ συγχρόνως καλλιεργούνται στοιχεία ανάπτυξης της προσωπικότητάς τους. Ενδιαφέρον έχει και αυτό που η Bishop (1990) τόνισε ότι η εφηβική λογοτεχνία μπορεί εκτός από καθρέφτης της κουλτούρας ή των εμπειριών των νέων να γίνει ένα παράθυρο σε μια διαφορετική κουλτούρα (εθνική, φυλετική, θρησκευτική κ.α.).

Επίσης, τα τελευταία έτη τα όρια της νεανικής λογοτεχνίας με τα θέματα που περιλαμβάνονται σε αυτήν, επεκτείνονται, ώστε να συνεχίζουν τα βιβλία να αφορούν το αναγνωστικό κοινό και τη ζωή του που δεν έχει καμία σχέση με την εφηβεία των προηγούμενων γενεών. Έτσι, θέματα όπως το φύλο, η χρήση ναρκωτικών, η κατάθλιψη, η ψυχική ασθένεια, ο θάνατος, η γενοκτονία θεωρήθηκαν κατά το παρελθόν ως θέματα για ενηλίκους, τώρα υπάρχουν και σε λογοτεχνικά έργα για εφήβους (Walton, 2009: 359).

Στις μέρες μας η Εφηβική Λογοτεχνία είναι πλέον καταξιωμένη και θεωρητικά στην Ευρωπαϊκή και Αμερικανική επικράτεια. Βεβαίως, έχουν σημειωθεί σημαντικές εξελίξεις, ώστε η παλαιότερη αντιμετώπιση του είδους ως περιττού σταδίου να μην είναι η επικρατέστερη και η αναγνώριση της αξίας της λογοτεχνίας για νεαρότερους ενήλικες να έχει παγιωθεί. Εκτός από τα βιβλία ή τις σειρές βιβλίων που εντάσσονται στον χώρο του φανταστικού, τα έργα της Εφηβικής Λογοτεχνίας κατά την τελευταία εικοσαετία αποκτούν θεματολογία κοινωνικών προβλημάτων, ιδιαίτερα σκληρών πολλές φορές. Ο κόσμος της νεανικής λογοτεχνίας επεκτείνεται, ακόμη και στην εύρεση νέων ακροατηρίων, κερδίζοντας και αρκετούς ενήλικους αναγνώστες. Αυτό, με τη σειρά του, απαιτεί την επέκταση του κριτικού λόγου και την αλλαγή της προσέγγισης της εφηβικής λογοτεχνίας ως ένα παρακλάδι της παιδικής λογοτεχνίας, όπως υποστήριζον οι Nodelman και Reimer. Άρα, μιλάμε για λογοτεχνία για νεαρούς ενήλικες που λειτουργεί ως αυθύπαρκτο είδος.

Είναι αλήθεια πως οι αντικρουόμενες θέσεις για τη στροφή της εφηβικής λογοτεχνίας προς τα σκοτεινά θέματα συσχετίζονται με τη θέση της Coats για το εφηβικό μυθιστόρημα. Η λογοτεχνία για κείνη για νεαρούς ενήλικους δείχνει αρκετές φορές το παράδοξο που αντιμετωπίζουν οι νεαροί στη συγκεκριμένη ηλικιακή φάση στον μεταμοντέρνο πολιτισμό. Υπάρχουν όλες οι δυνατότητες στα χέρια τους και αυτό είναι ένα μήνυμα που υπάρχει με το πέρασ πολλών αφηγήσεων στη λογοτεχνία νέων αλλά και ταυτόχρονα έχουν να αντιμετωπίσουν έναν κόσμο που ενώ μιλάει θεωρητικά αδιαλείπτως για ελπίδα, ειρήνη και αλλαγή τους φορτίζει με ένα δυσβάσταχτο οικονομικό, περιβαλλοντικό και συναισθηματικό

βάρος, μάλιστα συνεχίζει να εμπλέκεται σε βίαιες συρράξεις και εξουσιαστικά πολιτικά παιχνίδια. Όλα δείχνουν πως η μοίρα της οικουμένης εναπόκειται στις δυνατότητές τους να ανταποκριθούν ηθικά ενώπιον αυτών των προφανών εμποδίων αλλά και του ίδιου τους του εαυτού (Coats,2011:326-27). Υπό αυτή την οπτική θα λέγαμε πως η λογοτεχνία ως αντανάκλαση της πραγματικότητας, δεν μπορεί παρά να πορευτεί σε έναν κόσμο που γίνεται συνεχώς και πιο δύσκολος για όλους και για τις ευαίσθητες πληθυσμιακές ομάδες περισσότερο.

Κι ενώ δέχονται κριτικές, τα βιβλία που πραγματεύονται θέματα «σκληρά» είναι αυτά που λαμβάνονται πιο σοβαρά υπόψη από κριτικούς και διδάσκοντες (Coats,2011:325). Η Άντα Κατσίκη-Γκίβαλου παρατηρεί ότι ενώ στην Αμερική υπήρχε πληθώρα αυτού του είδους μυθιστορημάτων τα οποία έθιγαν σοβαρά ζητήματα με σκληρό τρόπο, όταν αυτή η τάση έφτασε με σημαντική καθυστέρηση στον ελληνικό χώρο, τα περισσότερα ελληνικά βιβλία διατήρησαν ένα δίχτυ προστασίας στον έφηβο που φαίνεται να υπάρχει λόγω της προσπάθειας πολλών συγγραφέων της εποχής να προστατέψουν τους αναγνώστες, πολλοί από τους οποίους είναι πρώιμοι έφηβοι, από τη σκληρή ψυχολογική δοκιμασία. Από τα μέσα της δεκαετίας του '90 όμως, το εφηβικό μυθιστόρημα ενσωματώνει απαισιόδοξα στοιχεία, χαρακτηρίζεται με ακραίο ρεαλισμό και με ριζοσπαστικό και ανατρεπτικό τρόπο θίγει καίρια προβλήματα (2018:15).

Στον έφηβο αναγνώστη επικεντρώνεται και η Γκίβαλου, θεωρώντας πως «*η σεμνοτυφία, η απάλυνση βίαιων καταστάσεων ή η ωραιοποίηση της αδιέξοδης εφηβικής καθημερινότητας, οδηγώντας στην αισιόδοξη πάντα λύση, έχουν ως αποτέλεσμα την αδιαφορία του εφήβου γι' αυτού του είδους τα αναγνώσματα, όταν, μάλιστα, αυτός μπορεί να διασκεδάσει με την τηλεόραση ή με το διαδίκτυο*» (2011: 26). Ο βασικός σκοπός, λοιπόν, των εφηβικών αναγνωσμάτων, σύμφωνα με τον Πολίτη, είναι «*να φέρουν τους αναγνώστες τους αντιμέτωπους με τους δύσκολους, μάλλον αμήχανους καιρούς μας ώστε να συνειδητοποιήσουν μέσα από την όλη κατάσταση τη δική τους θέση, όταν η προετοιμασία για ένα δύσκολο μέλλον είναι πιο σκληρή από το ίδιο το μέλλον*» (2018:84). Η θεωρητική αυτή στάση σχετικά με την λειτουργία της λογοτεχνίας εξηγεί την λήψη απόφασης πολλών συγγραφέων να πραγματευτούν σκοτεινά θέματα αλλά και να απομακρυνθούν από την επικρατούσα παλαιότερα σύμβαση του ευτυχισμένου τέλους.

3.2 Τα χαρακτηριστικά της εφηβικής λογοτεχνίας

Σημαντική είναι η συμβολή των Nilsen και Donelson στην κατεύθυνση συγκέντρωσης κάποιων χαρακτηριστικών στοιχείων και αφού καθορίζουν επιστημονικά τα διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά της Εφηβικής Λογοτεχνίας τόσο από την Παιδική όσο και από την «Ενήλικη» Λογοτεχνία» (Nilsen & Donelson 2001:25-33)³⁵:

- 1) Οι συγγραφείς χρησιμοποιούν στην αφήγηση την οπτική γωνία των εφήβων. Οι πρωταγωνιστές είναι έφηβοι, όπως και οι αναγνώστες, χωρίς να σημαίνει πως οι έφηβοι ήρωες μπορούν να κατατάξουν τη λογοτεχνία στο εφηβικό είδος πάντα. Στόχος είναι η εξοικείωση, που θα κινητοποιήσει τον έφηβο αναγνώστη στην αναγνωστική πράξη.
- 2) Οι ήρωες/ίδες είναι έφηβοι που κατά την πλοκή επιδιώκουν την ανεξαρτητοποίησή τους από το προστατευτικό πλαίσιο των γονιών και μερικές φορές οδηγούνται σε ρήξη μαζί τους. Οι έφηβοι, βέβαια δεν διαλέγουν τα μυθιστορήματα εφηβικής λογοτεχνίας απλά επειδή έχουν κοινή ηλικία με τους κύριους χαρακτήρες, αλλά λόγω μιας ομοιότητας στο συναίσθημα. Όπως υποστήριξε ο συγγραφέας John Green, σε συνέντευξή του, οι έφηβοι φέρνουν μια ξεχωριστή ένταση όχι μόνο στην πρώτη αγάπη, αλλά και στην πρώτη φορά που παλεύουν με την θλίψη, την πρώτη φορά που προσπαθούν να καταλάβουν γιατί οι άνθρωποι υποφέρουν και αν υπάρχει νόημα στη ζωή.
- 3) Παρά τη γνώμη πολλών κριτικών πως, εφόσον η χρησιμότητα της Εφηβικής Λογοτεχνίας είναι να βοηθήσει τους νέους να μεταβούν με ομαλό τρόπο από την παιδική στην εφηβική ηλικία, είναι θεμιτό και φυσιολογικό να υιοθετούνται στερεότυποι λογοτεχνικοί τρόποι, κάτι τέτοιο δεν παρατηρείται. Αντιθέτως καταγράφεται μεγάλη ποικιλία λογοτεχνικών ειδών, θεματολογίας και αφηγηματικών τρόπων.
- 4) Η μυθοπλασία των θεμάτων αυτών καθορίζεται από το ρεαλιστικό περιβάλλον των μεγαλουπόλεων.
- 5) Οι εφηβικές ιστορίες διαθέτουν γοργό ρυθμό, στοχεύουν στον εντυπωσιασμό εικόνων, κάτι που συμβαίνει, εκφράζοντας συχνά έντονες καταστάσεις και ισχυρά συναισθήματα.

³⁵ Για τον ορισμό της Εφηβικής Λογοτεχνίας, όπως επισημαίνει η Γκίβαλου (2011:19), ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των: Nilsen & Donelson 2001, Cart 1996, και ειδικότερα των: Holland 1975, Lukens & Cline 1995, Hunt 1996, Κοντολέων 1996 και 2009. Πρωτοποριακή και σημαντική σε ιδεολογικές και ψυχοκοινωνικές επισημάνσεις είναι η μελέτη της Trites (2000) και Κανατσούλη 2002: 196-204.

- 6) Κυρίαρχη τάση είναι να γράφονται βιβλία για εφήβους με αισιόδοξες προοπτικές παρά τον ρεαλισμό κατά τη δεκαετία του 70 κυρίως στην Αμερική (Κατσίκη- Γκίβαλου, 2009).

3.4 Τραύμα και εβραϊκό Ολοκαύτωμα στην εφηβική λογοτεχνία

«Το τραύμα» είναι μια εμπειρία απροσδόκητη, έχει συμβεί σε χρονική περίοδο που το μυαλό του θύματος δεν είχε την αντίληψη να κατανοήσει την έκταση του γεγονότος γράφει η Caruth και δεν ορίζει το τραύμα μόνο ως μια βίαιη εμπειρία που συμβαίνει σε ένα θύμα, αλλά επικεντρώνεται πιο πολύ «στον τρόπο που η πολύ άγνωστη φύση του επιστρέφει για να στοιχειώνει τον επιζώντα αργότερα» Η πολυπλοκότητα του τραύματος έγκειται στο γεγονός ότι το αποτέλεσμα του δεν περιλαμβάνει μόνο την ίδια την πληγή, αλλά και την αδυναμία του θύματος να αφομοιώσει και να εκτιμήσει την πραγματικότητα του τραυματικού γεγονότος (Caruth,1996:3-4)

Ο Sigmund Freud καθιερώνει αυτό που ονομάζει «θεωρία του καταναγκασμού της επανάληψης», σύμφωνα με την οποία τα θύματα των τραυμάτων ασυναίσθητα «επαναλαμβάνουν όλες αυτές τις ανεπιθύμητες καταστάσεις και τα επώδυνα συναισθήματα» (1961: 15). Με τα λόγια της Anne Whitehead, «το παρελθόν επαναλαμβάνεται σαν να ήταν πλήρως στο παρόν και το άτομο αιχμαλωτίζεται μέσα στην παραλυτική επιρροή του τραύματος» (2004:86).

Το τραύμα στη λογοτεχνία αποτέλεσε εδώ και τριάντα χρόνια ένα ιδιαιτέρως ευαίσθητο όσο και ευρέως διαδεδομένο θέμα σε διεθνή κλίμακα και η ανάδειξη του όρου ως εργαλείο ανάλυσης συνδέεται με την μελέτη του Ολοκαυτώματος. Η Καλασαρίδου³⁶ τονίζει πως: Η

³⁶ Διδάσκοντας όψεις του Ολοκαυτώματος μέσα από τη Λογοτεχνία – της Σωτηρίας Καλασαρίδου
<https://frear.gr/?p=30639>

λογοτεχνία που αναπαριστά το Ολοκαύτωμα είναι αναντίρρητα Λογοτεχνία που αφορά άμεσα το Τραύμα στον βαθμό που μας αφηγείται τραυματικές εμπειρίες των χαρακτήρων που δεσπόζουν στην αφήγηση και που είναι δυνατό να ποικίλουν τόσο ως προς το λογοτεχνικό είδος όσο και ως προς την οπτική γωνία της αφήγησης. Στην εγχώρια και μεταφρασμένη Λογοτεχνία του Ολοκαυτώματος έχουν εγγραφεί διαφορετικά λογοτεχνικά είδη από τη δεκαετία του 1940 μέχρι και τις μέρες μας: μυθιστορήματα και διηγήματα, ημερολόγια και αυτοβιογραφίες, ποιήματα και στίχοι που μελοποιήθηκαν, θεατρικά έργα και κινηματογραφικά σενάρια, εικονογραφημένες ιστορίες και Graphic novels (Καλασαρίδου, 2020α).

Αναντίρρητα θεωρείται ότι το τρομακτικό γεγονός του Ολοκαυτώματος δεν έχει σχέση με καμιά άλλη ιστορική γενοκτονία, ούτε κατά τον 20ο αιώνα. Μέσα σε έναν αριθμό στρατοπέδων βιομηχανοποιημένου τύπου μαζικής γενοκτονίας έχασαν τη ζωή τους από πείνα, κακουχίες, εξόντωση και κυρίως καύση σε θαλάμους αερίων έξι εκατομμύρια Εβραίοι εκ των οποίων ενάμισι εκατομμύριο, περίπου παιδιά. Ήταν ένα συστηματικά κατευθυνόμενο από το κράτος σχέδιο εξόντωσης ενός λαού, μόνο και μόνο γιατί γεννήθηκαν Εβραίοι και χωρίς να έχουν ούτε το δικαίωμα επιλογής ή αλλαγής της ταυτότητάς τους. Χωρίς, βέβαια να ξεχνάμε ότι στα στρατόπεδα εξόντωσης χάθηκαν και αμέτρητοι Τσιγγάνοι, ομοφυλόφιλοι, καθολικοί, μάρτυρες του Ιεχωβά, αντιστασιακοί, ανάπηροι κλπ.³⁷

Είναι προφανές ότι ένας δημιουργός που γράφει για το Εβραϊκό Ολοκαύτωμα και απευθύνεται σε νεανικό κοινό, βιώνει μια αντίφαση μέσα του, που προκύπτει από την αναγκαιότητα να επιτευχθεί μια αρκετά δυσχερής ισορροπία: και να γίνει προστατευτικός προς τον αναγνώστη, για να μην βιώσει την τραυματική εμπειρία και να μην εξωραΐσει την ιστορική αλήθεια, άρα να τον εκθέσει στο τραύμα. Η δυσκολία αυτή πολλαπλασιάζεται όταν το κακό αγγίζει το αδιανόητο, όπως το συμβάν τούτο της προμελετημένης και συστηματικής εξόντωσης ενός ολόκληρου λαού από το Ναζιστικό καθεστώς. Η λογοτεχνία του Ολοκαυτώματος λοιπόν, υποχρεωτικά εισάγει τον νεαρό αναγνώστη στην ζοφερή συνθήκη, όπου είναι κυρίαρχη η αδιέξοδη κατάσταση και ο τρόμος, χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα παρέμβασης και αλλαγής. Είναι, συνεπώς, αναπόφευκτη η δυσχέρεια του συγγραφέα με ποιες λέξεις θα αποτυπώσει την κτηνωδία, την οδύνη, ακριβώς γιατί αυτό το δύσκολο θέμα απευθύνεται σε μικρότερα ή μεγαλύτερα παιδιά τονίζει η Μένη Κανατσούλη.

Υπάρχει λοιπόν, μια γενική συμφωνία παρόλα αυτά ότι οι αναγνώστες πρέπει να εκτεθούν στο «κακό», στον ζόφο του Ολοκαυτώματος. Το πιο πειστικό επιχείρημα βρίσκεται σε εκείνους που πιστεύουν επίμονα ότι το να μη μιλάς είναι μεγαλύτερη αδικία, ότι είναι

³⁷ Ολοκαύτωμα και λογοτεχνία για μικρά παιδιά: μία ασυμβίβαστη συνύπαρξη; Μένη Κανατσούλη

«βλασφημία να μένεις σιωπηλός» και να δώσεις στον Χίτλερ «μια ακόμη μεταθανάτια νίκη» (Rosenfeld 14)³⁸ Από την άλλη πλευρά όμως, διαπιστώνουμε ότι ακόμη και τα βιβλία που απευθύνονται σε έφηβους αναγνώστες, εκφράζονται για το κακό σαν να μην έχει όνομα και με δυσδιάκριτη την προέλευση του. Τόσο το κακό όσο κι εκείνοι που το προκάλεσαν παραμένουν ακατανόητοι, θαρρείς και υπάρχουν έξω από τα όρια της ανθρώπινης αναπαράστασης και κατανόησης (Khader, 2011: 127).

Η Lydia Kokkola υποστηρίζει ότι η λογοτεχνία του Ολοκαυτώματος που απευθύνεται σε παιδιά, άρα και σε εφήβους έχει ηθικό καθήκον και χρησιμοποιεί τη λέξη «ηθικό» σκόπιμα, να είναι ιστορικά ακριβής, σχετικά με όποιες αφηγήσεις ασχολούνται με ιστορικά γεγονότα αλλά αφορούν λιγότερο καταστροφικά γεγονότα (Kokkola, 2003: 3).

Συμπερασματικά, ο συγγραφέας εφηβικής λογοτεχνίας πρέπει να ισορροπήσει ανάμεσα στην κτηνωδία και την ελπίδα, να ζωντανέψει τη σκοτεινή πλευρά των ανθρώπων και παράλληλα να δώσει ελπίδα στην ψυχή του έφηβου αναγνώστη, για να μη συντριβεί.

Στο ζήτημα εκδόσεων, αρχικά στην ελληνική αγορά, σύμφωνα με τον Ανδρέα Καρακίτσιο³⁹ είναι λίγα τα παιδικά - εφηβικά έργα μυθοπλασίας με θέμα και ήρωα τον Εβραίο. Τα βιβλία εφηβικής λογοτεχνίας, που ενδιαφέρουν, είναι η νουβέλα «Πήλινες Μούσες» του Σπύρου Τσίρου (Κέδρος, 1988), το παιδικό μυθιστόρημα «Μια μπαλάντα για τη Ρεβέκκα» της Μαρούλας Κλιάφα (Μεταίχμιο, 2010), «Η σπηλιά του δράκου» του Κ. Στοφόρου, (Κέδρος, 2019) και δίπλα σε αυτά υπάρχει ακόμη το κλασικό μυθιστόρημα «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» της Άλκης Ζέη, (Κέδρος 1971). Αντίθετα, κυκλοφορούν περισσότερα βιβλία που έχουν μεταφραστεί, όπου οι συγγραφείς χρησιμοποιούν ήρωες που ταιριάζουν ηλικιακά με τους αναγνώστες, ξετυλίγουν ιστορίες που αναφέρονται στον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και ακουμπούν έμμεσα το Ολοκαύτωμα, ενδεικτικά: Ε. Μπριζού-Πελλέν, «Η ώρα των σκύλων» (Άγρα, 2004), Ου. Στάυρον, «Η επιλογή της Σοφί» (Ποταμός 1979), Τζ. Πουλ, «Άννα Φρανκ» (Σύγχρονοι Ορίζοντες), Κ. Λιβαιν, «Η βαλίτσα της Χάνα» (Σαββάλας, 2005), Στ. Ρος, «Τα σπίτια με το αστέρι» (Σαββάλας, 2005), Α. Σπίγκελμαν, «Μάους» (Zoobus 2008), Α. Blottière, «Τομ» (Πόλις, 2012), Ε. Σμιτ, «Το παιδί του Νώε» (Opera, 2007), Τζον Μπον «Το αγόρι με τη ριγέ πιζάμα» (Κέδρος 2007), «Το Άουσβιτς όπως το εξήγησα στην κόρη μου» Anette Vieviorka (Πόλις 2013), Άντλινγκτον «Κόκκινη μεταξωτή κορδέλα» (Διόπτρα 2017).

³⁸ the world Hitler never made
alternate history and the memory of Nazism/Rosenfeld Gavriel/Cambridge University Press

³⁹ Οι αναπαραστάσεις του Εβραίου στην παιδική λογοτεχνία. Κυνηγώντας τις λέξεις και τα νοήματα Καρακίτσιος Ανδρέας <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/562/544>

Η λογοτεχνία, λοιπόν που απευθύνεται στους νέους καλεί να αναγνωριστεί το κακό, να αποκαλυφθεί σε έναν κόσμο που εξ αιτίας του δεν θα είναι ίδιος, πλέον. Καλεί να βρεθεί ο συνετός τρόπος που θα γίνει η αφήγηση της φρικαλεότητας του Ολοκαυτώματος από τους δημιουργούς, εξ ορισμού είναι αδύνατο να μπει σε μια ελπιδοφόρα αφήγηση, όμως η απευθείας έκθεση στην φρικαλεότητα με βάση την επικρατούσα παιδαγωγική άποψη πρέπει όσο το δυνατόν να αποφεύγεται και οφείλει η αφήγηση αυτής της δυστοπίας να ακολουθείται από προσεκτικά βήματα, να εμπεριέχει ιστορίες ανθρώπων που βρέθηκαν μπροστά σε ηθικά διλήμματα δίνοντας στους νεαρούς αναγνώστες ένα πλαίσιο αντίληψης για την προσωπική συγκρότηση ενός αξιακού συστήματος με ηθικές επιλογές.⁴⁰ Οι δημιουργίες αυτές χωρίς να βαρύνουν με το ίδιο το γεγονός καλούνται να εστιάσουν στην πορεία πριν την τέλεση του ανείπωτου, ώστε να προβαίνουν σε ανάληψη ευθυνών για κατάργηση στερεοτύπων, εκδηλώσεων ρατσισμού, ανοχή στη διαφορετικότητα και αποφυγή του μίσους σε οποιαδήποτε μορφή.

⁴⁰<https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/561>

Η σιωπή της Ρουθ και η φωνή της Ρεβέκκας: εικόνες Εβραίων και απόηχοι της Shoah στην ελληνική λογοτεχνία για παιδιά και νέους..Δημήτρης Γουλής

4ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

4.1 Ορισμός δημιουργικής γραφής

Είναι γνωστό πως ο όρος «Δημιουργική Γραφή» αποδίδει ενδεχομένως στην ελληνική γλώσσα τον ξενικό όρο “creative writing”. Δημιουργικότητα σημαίνει «*αποκλίνουσα σκέψη*», που μπορεί «*να σπάει διαρκώς τα σχήματα της εμπειρίας*» τονίζει ο Ροντάρι και σχολιάζει πως είναι δημιουργικό ένα μυαλό που συνεχώς δουλεύει, που συνεχώς ρωτάει, που βρίσκει προβλήματα εκεί που οι άλλοι ανακαλύπτουν ικανοποιητικές απαντήσεις, που αισθάνεται καλά σε ρευστές καταστάσεις, που έχει κρίση αυτόνομη, που αρνείται τον κομφορμισμό, που ασχολείται από αρχής με τα πράγματα, τις ιδέες,⁴¹ χωρίς να κωλύεται από τάσεις τυποποίησης.

Δεν είναι εύκολη η σύνταξη ενός μοναδικού, πλήρους και σαφούς ορισμού για τη Δημιουργική Γραφή λόγω της πολλαπλής χρήσης του όρου και των διαφορούμενων νοημάτων του, των διαφόρων προσπαθειών να αποδοθεί ο όρος δημιουργικός και δημιουργικότητα και των αξιολογικών τους προεκτάσεων (Βακάλη, Ζωγράφου -Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013). Αναφορικά, λοιπόν με τις απόπειρες ορισμού της Δημιουργικής Γραφής και κυρίως της λογοτεχνίζουσας γραφής επισημαίνεται από τον (Eco 2011) ότι είναι βασικό στοιχείο η δημιουργικότητα, χωρίς πληροφοριακό σκοπό γραφής και όχι επιστημονική κι ο Jacobson τη συνδέει με την ποιητική διάσταση της γλώσσας (Καρακίτσιος, 2012:1). Για τον Τ. Κωτόπουλο η έννοια της πρωτεϊκής δημιουργικότητας είναι ομιχλώδης λόγω αξιολογικών προεκτάσεων και Δημιουργική Γραφή σημαίνει, αρχικά προσπάθεια βιωματικής προσέγγισης του λόγου και μέσα από την αναδόμηση των στοιχείων του προκύπτει η σύνθεση, όπου καταγράφονται εμπειρίες κι ανάγκες για προσωπική έκφραση. Στην όποια είδους γραφή πρωτότυπης σύνθεσης που μπορεί να καλύπτει ευρύ φάσμα από πολλά είδη κειμένων χωρίς αποκλειστικές συνδέσεις με τη λογοτεχνία θεωρείται για κάποιους δημιουργικό γράψιμο και πολλοί ταυτίζουν αυτό το γράψιμο με τη λογοτεχνία. Η ευθυγράμμιση με μία από τις παραπάνω απόψεις αναδεικνύει και τις στάσεις στη διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής. Οπωσδήποτε, αντίκειται στα παραδεδομένα σχήματα της συγγραφής, δηλαδή μιας ελιτίστικης πρακτικής, που είναι μοναχική και έχει ως προϋπόθεση τη φυσική κλίση.

Προς επίρρωση της άποψης αυτής για τη Δημιουργική Γραφή έρχεται κι η θέση του Αναγνωστόπουλου ο οποίος υποστηρίζει ότι η διδασκαλία της στη τριτοβάθμια εκπαίδευση, η

⁴¹ Ροντάρι, Τ. 1985. Γραμματική της φαντασίας. Αθήνα: Τεκμήριο

έκδοση συνόλου εγχειριδίων δημιουργικής συγγραφής, καθώς και η αυξανόμενη διοργάνωση εργαστηρίων ανάπτυξης συγγραφικών δεξιοτήτων από εκδότες και λογοτεχνικούς φορείς ενισχύουν την αποδυνάμωση της άποψης περί φυσικού ταλέντου (Αναγνωστόπουλος, στο Τσιλιμένη και Παπαρούση, 2010). Η Δημιουργική Γραφή προσεγγίζεται από άλλους (Πασσιά, Μανδηλαρά Βίδου 2007, 17) ως μέθοδος διδακτική που προσεγγίζει με βιωματικό και παιγνιώδη τρόπο τον λόγο. Συνεπώς, η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να μεταδώσει αποτελεσματικά στους μαθητές τη συγγραφική δεξιότητα οδήγησε στη δημιουργία αυτής της μεθόδου. Υπάρχει ένα κυρίαρχο προσδιοριστικό χαρακτηριστικό: Η Δημιουργική Γραφή περιέχει και μια πλευρά ψυχαγωγίας, καθώς συνδέεται σαφώς με παιγνιώδεις δεξιότητες και λειτουργίες, όπως της περιπέτειας, της φαντασίας, των πειραματισμών, της περιέργειας σύμφωνα με τον Σ. Καραγιάννη (2010: 15) στον Α. Καρακίτσιο (2010: 15)⁴² αλλά και στον Οδηγό Εκπαιδευτικού (2022:11) τονίζεται ο ελκυστικός και παιγνιώδης τρόπος στη γέννηση ιδεών, στην οργάνωση και συγγραφή κειμένου των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, για αυτό και πλέον εντάσσεται στην εκπαίδευση ως ένας από τους βασικούς πυλώνες του σχεδιασμού μάθησης και διδασκαλίας της Λογοτεχνίας.

Παράλειψη θα αποτελούσε η μη αναφορά στη συμβολή της Δημιουργικής Γραφής, εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου προσφέροντας ψυχική εκτόνωση, ενώ λειτουργεί αυτοεπιβεβαιωτικά και λυτρωτικά (Freud 1976, Brown 1997 στο: Καρακίτσιος 2012). Χρησιμοποιείται ως βιωματική μέθοδος στο πλαίσιο της θεραπείας από την επιστήμη ψυχολογίας, σε προγράμματα επανένταξης, απεξάρτησης από χρήση, ενδυνάμωση ατόμων με ειδικές ανάγκες, σε περιπτώσεις κακοποιημένων ατόμων κ.α. κυρίως στον Δυτικό κόσμο έχει αναγνωριστεί ως σημαντικό εργαλείο για την ενδυνάμωση αυτοπεποίθησης (Καραγιάννης 2010). Διεθνώς, λοιπόν εκτός από τον χώρο της φιλολογίας, Παιδαγωγικής, εντάσσεται και στον χώρο της ψυχολογίας, αλλά και των γραφιστικών και της διαφήμισης (Κωτόπουλος, Βακάλη, 2023:12)

4.2 Η Δημιουργική Γραφή ως μέθοδος διδασκαλίας

Η Δημιουργική Γραφή, αποτελεί μια μοντέρνα εκπαιδευτική μέθοδο, ευρέως διαδεδομένη στην Ευρώπη, η οποία φιλοδοξεί να αποδώσει και να μεταδώσει σωστά τον κυρίαρχο ρόλο της έκφρασης, της γραφής και του λόγου στους μαθητές, τομέα στον οποίο χωλαίνουν τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα. Επιπλέον, ανάμεσα σε άλλες είναι πρωτοποριακή η πρόταση στην εκπαίδευση, όπως επεσήμανε ο Μ. Σουλιώτης, ιδρυτής του Μεταπτυχιακού

⁴² Σ. Καραγιάννης, 2010, όπως αναφέρεται στον Α. Καρακίτσιο, Διδασκαλία Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή, σελ. 15

Προγράμματος Δημιουργικής Γραφής στο πανεπιστήμιο Δ. Μακεδονίας (Φλώρινα), στις θεμελιώδεις δεξιότητες λογοτεχνικού γραμματισμού να εντάσσεται και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών μέσω συγγραφικών πρακτικών, όπως αυτή της Δημιουργικής Γραφής, οι οποίες τους δίνουν τη δυνατότητα να συνειδητοποιήσουν με άμεσο τρόπο την παραγωγική διαδικασία της λογοτεχνικής γραφής. Έχουν έτσι, την ευκαιρία ως δημιουργοί, όχι απλώς να κάνουν περιγραφή του περιβάλλοντός τους αλλά να παρέμβουν σε αυτό και να το διαμορφώσουν εκ νέου (Σουλιώτης, 2012). Η έμπνευση δεν είναι δυνατόν να διδάχτεί, διδάσκονται όμως οι τεχνικές δημιουργίας του πλαισίου που μπορεί να συνδράμει στη γέννηση της. Ένα τέτοιο πλαίσιο είναι και η «αταξία», δηλαδή το περιβάλλον που διώχνει τους κανονιστικούς όρους και τις περιοριστικές συνθήκες της φαντασίας, την ελευθερία στη σκέψη και τη διάθεση για δημιουργία, ενώ ευνοεί τις πλευρές εκείνες που οδηγούν σε ποικίλες χρήσεις των λέξεων, σε ανατρεπτικές γλωσσικές περιστάσεις και σε αποκλίνουσες επιλογές της πραγματικότητας, με την επιδίωξη να δημιουργηθούν καινοτόμες πορείες ατομικής έκφρασης και γραφής για κάθε μαθητή (Καρακίτσιος, 2013). Ως μέθοδος διδασκαλίας παραγωγής γραπτού λόγου στηρίζεται στην αντίθεση λογοτεχνικής και μη λογοτεχνικής γραφής, δε στοχεύει σε επιχειρήματα, ιδέες, προσχεδιασμένη δομή αλλά αξιοποιεί συναισθήματα και εμπειρίες, φαντασία.

Το περιεχόμενο της στη λογοτεχνία αφορά πρωτίστως τη μελέτη και παραγωγή λογοτεχνικών ειδών, όπως μυθιστόρημα, ποίηση, διήγημα, πρόσφατα και κινηματογραφική γραφή και δευτερευόντως τη διδασκαλία άλλου είδους συγγραφικών δεξιοτήτων με στόχευση τη δημιουργία χρηστικών κειμένων. Επιπλέον, η Δημιουργική Γραφή αποτελεί και μια νέα πρόταση για τη μελέτη της λογοτεχνίας, μια νέα λογοτεχνική θεώρηση. Η οπτική της είναι «το βλέμμα του συγγραφέα. «Το κοίταγμα» του έργου υλοποιείται κυρίως μέσω του συγγραφέα-δημιουργού και όχι του συγγραφέα-κοινωνικού μέλους, δηλαδή με βάση τη δημιουργική και όχι την κοινωνική υπόσταση, όσο κι αν η μία δομείται διαμέσου της άλλης τονίζει ο Τ. Κωτόπουλος. Η θεωρία αυτή προκαλεί τον αναγνώστη να ξαναγράψει το έργο, με νέα ανάγνωση και νέα γραφή, ως δημιουργός. Η Δημιουργική Γραφή, τονίζει επιπλέον, ανοίγει νέες δυνατότητες στη διερευνητική, ερμηνευτική και αισθητική διάσταση του μαθήματος αλλά και στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στην τέχνη του λόγου και του πολιτισμού ευρύτερα. Παράλληλα, η Δημιουργική Γραφή λειτουργεί ως απελευθερωτική και θεραπευτική δραστηριότητα, που οδηγεί στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, καλλιεργώντας την αυτογνωσία και την κοινωνιογνωσία (Κωτόπουλος, ΕΡΚΥΝΑ, Τ. 26: 8)

Σε πρόσφατη συνέντευξή του Ανδρέα Καρακίτσιου τον Ιούνιο του 2023 διαβάζουμε⁴³ πως η Δημιουργική Γραφή επιτρέπει τον επαναπροσδιορισμό της διδακτικής προσέγγισης της λογοτεχνίας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και ανοίγει δρόμους στην εφαρμογή μοντέρνων τρόπων στη διαχείριση του λογοτεχνικού κειμένου και στην ιδιαίτερη πρόσληψη από τους μαθητές/τριες. Μεταβάλλει τη σχέση του αναγνώστη με την λογοτεχνία, του επιτρέπει να αναπτύξει την προσωπική του ευαισθησία και φαντασία και του προσφέρει πλαίσιο κατάκτησης δεξιοτήτων. Ήδη οι μεταρρυθμίσεις στην περίπτωση της διδασκαλίας με την αναλυτική διατύπωση του ρόλου της Δημιουργικής Γραφής έχουν φέρει βελτιώσεις. Τα οφέλη είναι πολλαπλά στους μαθητές/τριες, κατανοούν τα λογοτεχνικά γένη (ποίηση, πεζογραφία, θέατρο), καλλιεργούν τη γλωσσική ικανότητα και φαντασία καθώς ενισχύεται η ενεργός εμπλοκή των μαθητών/τριών στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Τα κενά της προηγούμενης προσέγγισης με κύριο, (αυστηρό) αναγνώστη τον δάσκαλο στις εργασίες κατανόησης και σχολιασμού κειμένων έρχεται να συμπληρώσει η Δημιουργική Γραφή επιτυγχάνοντας αγάπη στο γράψιμο σταδιακά, αποκαλύπτοντας τη χαρά της συγγραφής διερευνώντας και με πειραματισμούς σε κλίμα ψυχαγωγίας (Οδηγός Εκπαιδευτικού, 2022: 7,8).

4.3 Η Δημιουργική Γραφή στα Νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών

Ιδιαίτερη θέση στα νέα Προγράμματα Σπουδών (2021:11-12) κατέχει η άσκηση στη Δημιουργική Γραφή στο λογοτεχνικό έργο που μπορεί να είναι γραπτή, προφορική, εικαστική, θεατρική. Στην παραγωγή λόγου επισημαίνεται η Δημιουργική Γραφή κι η κριτική λειτουργία, ο προφορικός, γραπτός, ψηφιακός λόγος. Στον Οδηγό Εκπαιδευτικού για τη Λογοτεχνία Γυμνασίου, επίσης τονίζεται η στόχευση της ενεργού εμπλοκής μέσα από οργανωμένες δραστηριότητες, όπου γίνεται αξιοποίηση της παιγνιώδους φύσης της λογοτεχνίας και αναδεικνύεται η απόλαυση της εμπειρίας της ανάγνωσης μέσω τεχνικών συνανάγνωσης και Δημιουργικής Γραφής σε συνεργατικό πλαίσιο (Κωτόπουλος, Βακάλη, 2023: 56). Αν το λογοτέχνημα λειτουργήσει ως αφορμή για γραφή λογοτεχνική για τους εκπαιδευόμενους/ες, τότε εκείνοι εκτός από λογοτέχνες, μπαίνουν πια, σε μια διαδικασία πιο επαρκούς και περισσότερο συνειδητοποιημένης ανάγνωσης (Κωτόπουλος, 2014).

Η Δημιουργική Γραφή σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό οδηγό σπουδών για το Λύκειο (2021) και τη θέση του Τ. Κωτόπουλου νοείται και ως άσκηση στη γραφή, που απαιτεί

⁴³ <https://018.bookpress.gr/prosopa/sunenteukseis/15574-andreas-karakitsios-oi-lekseis-boroy-n-na-allaksoun-ton-kosmo-i-prosopiki-diadromi-tou-kai-i-poreia-tis-paidikis-logotexnias> ανακτήθηκε 02/09/2023.

ιδιαίτερη διδακτική διαχείριση. Σημείο προσοχής, σίγουρα αποτελεί η διερεύνηση και η διασφάλιση συνθηκών που θα απελευθερώσει τη δημιουργικότητα των μαθητών/τριών και για να γράψει κάποιος δημιουργικά απαραίτητος όρος είναι να υιοθετεί ενεργό κριτική προσέγγιση έναντι της πραγματικότητας και των κειμένων, έτσι θα μπορεί: να συγγράψει, να επανεξετάσει, να αναθεωρήσει μέρος της δουλειάς του/της καθώς λειτουργεί ταυτόχρονα σε δύο συμπληρωματικά επίπεδα: να γράφει δημιουργικά και να σκέφτεται κριτικά την πράξη της γραφής και τα αποτελέσματά της. Η μέθοδος αυτή προσεγγίζει βιωματικά τον λόγο και τις δυνατότητές του και στηρίζεται στην αναδόμησή του, με σκοπό την παραγωγή νέων κειμένων. Για τον/την μαθητή/τρια η περιπέτεια της Δημιουργικής Γραφής συνιστά έναν εξαιρετικό τρόπο να βιώσει τη γραφή.

Τέλος, η Δημιουργική Γραφή και η φιλιαναγνωσία με τις ξεχωριστές διδακτικές τεχνικές μπορούν να είναι οι δύο βασικοί άξονες της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Η δημιουργική γραφή αναπτύσσει συγγραφικές δεξιότητες στον μαθητή και η φιλιαναγνωσία μπορεί να οδηγήσει στη δημιουργία ενός σοβαρού αναγνώστη, σύμφωνα και με τον Καρακίτσιο Α. (2011: 27-2).

Όσον αφορά στη Δημιουργική Γραφή και στην ένταξη, τη γόνιμη επικοινωνία με το αυτοτελές λογοτεχνικό έργο στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας αυτό αποτελεί σταθερό αίτημα από ερευνητικές ομάδες που διερευνούν το θέμα της διδακτικής της Λογοτεχνίας και πώς το σχολείο θα συμβάλει στην εξέλιξη των μαθητών/τριών σε αναγνώστες. Το Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα «Νεοελληνική Λογοτεχνία» στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο (1999) προσέγγιζε με εγκράτεια το θέμα του αυτοτελούς έργου στη λογοτεχνία με προτάσεις για συνθετικές εργασίες, όπως να μελετήσουν ένα ολόκληρο ποιητικό έργο ή μυθιστόρημα κ.α. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο(2003) προέτρεπε την εκπόνηση διαθεματικών-δημιουργικών εργασιών με την ολοκλήρωση μιας διδακτικής ενότητας, όπως προσέγγιση ποιητικού συλλογικού έργου ή μυθιστορήματος. Το Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (2011) τόνιζε πως η διδασκαλία της Λογοτεχνίας μέσω Ανθολογίων, όπως προτείνεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αντίθετη με τις σημερινές ιδέες για την προσέγγιση του μαθήματος της λογοτεχνίας και ότι στις άλλες χώρες έχουν από δεκαετίες συμπεριλάβει την ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων στο σχολείο. Με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2021) η διδασκαλία του αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου στο Γυμνάσιο εισάγεται οργανικά στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας ως μέρος της διδασκόμενης ύλης μαζί με τα κείμενα του Ανθολογίου κάθε τάξης και η Δημιουργική Γραφή αποτελεί συνειδητή επιλογή του παρόντος προγράμματος.

Στο ζήτημα περιεχομένων με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2021: 9) και στην ενότητα οργάνωσης περιεχομένου επισημαίνεται πως εκτός από τη διδακτική προσέγγιση σε συστάδες κειμένων (ποιημάτων, διηγημάτων, αποσπασμάτων, μυθιστορημάτων, μύθων, παραμυθιών, παροιμιών, στίχων τραγουδιών, κόμικς) για την Α' και Β' Γυμνασίου (παραλείπονται τα παραμύθια, μύθοι και παροιμίες στη Β') προτείνεται και το εκτενές αυτοτελές μυθιστόρημα. Στη Γ' Γυμνασίου προτείνεται η συλλογή λογοτεχνικών κειμένων (πεζών, ποιητικών συλλογών, θεατρικών) σε χρονολογική σειρά με βάση ιστορικο-γραμματολογικά κριτήρια, την αντιπροσωπευτικότητα των δημιουργών, την ποιότητα των έργων και επίσης προτείνεται το αυτοτελές εκτενές έργο. Η Δημιουργική γραφή βρίσκεται σε γόνιμη επικοινωνία και μάλιστα αποτελεί σημαντικό εργαλείο προσέγγισης του εκτενούς αυτοτελούς κειμένου σύμφωνα με τον Κωτόπουλο Τ. στην εισήγησή του για τη συμβολή της Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία εκτενών αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων στη σχολική πράξη με βάση το νέο ΠΣ (2021) ⁴⁴. Τα βασικά κριτήρια επιλογής των λογοτεχνικών κειμένων είναι να υπηρετήσουν τους διδακτικούς στόχους, την πρόκληση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών, την προώθηση της φιλιαναγνωσίας, την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης (Πρόγραμμα Σπουδών 2021: 6). Το αυτοτελές λογοτεχνικό έργο αποτελεί διδακτικό στόχο στον οδηγό εκπαιδευτικού Γυμνασίου ⁴⁵ (δεύτερη έκδοση, Αθήνα 2022) είτε με την επιλογή μυθιστορήματος, ποιητικής συλλογής, συνόλου διηγημάτων, εκτενούς διηγήματος γκράφικ νόβελ και στη Γ' Γυμνασίου προτείνεται προς επιλογή και ολόκληρο θεατρικό έργο.

Η Δημιουργική Γραφή συμπληρωματικά, μπορεί να αναβαθμίσει και να βελτιώσει τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές «επικοινωνούν» με τα λογοτεχνικά κείμενα και συγκεκριμένα με το αυτοτελές λογοτεχνικό κείμενο (Δουζίνα Μ. 2021:21). Μέσα από προσεκτικά επιλεγμένες δραστηριότητες, οι μαθητές/τριες μπορούν να κατανοήσουν τη μορφή και τη δύναμη της λογοτεχνικής γλώσσας, να καλλιεργήσουν την αποκλίνουσα σκέψη τους, να αναπτύξουν δεξιότητες λογοτεχνικού γραμματισμού αλλά και να βιώσουν την αναγνωστική απόλαυση της Λογοτεχνίας. Η δημιουργική προσέγγιση της Λογοτεχνίας προϋποθέτει διδάσκοντες που να πιστεύουν στη δημιουργική διδασκαλία και να επιτρέπουν το ελεύθερο κλίμα στους μαθητές, χωρίς τον φόβο του λάθους. Η συνύπαρξη Δημιουργικής Ανάγνωσης και Γραφής μπορεί να μεταμορφώσει θεαματικά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές προσλαμβάνουν τη Λογοτεχνία και αυτό να λειτουργήσει ενισχυτικά προς τη φιλιαναγνωσία (Δουζίνα, 2021: 26).

⁴⁴ Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Ειδικό Τεύχος 26ο, 7-18, 2023

⁴⁵ Εκπονητές/Εκπονήτριες Αθανασοπούλου Αφροδίτη, Αρετάκη Μαρία, Δάλκου Αγάπη, Μιχαηλίδης Αναστάσιος, Οικονομοπούλου Βασιλική, Χαριλάου Νεόφυτος και επόπτρια την Καλογήρου Γεωργία

4.4 Η διδακτική αξία της λογοτεχνίας στη σχολική τάξη

Η λογοτεχνία ως μορφωτικό αγαθό αποτελεί κυρίαρχο θέμα στα Προγράμματα Σπουδών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Γυμνασίου, Λυκείου (Οδηγός Εκπαιδευτικού 2022:1). Στο Γυμνάσιο, πλέον προσφέρει και συνταγματικής διάστασης κείμενο για διδακτική προσέγγιση, με βασικές αρχές, σκοπούς και στόχους, μεθοδολογία διδασκαλίας, τρόπους αξιολόγησης. Η φιλοσοφία του θέτει τον μαθητή/τρια σε κεντρική θέση, ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον εμπνευστή συντονισμένης βιωματικής προσπάθειας για την επίτευξη στόχων με τα μαθησιακά αποτελέσματα να είναι η αφετηρία της διδακτικής διαδικασίας. Το μάθημα της Ν. Λογοτεχνίας στο Πρόγραμμα Σπουδών (2021) για το Γυμνάσιο και Λύκειο θεωρείται σημαντικό και η διδασκαλία του ως στόχο θέτει την ενεργητική εμπλοκή των μαθητών στην αναγνωστική εμπειρία. Η αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών με λογοτεχνικά έργα είναι πολύπλευρη καθώς, μέσω της ανάγνωσης και γραφής οι μαθητές θα εκφράζουν βαθύτερες συναισθηματικές ανάγκες, παράλληλα κοινωνικοποιούνται στο μαθησιακό περιβάλλον που είναι συνεργατικό και παραγωγικό (Π.Σ. 2021: 4).

Η επικοινωνία των μαθητών με τη Λογοτεχνία κινητοποιεί τη φαντασία και ολοκληρώνει παράλληλα τη συναισθηματική και διανοητική τους κατάσταση, συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Προωθεί τη μαθησιακή διαδικασία, αφού ενδυναμώνει τη στοχαστική ανάγνωση, δηλαδή να μαθαίνουν τους ειδικούς τρόπους που συγκροτείται ένα λογοτεχνικό έργο, να προβληματίζονται, να απορούν (Π.Σ. 2021: 4, 5). Η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων από τους μαθητές/τριες στην τάξη (ή και σε προσωπικό επίπεδο εκτός αυτής, αλλά με την ήπια ώθηση του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο του μαθήματος) οδηγεί «στη σταδιακή μετατροπή της σχολικής τάξης σε κοινότητα αναγνωστών», ενώ παράλληλα ενισχύεται η αισθητική ανάγνωση. Η αναγνωστική εμπειρία αναδεικνύεται σε πνευματική και ψυχαγωγική. Ενεργοποιεί πολύπλευρα τον μαθητή/τρια και αναδιαμορφώνει τη σχέση του με τον εαυτό του και με τον κόσμο, κάτι που μάλιστα, συμβαίνει και με την ανάληψη εργασιών Δημιουργικής Γραφής (Π.Σ 2021:5)

Ο/Η εκπαιδευτικός καθοδηγεί με διδακτικές μεθόδους, έτσι που ο/η μαθητής/τρια να εκφραστεί γραπτά με πρωτότυπο και ευέλικτο τρόπο. Με αφορμή τα λογοτεχνικά κείμενα οι μαθητές/-τριες ασκούνται σε γλωσσικές μετατροπές, ώστε να δώσουν μορφή σε προσωπικές εμπειρίες, ιδέες και να δοκιμαστούν σε διάφορα λογοτεχνικά είδη. Ο μαθητής/τρια ψάχνει τα ερεθίσματα που θα βοηθήσουν στην παραγωγή και στην οργάνωση των σκέψεων, στην επιλογή ικανοποιητικής δομής του κειμένου, στον έλεγχο και στην αναδιάρθρωσή του, που

συγχρόνως προσφέρει ως μεταγνώση αλλά και ως ευχαρίστηση την παραγωγή του γραπτού λόγου. Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός φροντίζει για ένα υποστηρικτικό περιβάλλον που καταπολεμά το τυποποιημένο σκεπτικό, τη «συμμόρφωση», τον φόβο του λάθους και τη λογικοκρατία. Ο σχεδιασμός μάθησης αποσκοπεί στη γλωσσική καλλιέργεια, στην κριτική και γνωστική συγκρότηση, στην ανάπτυξη ευαισθησίας, ενδυνάμωση των δημιουργικών ικανοτήτων και κλίσεων των μαθητών/τριών μέσω δραστηριοτήτων σε κλίμα συνεργασίας κατά την επεξεργασία των λογοτεχνικών κειμένων. Απαραίτητη είναι η ανάδειξη της σχέσης της Λογοτεχνίας με τη γλώσσα, την αισθητική, την ιστορία, τις αξίες. Στόχος η κατανόηση της λειτουργίας του λογοτεχνικού φαινομένου. Μέρος της μαθησιακής διαδικασίας είναι και η αξιολόγηση, προσεκτικά σχεδιασμένες ενέργειες όλη τη σχολική χρονιά στοχεύοντας στην αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας εξετάζοντας κατά πόσο αλληλεπιδρούν οι μαθητές/τριες με τον λογοτεχνικό λόγο. Διακρίνεται σε αρχική, διαμορφωτική και τελική σε οργανική σύνδεση με τους στόχους και τα προσδοκώμενα οφέλη (Οδηγός Εκπαιδευτικού 2022: 4,5). Εν κατακλείδι η συναισθηματική, γνωστική, κοινωνική και η ανάπτυξη φιλιαναγνωσίας διατρέχει όλο το νέο Π.Σ.

ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ

A.1 Αυτοτελές εκτενές λογοτεχνικό έργο στο Γυμνάσιο

Γενικοί στόχοι:

Ο Γενικός σκοπός που μπαίνει στο Νέο Π.Σ Λογοτεχνίας αφορά στην πνευματική καλλιέργεια και οι γενικοί στόχοι στην εξοικείωση με λογοτεχνικά κείμενα, στην ψυχική και αισθητική καλλιέργεια, στη δόμηση κώδικα αξιών, στην ανάπτυξη κοινωνικότητας, αλλά προτάσσεται και η φιλιαναγνωσία ως βασικό ζητούμενο (ΦΕΚ 5871/15-12-21 ΤΕΥΧΟΣ Β: 75016-75017) Έτσι εισάγεται (Π.Σ 2021) α) η διδασκαλία υποχρεωτικά εκτενούς αυτοτελούς έργου και β) η οργάνωση της διδασκαλίας στην προοπτική διαλογικής συνάντησης των μαθητών/τριών με τη λογοτεχνία πραγματοποιείται μέσω της προσέγγισης «συστάδων κειμένων».

Η διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίχτηκε μέχρι σήμερα στην επαφή των μαθητών/τριών με αποσπάσματα εκτενέστερων λογοτεχνικών κειμένων ή με σύντομα διηγήματα. Διάφορες παιδαγωγικές και διδακτικές θέσεις, ζητήματα δυσκολιών που είχαν να κάνουν με την τεχνολογική πρόοδο, τις υποδομές, αποτέλεσαν κάποια εμπόδια στην επίσημη θεσμοθέτηση της διδασκαλίας αυτοτελών έργων. Πλέον, υποστηρίζεται από τις διεθνείς πρακτικές, τις θεωρητικές παραδοχές, τις σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις και τα ερευνητικά δεδομένα η επιλογή ολόκληρου λογοτεχνικού έργου επισημαίνει ο Κωτόπουλος Τ. (ΕΡΚΥΝΑ,τ.26, 2022:8). Η χρήση αποσπασμάτων στα σχολικά εγχειρίδια επαναπροσδιορίζει τα κείμενα μέσα από κάποιου είδους κυρίαρχο λόγο (Bernstein, 1990:168). Η διδασκαλία «ολόκληρων» έργων απομακρύνει τον διδακτικό επαναπροσδιορισμό και συμβάλει στην αναγνωστική επάρκεια, οι εκπαιδευόμενοι εντάσσουν τα έργα στο ευρύτερο πλαίσιο αναφοράς τους ως αυτόνομα σημειωτικά σύνολα (Eco, 1994).

Τα καινούρια Προγράμματα Σπουδών (2021) στοχεύουν πρωτίστως στα μαθησιακά αποτελέσματα, δηλαδή να κατανοεί ο μαθητής/τρια όλα όσα χρειάζεται και να είναι σε θέση εφαρμογής μετά το πέρας κάθε μαθησιακής διαδικασίας. Η βαρύτητα μετατοπίζεται από το γνωστικό αντικείμενο, τους/τις εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Άρα, σκοπός είναι μια αντίστροφη πορεία σχεδιασμού με βάση τα αποτελέσματα μάθησης κι όλα τα υπόλοιπα εξαρτώνται από των καθορισμό τους [Νέα Προγράμματα Σπουδών - Αρχική σελίδα - Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής \(iep.edu.gr\)](http://iep.edu.gr).

Σύμφωνα με Κωτόπουλο Τ. και Βακάλη Α. στο βιβλίο «Θεωρία και πράξη της Δημιουργικής Γραφής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση» (2023: 286, 87) και με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας του 2021 κωδικοποιούνται εδώ με συντομία οι στόχοι της διδασκαλίας του αυτοτελούς έργου:

- να αποκτήσουν δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση και το κειμενικό είδος (Π.Σ Γυμνασίου, 2021: 6)
- να καλλιεργήσουν το γλωσσικό αισθητήριο και φαντασία συμμετέχοντας σε ασκήσεις δημιουργικής γραφής μεταπλάθοντας πρωτότυπα κείμενα (Π.Σ Γυμνασίου, 2021: 6)
- να συνδέουν τα κείμενα με την εποχή γραφής, να εκφέρουν άποψη για τη διαχρονικότητα των νοημάτων, τη σχέση με τον ιστορικό ορίζοντα του παρόντος (Π Σ, Γ. 2021: 3)
- να χρησιμοποιούν με αφορμή το κείμενο τη φαντασία τους για παραγωγή άλλων μορφών τέχνης, όπως εικαστικά έργα, θεατρικές παραστάσεις, ψηφιακές αφηγήσεις, μουσικές συνθέσεις χρησιμοποιώντας και τη νέα τεχνολογία (Π Σ Γυμνασίου: 7)
- να εξοικειωθούν με τα βασικά στοιχεία του εκτενούς κειμένου ως προς τον χωρόχρονο του, τις ιδέες, τους χαρακτήρες, σκηνικά, πλοκή, αφήγηση (Π Σ Γυμνασίου, 2021: 14)
- να αξιοποιούν τις προϋπάρχουσές τους γνώσεις και αναγνωστικές εμπειρίες ερμηνεύοντας ολοκληρωμένο λογοτεχνικό έργο (Π Σ Γυμνασίου, 2021: 14)
- να εμπλέκονται σε παιγνιώδεις δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης και γραφής, που συμβάλουν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής ευαισθησίας και της αγάπης για το βιβλίο (Π Σ Γυμνασίου 2021: 31, 33)
- να αξιοποιούν ψηφιακά εργαλεία και να εμπλέκονται σε δραστηριότητες δημιουργικές καλλιτεχνικής υφής, διαδικτυακής επικοινωνίας (Π Σ. Γυμνασίου 2021: 32, 42).
- να παροτρύνονται στην έμπρακτη κατανόηση της λειτουργίας των ποικίλων εκφραστικών τρόπων και τεχνικών αξιοποιώντας σε δικά τους κείμενα Δημιουργικής Γραφής στη Γ Γυμνασίου (Π Σ Γυμνασίου 2021: 36, 37)

Τα οφέλη μέσω της επιλογής αυτοτελούς έργου στη διδασκαλία των γυμνασιακών και λυκειακών τάξεων είναι πολλά και αντιστοιχούν στην περιγραφή του οδηγού του/της εκπαιδευτικού που συνοδεύει τα Ν.Π.Σ (2021) και ΦΕΚ /Τεύχος Β' 694/10.02.2023.⁴⁶

- να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες την αγάπη προς τη Λογοτεχνία

⁴⁶ Ομάδα συγγραφής: Επόπτης – Κωτόπουλος Η. Τριαντάφυλλος, Εκπλήτρες – Αλεξιάδου Θεοδούλη, Καλούδη Ευαγγελία, Κουμπάρου Χρυσάνθη, Νάκη Στέλλα, Ξέστερνου Μαρία, Σπυρέλη Χρυσούλα

- να εκφράζουν με δημιουργικό λόγο τις σκέψεις και ιδέες, συναισθήματα τροφοδοτώντας με κειμενικά ερεθίσματα τη δημιουργικότητά τους.
- να βιώνουν δια της γραφής την παιγνιώδη και απελευθερωτική φύση του λογοτεχνικού λόγου που συμβάλλει στην αυτογνωσία και αυτοέκφραση.
- να νιώσουν αισθητική απόλαυση, ώστε να ενταχθεί στον ελεύθερο χρόνο τους η Λογοτεχνία ως εξωσχολική δραστηριότητα μέσω της ανάγνωσης και ακρόασης των κειμένων, της βιωματικής συμμετοχής και της εκφραστικής Δημιουργικής Γραφής.
- να αποκτήσουν κριτική στάση σε παγιωμένες αντιλήψεις και στερεότυπες ιδέες.
- να μάθουν να δρουν σε ομαδοσυνεργατικό πλαίσιο, αναπτύσσοντας ομαδικό πνεύμα εντασσόμενοι/ες σε ομάδες που απαιτείται παράλληλα και η κριτική τους σκέψη.
- να καταστούν δημιουργικοί/ές αναγνώστες/στριες καλλιεργώντας τη γλώσσα και το αισθητικό τους κριτήριο για μια ποιοτική ζωή.
- να μπορούν να έχουν ευρύτερη εικόνα για τις εκφάνσεις του νεοελληνικού, ευρωπαϊκού και παγκόσμιου πολιτισμού σε σχέση με αυτή των έργων που διδάσκονται από αποσπάσματα, γεγονός που διευρύνει τους πνευματικούς τους ορίζοντες.
- να καλλιεργηθούν οι μαθητές/τριες στην πολιτισμική κατανόηση και στην αντίληψη της ταυτότητας και πολυπολιτισμικότητας. Υπό αυτή την έννοια αναδεικνύεται η αξία της λογοτεχνίας ως μορφωτικό αγαθό στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής παιδείας και της δημοκρατικής εκπαίδευσης, καθώς και στη συμβολή της στην ισοτιμία των ανθρώπων και πολιτισμών.

A 2 Διδακτική μεθοδολογία αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου με τη συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής

Οι βασικές κατευθύνσεις διδακτικής μεθοδολογία, οι τεχνικές στη διδασκαλία περιγράφονται ακολούθως:

- Στην οργάνωση της διδακτικής προσέγγισης του έργου αξιοποιείται η ερμηνευτική μέθοδος, όπου η αναγνωστική πράξη απαιτεί μια διαρκή κίνηση μεταξύ μερών και όλου προκειμένου να κατανοηθεί και να δοθεί η ερμηνεία του κειμένου (Πρόγραμμα Σπουδών 2021: 10).
- Όσον αφορά τρόπους, μεθοδικές κατευθύνσεις, αξιοποιείται η θεωρία αναγνωστικής ανταπόκρισης, όπου η προσοχή στρέφεται στον τρόπο που ο αναγνώστης προσλαμβάνει το λογοτέχνημα βασιζόμενος/η στις προσωπικές εμπειρίες, στα βιώματα σε μια ερμηνευτική κοινότητα αναγνωστών (Πρόγραμμα Σπουδών 2021: 10).
- Εργασίες μέσα σε ευέλικτες ομάδες με ποικιλία δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό κλιμακούμενης δυσκολίας με φθίνουσα καθοδήγηση, καλλιέργεια της νοοτροπίας της συμμετοχικότητας (Πρόγραμμα Σπουδών 2021: 11).
- Εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας με τρόπους και τεχνικές που δίνουν κίνητρα μάθησης σε όλους/ες τους μαθητές/τριες και προσμετρώντας όλες τις πληροφορίες για το μαθητικό δυναμικό του γίνεται «ενορχηστρωτής» σχεδιάζοντας (Πρόγραμμα Σπουδών 2021: 14)
- Ο εκπαιδευτικός διδακτικά θα έχει να διαχειριστεί εκτενές κειμενικό υλικό γι' αυτό οι δυνατότητες των νέων τεχνολογιών, ενδεχομένως, να λειτουργήσουν διευκολυντικά συμπληρώνοντας τις διδακτικές διαδικασίες (διαχείριση περιεχομένου, συνεργατικές, δημιουργικές εργασίες παραγωγής λόγου, προβολή βίντεο, κινηματογραφικές ταινίες) ενθαρρύνοντας την αναγνωστική στάση των μαθητών (Πρόγραμμα Σπουδών 2021:11).
- Στη διδασκαλία εκτενούς, αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου βοηθητικό είναι το μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης κατά το οποίο ο/η εκπαιδευτικός δεν παραδίδει συμβατικά στην τάξη (Πρόγραμμα Σπουδών 2021:11). Πρόκειται για διδακτική στρατηγική που προσφέρει βασικό περιεχόμενο ή προετοιμασίας εκτός τάξης και χρησιμοποιεί έτσι τον περισσότερο χρόνο στην τάξη για ενεργητική μάθηση σε συνεργατικό περιβάλλον.

- Η διδακτική προσέγγιση προτείνεται για τρεις μήνες και αναπτύσσεται σε τρεις φάσεις, πριν, κατά και μετά την ανάγνωση, ακολουθείται η ανάγνωση και μελέτη του βιβλίου εντός της σχολικής τάξης με συνοδεία φύλλων εργασίας ανά ομάδες (ΠΣ, 2021: 11).
- Ο διδάσκων μελετάει προσεκτικά το κείμενο, όχι μόνο ως διδασκόμενο υλικό, διαμορφώνει ένα διάγραμμα σχεδίων δώρων διδασκαλιών, βρίσκει τους συνεκτικούς δείκτες (Καλογήρου, 1999: 140- 144) συμμετέχει στη διαδικασία της κατανοούσας ανάγνωσης με τις κατάλληλες ερωτήσεις και δράσεις.
- Η ιδιαιτερότητα του εκτενούς έργου που απαιτεί διαχείριση μεγάλου όγκου πληροφοριών. Αποτελεσματική είναι η χρήση σημειώσεων και βοηθητική η ύπαρξη ενός κοινού κώδικα στον τρόπο που η μαθητική ολομέλεια τις κρατά, ώστε με συμφωνημένα από κοινού σύμβολα να καταχωρίζονται π.χ. ερωτηματικό για τα δυσνόητα σημεία, θαυμαστικό σε όσα έχουν νοηματικό βάρος, αλλά και υπογράμμιση ή κύκλωση λέξεων-φράσεων για βασικές ή άλλες ιδέες. Μπορούν, επίσης να αξιοποιηθούν εννοιολογικοί χάρτες και διαγράμματα κατά την ανάγνωση από τους μαθητές/τριες (Κωτόπουλος Τ. ΕΡΚΥΝΑ, τ. 26: 12)

Α 3. Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής σε ολόκληρο έργο

Με το νέο Π.Σ. Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο (2021) η διδασκαλία του αυτοτελούς έργου στο Γυμνάσιο εντάσσεται στο μάθημα της Λογοτεχνίας ως μέρος της διδασκόμενης ύλης παράλληλα με τα κείμενα του Ανθολογίου κάθε τάξης. Αναγκαία είναι η ανάγνωση εκτενών αποσπασμάτων του έργου μέσα στη σχολική τάξη με σκοπό η τάξη να λειτουργήσει ως «κοινότητα αναγνωστών». Βασικό αίτημα να επιτευχθεί η αναγνωστικής απόλαυση και η εμπλοκή του μαθητή σε ατομικές ή ομαδικές, διακαλλιτεχνικές, διαθεματικές, δημιουργικές δραστηριότητες κ.ά.

Σύμφωνα με το ειδικό τεύχος 26 της ΕΡΚΥΝΑ και το περιεχόμενό του με τίτλο «Η διδασκαλία εκτενών αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων: Διάλογος για τα νέα Π.Σ. Λογοτεχνίας» που πραγματοποιήθηκε στις 21 και 22 Οκτωβρίου 2022, στις εγκαταστάσεις της Ελληνικής Παιδείας στο Μαρούσι περιγράφονται τα παρακάτω ως δραστηριότητες δημιουργικής γραφής από τη Μ. Δουζίνα:⁴⁷

⁴⁷ Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, Ειδικό Τεύχος 26ο, 19-27, 2023 Δημιουργική Ανάγνωση και Δημιουργική Γραφή στην προσέγγιση του ολόκληρου λογοτεχνικού κειμένου στο Γυμνάσιο Μαρίλη Δουζίνα

Παιχνίδια αναίρεσης: Τα παιχνίδια αναίρεσης ανήκουν σε μια γενικότερη τάξη δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής που αφορούν στην αντιστροφή (Bishop, 1990). Τέτοιες δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής δείχνουν τη δυναμική του κειμένου. Δημοφιλείς τεχνικές αναίρεσης είναι η διαγραφή του διαλόγου σε συγκεκριμένο σημείο του κειμένου ή της χρήσης των μεταφορών. Η αναίρεση ενός τεχνικού στοιχείου του κειμένου όπως του διαλόγου φανερώνει, εκ του αντιστρόφου, τη λειτουργία του (Gunsberg, 2016) και εξοικειώνει τους μαθητές με τεχνικές συγγραφικής ανάγνωσης.

Το ξεχείλωμα του κειμένου: Παραδίδεται στη θετική του εκδοχή και ως φαντασική αναδόμηση του κειμένου (Adams, 1987), με την προσθήκη επεισοδίων, την επέκταση της ιστορίας, την αποκάλυψη των σκέψεων των ηρώων κ.ά.. Μορφή της άσκησης αυτής είναι η συνέχιση της ιστορίας ή η δημιουργία ενός εναλλακτικού τέλους. Προτείνεται η δημιουργία μιας εναλλακτικής εκδοχής μιας ιστορίας, δραστηριότητα ταιριαστή σε κείμενα που έχουν «ανοιχτό» τέλος. Μπορεί όμως οι μαθητές να επέμβουν στο κείμενο και να καλύψουν τις κειμενικές σιωπές και εκκρεμότητες, διαταράσσοντας την ισορροπία του κειμένου, συνειδητοποιώντας έτσι την αφηγηματική οικονομία.

Χαρακτήρες: Στην άσκηση αυτή ο μαθητής αποδέχεται τον ήδη λογοτεχνικό χαρακτήρα και τον ανασυνθέτει, τον «αποκαθιστά» με πρόσθετα στοιχεία στα κειμενικά κενά. Καλείται να λειτουργήσει με αναλυτικό τρόπο, να πλατειάσει για τον χαρακτήρα, να φέρει στην επιφάνεια πλευρές του που παραμένουν αφανείς, να επαναδιατυπώσει αυτά που ο συγγραφέας κρατά ρητά και άρητα συγχρόνως. Με Δημιουργική Ανάγνωση και Δημιουργική Γραφή στην προσέγγιση του ολόκληρου ο μαθητής συνειδητοποιεί την αφηγηματική οικονομία, η προβολή πτυχών του χαρακτήρα παρέχει ξεχωριστά στοιχεία της γνώσης από τα οποία η συνολική εικόνα του χαρακτήρα πρέπει να διαμορφωθεί αλλά και προβαίνει σε έναν λογοτεχνικό χαρακτηρισμό, σε μια δημιουργική ηθογράφιση του ήρωα.

Μετασχηματισμός αφήγησης: Μέσω της δημιουργικής μεταβολής της αφήγησης ο/η μαθητής/τρια καλείται να πειραματιστεί με διάφορες αφηγηματικές τεχνικές και να αποκτήσει την επίγνωση της λειτουργία τους. Η αφηγηματική τεχνική είναι μια λειτουργία αφαίρεσης, επιλογής, οργάνωσης η οποία συγκαλύπτει ή αποκαλύπτει τις συγγραφικές προθέσεις (Τζιόβας, 2002). Στόχος επίσης είναι ο μαθητής να κατανοήσει το αφηγηματικό παιχνίδι, ότι δηλαδή οι αφηγηματολογικές επιλογές δεν σχετίζονται με την τυχαιότητα και αποτελούν ουσιαστικά έναν τρόπο χειραγώγησης του αναγνώστη, ότι η μετατροπή μιας ιστορίας σε αφήγηση ή διαφορετικά η «κατασκευή» μιας αφήγησης δεν είναι μια τεχνική παράμετρος αλλά

μια θεμελιακή επιλογή με την οποία συναρτάται το ίδιο το νόημα του κειμένου (Φρυδάκη, 2003: 265).

Πρόκληση κενών: Στην άσκηση αυτή οι μαθητές καλούνται να αφαιρέσουν σημεία του κειμένου, προκαλώντας «τρύπες» στη δομή του, μικρότερες ή μεγαλύτερες· η αφαίρεση γίνεται συστηματικά και στοχευμένα: επιλεκτικά δηλαδή αφαιρούν ομοειδή στοιχεία (π.χ. σημεία με περιγραφή, με διάλογο, με σχόλιο, αφαίρεση των επιθέτων από όλο το κείμενο) ή συνδυασμό στοιχείων από ένα χωρίο με ενότητα (π.χ. αφαιρούν ταυτόχρονα την περιγραφή και τα σχόλια). Η δραστηριότητα αυτή, με παιγνιώδη χαρακτήρα, απογυμνώνει το κείμενο από λειτουργικά στοιχεία και στοχεύει στην παρατήρηση από μέρους του μαθητή ο μαθητής την οργανική σύνδεση και τον συγκεκριμένο ρόλο που επιτελεί κάθε συστατικό του κειμένου.

Δημιουργική μίμηση (à la manière de) Η δημιουργική μίμηση συμβάλλει στο να κάνουν συνειδητό οι μαθητές (Morley, 2007: 114) ότι η συγγραφή σχετίζεται με τη μίμηση, αφού οι συγγραφείς «μεταβολίζουν και οικειοποιούνται» (Morley, 2007: 113), μιμούνται δηλαδή με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό. Στη μίμηση την οποία ο Τζάνι Ροντάρι (2003: 86-90) ονομάζει «ξεπατίκωμα», το κείμενο λειτουργεί ως έμπειρος οδηγός. Οι δραστηριότητες μίμησης στοχεύουν στη δημιουργία ενός καινούριου κειμένου (Morley, 2007: 84).

Όσον αφορά στη Δημιουργική ανάγνωση ενδείκνυται ο διδάσκων/ουσα να επιλέξει την ανάγνωση με κενά, σιωπές ανάλογα με τις δυνατότητες και διαθέσεις των μαθητών/τριών του (Καλογήρου, 2009) και με την κατά επίπεδο ανάγνωση (Σπανός, 2010), ο διδάσκων/ουσα αποκαλύπτοντας λίγο λίγο το κείμενο αφήνει στον μαθητή περιθώρια για ευελιξία, καλλιέργεια της αποκλίνουσας σκέψης και της φαντασίας. Η Δημιουργική Ανάγνωση και Γραφή στην προσέγγιση του αυτοτελούς έργου διαμορφώνει μαθητές δέκτες της κειμενικής εμπειρίας και δημιουργούς των δικών τους κειμένων (Πεσκετζή, 1994:70). Θα ακολουθήσουν προτάσεις επιλεγμένων δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής, που μπορούν να εφαρμοστούν στη σχολική τάξη συμβάλλοντας στη θετικοποίηση της στάσης των μαθητών απέναντι στη Λογοτεχνία.

Α 4. Λόγοι επιλογής του αυτοτελούς μυθιστορήματος: «κόκκινη μεταξωτή κορδέλα» της Lucy Adligton

Ανάμεσα σε άλλες προτάσεις όχι μόνο από την πλευρά του εκπαιδευτικού, αλλά κυρίως από την πλευρά των μαθητών και με κριτήριο την επιλογή θέματος για τον ρατσισμό, στερεότυπα, την παρουσία φασιστικών, ρατσιστικών εκδηλώσεων που δεν εκλείπουν από περιστατικά της σύγχρονης καθημερινότητας, και σε συνδυασμό με την ενότητα του βιβλίου της Νεοελληνικής Γλώσσας στην τάξη της Γ΄ Γυμνασίου επιλέγεται κατόπιν συζήτησης η «κόκκινη μεταξωτή κορδέλα» της Λούσι Άντλιγκτον.

Είναι ένα μυθιστόρημα εφηβικής λογοτεχνίας με θέμα που σχετίζεται με το Εβραϊκό Ολοκαύτωμα, ιστορικό μυθιστόρημα, όπου διασταυρώνεται η Ιστορία και η Λογοτεχνία συμπληρώνοντας η μία την άλλη, κυρίως όμως μέσα από τον μικρόκοσμο των ηρωίδων του μυθιστορήματος και τα βιώματά τους προκύπτει η γνώση και η αίσθηση του παρελθόντος στη διαχρονία του. Δύο γνωστικά πεδία και δύο οπτικές, που τέμνονται και διασταυρώνονται και από αυτήν τη σύναψη προκύπτει η επίγνωση για την πιο ακραία έκφραση ρατσισμού, δηλαδή τη Γενοκτονία των Εβραίων από τους ναζί κατά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο.

Το μυθιστόρημα «κόκκινη μεταξωτή κορδέλα» παρουσιάζει τη ζωή μιας έγκλειστης έφηβης στο στρατόπεδο Άουσβιτς-Μπέρτσγουντ. Είναι ένα έργο που στηρίζεται σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο, τη σημαντικότερη, ίσως πτυχή του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου, τη Γενοκτονία, που για πολλά χρόνια αποσιωπήθηκε. Μετά τις μαρτυρίες των ελαχιστότατων επιζήσαντων ακόμη και των απογόνων τους για το αποτρόπαιο γεγονός, πρέπει να διατηρείται στη μνήμη κάθε γενιάς και να νοηματοδοτείται ως παράδειγμα αποφυγής για το μέλλον. Το ιστορικό πλαίσιο γενικά είναι σημαντικό, αφού αποτελεί θεμέλιο οικοδόμησης του νέου ανθρώπου. Η ολοκλήρωση του ατόμου πραγματοποιείται σε ένα συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Ο άνθρωπος επηρεάζεται από αυτά και αλλάζει (Μ.Κανατσούλη, 2007:189).

Σύμφωνα με τα Προγράμματα Σπουδών (2021, 59) αλλά και τα παλαιότερα στο μάθημα ιστορίας προτείνονται διαθεματικές δραστηριότητες που σχετίζονται με τη λογοτεχνία, ώστε έτσι να οδηγήσουν στην ηθική γνώση και την ενίσχυση της ικανότητας των μαθητών για κοινωνική κριτική. Για το συγκεκριμένο θέμα του Ολοκαυτώματος δεν είναι απαραίτητοι στη διδακτική προσέγγιση τόσο οι αριθμοί, ούτε η απαρίθμηση λεπτομερειών φρίκης του πολέμου αλλά η προσέγγιση μέσω της λογοτεχνίας, ίσως και ο πιο κατάλληλος τρόπος σχετικά με την ηλικία τους, με σκηνές από τη ζωή των Εβραίων, όπου καταδεικνύονται η ανθρώπινη διάσταση χωρίς τους παραμορφωτικούς φακούς της προκατάληψης, ο τρόπος που επεβίωσαν οι έγκλειστοι καθημερινά μες στα στρατόπεδα, οι πράξεις αντίστασης, τα ηθικά διλήμματα που βίωναν, τρόποι επιβίωσης καθώς έχαναν την αξιοπρέπειά τους, αλλά και από

την πλευρά των θυτών ποια στερεότυπα και προκαταλήψεις τους οδήγησαν στην κλιμακούμενη βία και τελικά στον όλεθρο.

Επιπλέον, αναφορικά με τη σχέση ιστορίας-λογοτεχνίας, η μεταπολεμική λογοτεχνία βρίσκεται σε διαλογική σχέση με τα τεκταινόμενα, τα βιώνει και έχει την τάση να προεγγράφει τα γεγονότα πριν τα επισκιάσει με τους όρους και τις προϋποθέσεις της η ιστορία ως επιστημονικό πεδίο γράφει η Αποστολίδου (1997:118): «*Η πεζογραφία στάθηκε για τους ηττημένους ο χώρος όπου έγραψαν τη δική τους ιστορία με όποιον τρόπο διέθεταν*»

Τέλος, όχι μόνο η Λογοτεχνία, αλλά και η ιστορία με τον αφηγηματικό λόγο της προάγει τη φιλαναγνωσία και η διερεύνηση σε ιστορικές πηγές μέσω δραστηριοτήτων από τους μαθητές/τριες συμπεριλαμβάνεται στη διδακτική προσέγγιση του αυτοτελούς έργου (ΦΕΚ, τεύχος Β'217/19.01.2023:2568).

Πιο συγκεκριμένα:

- Η «κόκκινη μεταξωτή κορδέλα» είναι ένα εφηβικό μυθιστόρημα για αναγνώστες από Δώδεκα ετών και πάνω, εμπίπτει οπότε στην ηλικία των μαθητών της Γ' Γυμνασίου. Η επιλογή μιας έφηβης ηρωίδας και η υιοθέτηση μιας νεανικής οπτικής στην αφήγηση μπορεί να επιτύχει την ταύτιση. Δημιουργείται μια σχέση με την έφηβη ηρωίδα, η οποία τους απευθύνεται με αμεσότητα και μπορεί να λειτουργήσει ως alter ego.
- Ο χωρισμός σε ενότητες με τον πρωτότυπο τρόπο των τίτλων με ονόματα χρωμάτων και σκίτσων που απεικονίζουν εργαλεία μοδιστρικής δίνει τη δυνατότητα για τμηματική ανάγνωση και οργάνωση ανά διδακτική ώρα ή χωρισμό των μαθητών/τριών σε ομάδες εργασίας, ώστε να αναλαμβάνει κάθε ομάδα και ενότητα, εναλλακτικά. Να σημειωθεί πως η διάρθρωση αυτή δεν είναι, βεβαίως μια εξωτερική τεχνική διαχωρισμού, αλλά λειτουργική, καθώς συνδέεται πιο ουσιαστικά με το περιεχόμενο και την πλοκή
- Η συγγραφέας πλάθει ολοζώντανους χαρακτήρες,⁴⁸ συνθέτει ρεαλιστικά σκηνικά επιβίωσης.
- Είναι σύγχρονο, αφού εκδόθηκε το έτος 2017 στην Αγγλία, 2019 εκδόθηκε και μεταφράστηκε στην Ελλάδα, άρα μπορεί η οπτική της συγγραφέως κι η γραφή να συνδέονται

⁴⁸ «*Το μυθιστορηματικό πρόσωπο είναι μια νοητική κατασκευή σύμφωνα με την Δ. Αναγνωστοπούλου που ο αναγνώστης «κτίζει» μέσα από μη σαφείς αρχικά ενδείξεις του κειμένου, από σπαράγματα της αφήγησης, μέσα από τα οποία δημιουργεί τη δική του αναπαράσταση. «Η νοητική αυτή εικόνα του μυθιστορηματικού προσώπου είναι ταυτοχρόνως δημιούργημα του συγγραφέα, αλλά και μέσα από την ασάφεια της επιτρέπει στον αναγνώστη να το κάνει οικείο και να συμπληρώσει τα χαρακτηριστικά του.»(Δ. Αναγνωστοπούλου, 2005: 234)*

με πιο σύγχρονες τεχνικές, θεωρητικές παραδοχές της λογοτεχνίας, ερευνητικά δεδομένα. Επιπλέον, έχει μεταφραστεί σε αρκετές γλώσσες κι έχει διακριθεί.

- Η πρωτοπρόσωπη ομοδιηγητική αφήγηση στη μυθοπλασία του έργου ενδείκνυται για μαθητές/τριες που βρίσκονται στην ηλικιακή φάση της εφηβείας και διαμορφώνουν την ταυτότητά τους. Οι νεαρές πρωταγωνίστριες του έργου δύνανται να ενεργοποιήσουν διαδικασίες ταύτισης.
- Η αλήθεια είναι ότι για εφηβικό μυθιστόρημα (Young Adult) που προσδοκά να μιλήσει στους νέους/ες για το Ολοκαύτωμα η Adlington προσπαθεί να κινηθεί σε ένα νήμα ισορροπίας, να καταδείξει τον παραλογισμό και συγχρόνως να δώσει ελπίδα (η κόκκινη κορδέλα ως σύμβολο).
- Η επιλογή ενός ξένου μεταφρασμένου έργου στα ελληνικά, αλλά και σε άλλες γλώσσες αναδεικνύει πως οι διαστάσεις του Εβραϊκού Ολοκαυτώματος είναι ένα γεγονός πέρα από τα εθνικά μας σύνορα και με χαρακτηριστικά καθολικότητας.
- Στις προτεινόμενες διαθεματικές δραστηριότητες του βιβλίου της ιστορίας Γ Γυμνασίου υπάρχει η προτροπή για ανάγνωση του βιβλίου «Αν αυτό είναι ο άνθρωπος» του Πρίμο Λέβι, προτείνεται να συγκεντρώσουν πληροφορίες για τα στρατόπεδα συγκέντρωσης κι έπειτα να γίνει παρουσίαση στην τάξη. Εναλλακτική πρόταση αποτελεί και το εύληπτο βιβλίο της Lucy Adlington μέσω της ηρωίδας έφηβης Έλλας, συνομήλικης των μαθητών/τριών που παρουσιάζει τη ζωή στο στρατόπεδο εξόντωσης, Άουσβιτς κι έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και για τη ζωή στα στρατόπεδα συγκέντρωσης και εξόντωσης.
- Είναι ένα έργο που προβάλλει την ανθεκτικότητα μιας έφηβης κοπέλας, της Έλλα και της φίλης της που προσπαθούν να επιβιώσουν σ' ένα ζοφερό σκηνικό τρόπο και φρίκης, χωρίς να χάνουν την ελπίδα, αναγόμενο στο ευρύτερο πλαίσιο του αέναου αγώνα για επιβίωση του ανθρώπου.
- Υμνείται η φιλία που κράτησε στη ζωή τις δύο ηρωίδες και αναδεικνύεται η αξία της για τη ζωή και την εξέλιξη των εφήβων.
- Η επιλογή του συγκεκριμένου έργου βοηθά τους μαθητές/τριες να αντιληφθούν τη σχέση μεταξύ θύματος θύτη, παρατηρητή.
- Κανένα έργο λογοτεχνίας από τα πολυάριθμα που γράφονται με αυξανόμενο ρυθμό για το Ολοκαύτωμα παγκοσμίως δεν έχει εξερευνήσει το Upper Tailoring Studio

(εργαστήριο ραπτικής) που υπήρχε στο Άουσβιτς. Οι σκηνές και οι περιγραφές του στούντιο ραπτικής και του χώρου που ήταν γνωστό ως Πολυκατάστημα είναι ζωντανές και μερικές φορές συγκλονιστικές.

- Αποτελεί αφορμή να διαμορφώσουν στάσεις, αξίες, ώστε να μετακινηθεί όλη η κοινωνία σε ένα πλαίσιο πεποιθήσεων που θα περιλαμβάνει το πολυεπίπεδο «εμείς», ώστε να εκλείψουν συλλογικά φαινόμενα που εμποτίζονται από τη διχοτομική προσέγγιση «εμείς» και «οι άλλοι».
- Ειδικά στην Ελλάδα οι Εβραίοι είναι μια «αόρατη» ομάδα. Η επιλογή του έργου ως διδακτική πρόταση σημαίνει διαμόρφωση θέσης απέναντι στον ελληνοκεντρισμό και την μονοσήμαντη πρόσληψη της συλλογικής ταυτότητάς μας. Το Ολοκαύτωμα δεν αφορούσε κάποιους «άλλους», μακριά από εδώ, αφορούσε και τους Έλληνες Εβραίους που χάθηκαν στα στρατόπεδα εξόντωσης από το Ναζιστικό καθεστώς και πρέπει να συνδεθεί με το σήμερα, διότι ακόμη υπάρχει ρατσισμός κι εβραιοφοβία.
- «Η κόκκινη μεταξωτή κορδέλα» μπορεί να αξιοποιηθεί την ημέρα εκδήλωσης μνήμης των θυμάτων του Ολοκαυτώματος (27 Ιανουαρίου) για ποικίλες δραστηριότητες.

A5.1 Συνοπτική παρουσίαση, σχόλια για το βιβλίο

Ο χώρος δράσης βρίσκεται στη νότια Πολωνία, στο στρατόπεδο συγκέντρωσης Άουσβιτς. Το Άουσβιτς-Μπιρκενάου, που βρίσκεται τρία χιλιόμετρα από την πόλη Brzezinka αποκαλείται στο έργο Μπέρτσγουντ/Birchwood (=δάσος από σημύδες), σύμφωνα με την αγγλική μετάφραση της πόλης. Ίσως γιατί και μόνο η λέξη Άουσβιτς προκαλεί αυτόματα μια αλυσίδα αρνητικών εγκεφαλικών συνάψεων και η συγγραφέας το αποφεύγει. Ο χρόνος δράσης είναι το έτος 1944.

Η Έλλα βρίσκεται ως κοπτοράπτρια στο Ατελιέ Υψηλής Ραπτικής του Μπέρτσγουντ, ενός εργαστηρίου μόδας, φτιάχτηκε με πρωτοβουλία της γυναίκας του διοικητή με σκοπό να είναι κομψές όλες οι γυναίκες των Γερμανών αξιωματικών. Έχει μάθει να ράβει και να σχεδιάζει ρούχα κοντά στη γιαγιά της από μικρή η Έλλα. Η αυταρχική Μάρτα, μία από τις «επόπτριες» του Ατελιέ την έχει υπό την επιτήρησή της. Η Έλλα δεν είναι απλά μια ράφτρα, σαν όλες τις άλλες που σκυμμένες μπροστά στις μηχανές περνούν κλωστές, είναι και κοπτοραπτού, πράγμα πιο σπάνιο. Εκμεταλλεύεται κάθε γνώση της και έχει ρεαλιστική αντίληψη για τα πράγματα, δρα, παρά το νεαρό της ηλικίας της, για να επιβιώσει. Τα όνειρά της έχουν απωθηθεί, ένα έχει διασωθεί κι αυτό είναι να αποκτήσει κάποτε το δικό της μαγαζί ρούχων. Τα βιβλία δεν την αφορούν, δεν έχει διαβάσει ούτε ένα στη ζωή της, τις φαίνονται χαμένος χρόνος. Κοιτάζει μόνο την επιβίωσή της, κάνει το παν για να επιζήσει.

«...Επρεπε να μείνω εγώ. Δεν σκόπευα να κυλιέμαι στις λάσπες από δω κι από κει, όπως οι άλλοι εκεί έξω, μια ανώνυμη μέσα στο πλήθος. Είχα ικανότητες. Ταλέντο. Φιλοδοξία. Δεν μου άξιζε να έχω μια αξιοπρεπή δουλειά και μια ευκαιρία να ανέβω; Η γιαγιά δε θα ήθελε να βουλιάζω, να χαθώ. Θα με περίμενε σπίτι...», οι βασικές σκέψεις που γυρνούν στο μυαλό της.

Η Έλλα στον χώρο του εργαστηρίου γνωρίζει τη Ρόουζ. Διαφέρουν, είναι αντίθετοι χαρακτήρες. Η Ρόουζ δεν είναι ρεαλίστρια, τραγουδά, χορεύει, ονειρεύεται, κάμπτεται, αδιαφορεί για την τρέχουσα ζωή μέσα σε αυτό το θλιβερό χάος, διαβάσει, θυμάται, είναι γήινη, δεν είναι με τους ναζί, δεν είναι με τους εξουσιαστές αυτού του κόσμου. Και κυρίως, για όλες τις συνθήκες έχει μία ιστορία να πει, για να δραπετεύουν από το οδυνηρό τέλος που πλησιάζει. Η Έλλα και η Ρόουζ, δύο κορίτσια που το ένα συμπλήρωνε το άλλο, που έκοβε η μία και έραβε η άλλη, που η μία έβαζε το όνειρο, την ηθική επιβίωση και τη μαγεία και η άλλη την αντοχή, το τώρα και τη σωματική απόδραση από την τραγωδία. Δυο κορίτσια που η μία ερχόταν όταν έλειπε η άλλη, που η μία ανακάλυπτε μία λύση όταν η άλλη έβλεπε ένα αδιέξοδο, που έφτιαχναν ζωή μέσα στο απόλυτο μαύρο, που ήλπισαν να σωθούν στηρίζοντας τις ελπίδες τους σε ένα κομμάτι κόκκινη μεταξωτή κορδέλα. Μια κορδέλα που σημαίνει την ελπίδα διαφυγής από τους δήμιους της ζωής τους.

Το σημαντικό που επιτυγχάνει η συγγραφέας Λούσι Άντλιγκτον σε αυτό το μυθιστόρημα είναι η σκιαγράφηση αυτού του ενδιαφέροντος αντιθετικού ζεύγους νεαρών κοριτσιών μέσα στον ζόφο του Άουσβιτς. Ο τρόπος που υφαίνονται οι διαφορές στον τρόπο αντίληψης και δράσης τους και ο τρόπος που όλα αυτά βαθμιαία εξααμίζονται μπροστά στην ανάγκη της μιας για την άλλη για να φτάσουν στη δημιουργία φιλίας ως πνοή ζωής είναι εντυπωσιακά. Τα κορίτσια πιστεύουν στη σωτηρία. Για την ακρίβεια η Ρόουζ πιστεύει πιο πολύ το ένστικτο της επιβίωσης της Έλλα από τον εαυτό της: *«Αν υπάρχει ένας άνθρωπος που μπορεί να βγει αλώβητος από το Μπέρτσγκουντ, αυτή είναι η Έλλα».*

Η αλήθεια είναι ότι για εφηβικό μυθιστόρημα (Young Adult) που προσδοκά να μιλήσει στους νέους/ες για το ολοκαύτωμα και τη βαρβαρότητα, προσπαθεί να κινηθεί σε ένα νήμα ισορροπίας. Να καταδείξει τη φρικαλεότητα και τον παραλογισμό και συγχρόνως να δώσει ελπίδα. Να δώσει ζωή στην πιο σκοτεινή πλευρά των ανθρώπων, συγχρόνως όμως να μη σκοτεινιάσει τελείως τη ματιά του έφηβου/ης αναγνώστη/τριας, να μη συνθλίψει. Έχοντας μελετήσει πάνω από δύο δεκαετίες τα γεγονότα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, η Άντλιγκτον ανασυνθέτει το περιβάλλον του μεγαλύτερου στρατοπέδου συγκέντρωσης ιδιαίτερος παραστατικά, μεστά και εύληπτα.

Λίγα λόγια για το εξώφυλλο:

Ανάγλυφο εξώφυλλο, μετάφραση της Αργυρώς Πιπίνη, πρώτη Ελληνική έκδοση 2019 από τις εκδόσεις «Διόπτρα», έδρα η Αθήνα. Έχει μεταφραστεί και σε άλλες γλώσσες, γερμανικά, γαλλικά κ. ά. Τα Κεφάλαια τιτλοφορούνται με ονόματα συμβολικών χρωμάτων και σκίτσα ραφτικών αντικειμένων (δαχτυλήθρα, κουβαρίστρα, κουμπί, ραπτομηχανή κτλ.) Ο τίτλος στα αγγλικά είναι «The red ribbon», έκδοση του 2017.

A5.2 Βιογραφικά στοιχεία της Lucy Adlington – εργογραφία

Η Lucy Adlington είναι Βρετανίδα συγγραφέας, ιστορικός ένδυσης, κλωστοϋφαντουργίας, γεννήθηκε το έτος 1970 στο Λονδίνο. Ως κοινωνικός ιστορικός και ιστορικός κλωστοϋφαντουργίας ενδιαφέρεται για την ιστορική εξέλιξη της ένδυσης και μέσα από τη γραφή της εξετάζει τη ζωή των γυναικών και τη σημασία του ρουχισμού.

Αρκετά από τα βιβλία της επικεντρώνονται στον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο και το Ολοκαύτωμα, εξετάζουν τη ζωή και τα σχετικά με τη μόδα των γυναικών κατά τη διάρκεια του πολέμου αυτού. Το «The Dressmakers of Auschwitz» (2021) έχει μεταφραστεί σε 22 γλώσσες, επικεντρώνεται στο θέμα των ρούχων, των μοδιστρών και των κακουχιών που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες κρατούμενες στα στρατόπεδα συγκέντρωσης. Είναι μια πραγματική αφήγηση γυναικών που εργάζονταν ως μοδίστρες στο στρατόπεδο του Άουσβιτς. Η σύζυγος του ναζι διοικητή, Hedwig Höss, χρησιμοποίησε κρατούμενες ως εργαζόμενες σε ένα σαλόνι μόδας γνωστό ως «Obere Nähstube», ή «επάνω στούντιο ραπτικής». Η Marta Fuchs, η Berta Berkovich Kohút και άλλες νεαρές γυναίκες επέζησαν από το Άουσβιτς σχεδιάζοντας και προσαρμόζοντας ρούχα υψηλής μόδας για τις γυναίκες αξιωματικών των Ναζί. Αφού η Adlington δημοσίευσε, το «The Red Ribbon(2017)», απόγονοι ορισμένων από τις μοδίστρες επικοινωνήσαν μαζί της δίνοντας περισσότερες πληροφορίες για τις γυναίκες που είχαν εργαστεί στο στρατόπεδο. «Οι Μοδίστρες του Άουσβιτς» έχουν καταγραφεί στη λίστα Best Seller των New York Times. Το βιβλίο «κόκκινη μεταξωτή κορδέλα προκρίθηκε για το "Young Quills Award" (2018).

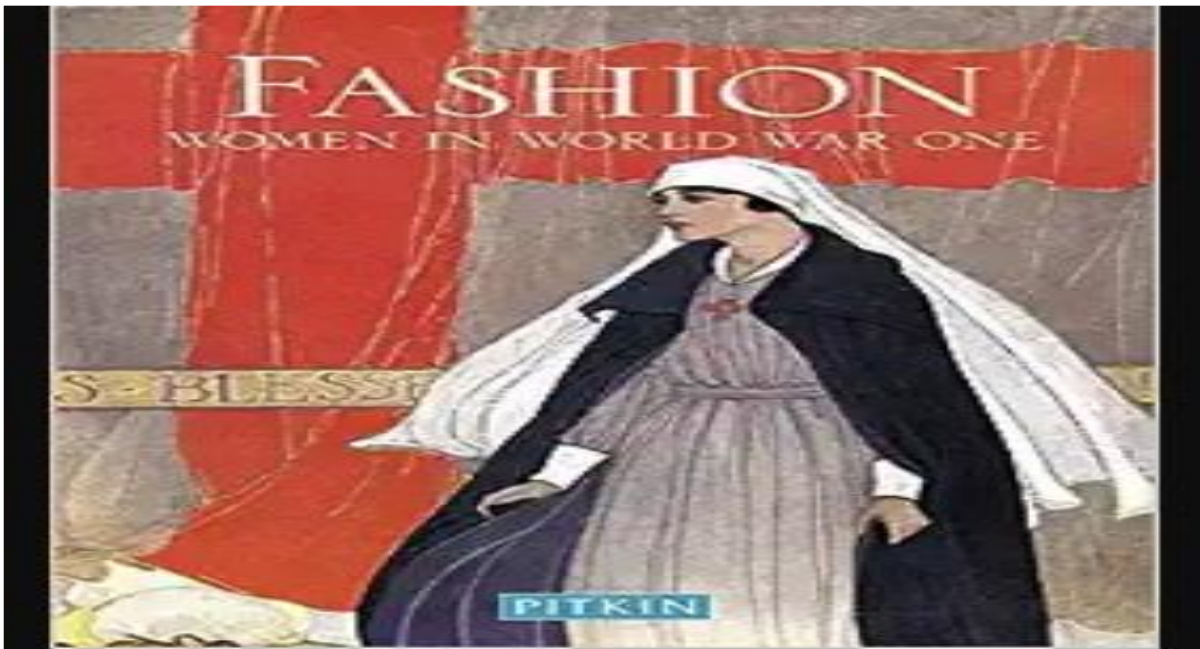
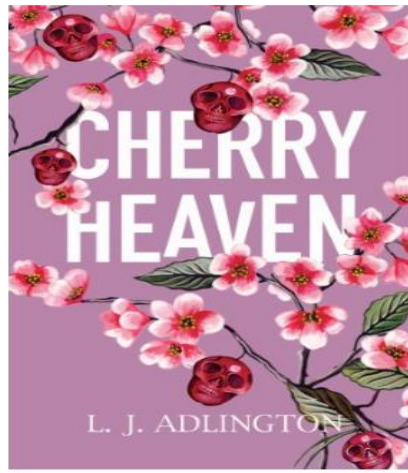
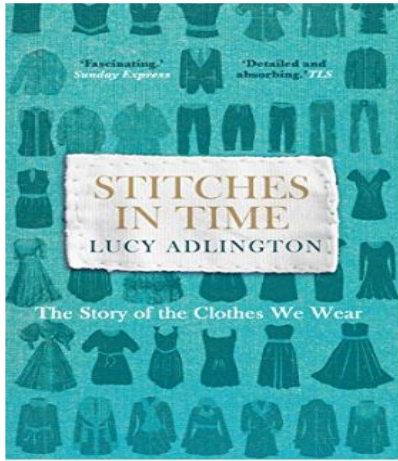
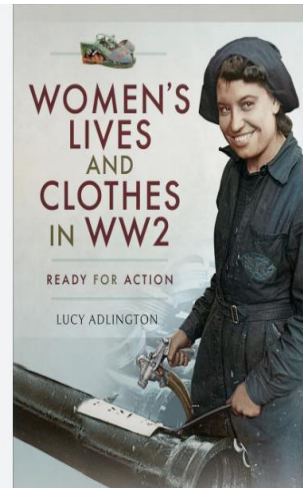
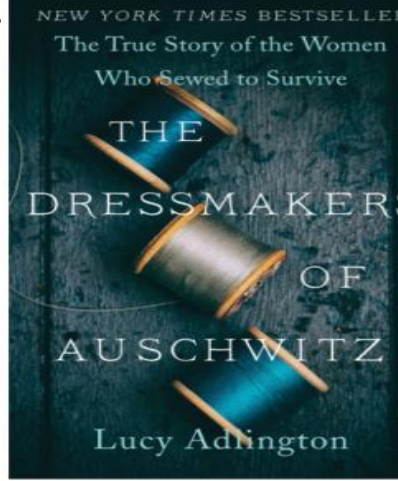
ΕΡΓΑ ΤΗΣ LUCY ADLINGTON:

- The Diary of Pelly D (2005)
- Cherry Heaven (2007)
- Burning Mountain (2010)
- Night Witches (2013)
- Glittering eye (2015)
- **The Red Ribbon (2017)**
- Summerland (2019)
- Women's lives and clothes (2021)



GREAT WAR FASHION

Aus



B. Διδακτική εφαρμογή

B.1 Στόχοι προτεινομένων δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής στο πλαίσιο διδακτικού σεναρίου για το αυτοτελές έργο «κόκκινη μεταξωτή κορδέλα» της Lucy Adlington στο Γυμνάσιο

Οι μαθητές/-τριες μπορούν:

- να συσχετίζουν το λογοτεχνικό κείμενο με την κοινωνία της εποχής και το ιστορικό πλαίσιο ως ενδιαφερόμενοι αναγνώστες.
- να ερμηνεύουν και να κατανοούν τις δράσεις, σκέψεις και συναισθήματα των ηρώων.
- να κατανοήσουν έννοιες όπως Ολοκαύτωμα, εβραιοφοβία, στερεότυπα.
- να εντοπίζουν και να κατανοούν αφηγηματικές τεχνικές και στοιχεία που τις ολοκληρώνουν.
- να κατανοούν τη λογοτεχνική γλώσσα και τη χρήση των μέσων της.
- να πειραματίζονται σε δημιουργικούς μετασχηματισμούς με δικά τους λογοτεχνικά κείμενα αξιοποιώντας την αναγνωστική τους εμπειρία.
- να εκφέρουν γνώμη για διαχρονικά νοήματα, αξίες και τη σχέση τους με τον ιστορικό, κοινωνικό ορίζοντα του παρόντος, για «τα μεγάλα ερωτήματα» σύμφωνα με τη φιλοσοφία του νέου Π Σ (21).
- να αξιοποιούν ψηφιακά εργαλεία και να εμπλέκονται σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, διακαλλιτεχνικής δράσης, ψηφιακής αφήγησης.
- να μάθουν να λειτουργούν ομαδοσυνεργατικά, αναπτύσσοντας συλλογικό πνεύμα σε ομάδες ασκώντας και την κριτική τους σκέψη ως κριτικοί αναγνώστες.

B.2 Προτεινόμενες δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής στη διδασκαλία του αυτοτελούς εκτενούς έργου: «κόκκινη μεταξωτή κορδέλα» L. Adlington

Α΄ΦΑΣΗ

Τάξη Γ΄ Γυμνασίου.

Ώρες διδασκαλίας: Δεκαέξι (16).

Χρονική διάρκεια: 1η Δεκεμβρίου έως 28^η Φεβρουαρίου

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

- Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία
- Ήπια καθοδήγηση εκπαιδευτικού
- Δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής
- Διακαλλιτεχνικές δραστηριότητες
- Αξιοποίηση ΤΠΕ

Ειδικότερα, προτείνεται στο αυτοτελές έργο η ανάπτυξη σταδιακής προσέγγισης. Κάθε ενότητα ξεκινά με τη φάση πριν την ανάγνωση που συνδέει τους μαθητές/τριες με προϋπάρχουσες γνώσεις κι εμπειρίες, ώστε να «συναντηθούν» πιο εύκολα με το νόημα της ενότητας, ακολουθεί η κυρίως ανάγνωση με τον χωρισμό της τάξης σε ομάδες και την εκπόνηση ποικίλων δραστηριοτήτων Δημιουργικής γραφής και ακολουθεί η φάση μετά την ανάγνωση, όπου μπορούν να εργαστούν ομαδικά σε δραστηριότητες παραγωγής προφορικού ή γραπτού λόγου σχετικά με τον σχηματισμό ή ανασχηματισμό αντιλήψεων, τη δημιουργία συναισθημάτων αξιοποιώντας λογοτεχνικούς χαρακτήρες, επεισόδια της ενότητας, εκπόνηση ποικίλων άλλων δραστηριοτήτων δημιουργικής γραφής.

ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ.

Το λογοτεχνικό έργο «Κόκκινη μεταξωτή κορδέλα» διαρθρώνεται σε έξι ενότητες, κάθε ενότητα έχει τον τίτλο ενός χρώματος (πράσινο, κίτρινο, κόκκινο, γκρι, λευκό, ροζ). Προτείνονται, όπως προαναφέρθηκε 16 ώρες για την τάξη της Γ' Γυμνασίου. Άρα, αντιστοιχεί ένα δίωρο σε μία ενότητα. Δύο δίωρα προτείνονται, ένα στην έναρξη, πριν την ανάγνωση της πρώτης ενότητας κι ένα με την ολοκλήρωση του έργου. Η ανάγνωση γίνεται στη τάξη, εκτός από τις πολυσέλιδες ενότητες, όπως η 1^η και 3^η που διαβάζονται στο σπίτι. Επιλέγονται αποσπάσματα που σχετίζονται με τις δραστηριότητες από τους μαθητές/τριες.

Ανά δυάδες θα κρατούν σημειώσεις κατά την ανάγνωση, ενώ θα χωρίζονται σε ομάδες τεσσάρων ατόμων για την εκπόνηση δραστηριοτήτων μετά την ανάγνωση, είκοσι μαθητές

αποτελούν το σύνολο της τάξης. Θα χρειαστούν φορητοί υπολογιστές, προτζέκτορας, βιβλίο αναφοράς, e-book, πρόσβαση στο διαδίκτυο, φυλλομετρητής, χάρτης της Ευρώπης. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής θα γίνεται προσπάθεια να εκπονούνται στην τάξη. Ζητείται από τους/τις μαθητές/τριες να αναρτώνται οι εργασίες τους στη σελίδα της ομάδας τους στην ηλεκτρονική τάξη (e-class) ή σε ιστολόγιο, ώστε όλες οι ομάδες να έχουν εποπτεία των δραστηριοτήτων, των απαντήσεών τους και να τις συμβουλεύονται διευκρινίζοντας τυχόν παρανοήσεις τους ή να επανέρχονται, αν κάτι δεν προλάβουν στην τάξη.

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Στόχος: Ταξίδι στο παρελθόν και στο σύμπαν του έργου.

1^η διδακτική ώρα: (Ιδανικά διαδοχικό δίωρο)

Δίνονται κάποιες οδηγίες, όπως να κρατούν σημειώσεις, να βάζουν σελιδοδείκτες ή να υπογραμμίζουν πάνω στο βιβλίο με ένα μολύβι, να χωρίζουν σε υποενότητες, υποκεφάλαια, όπου χρειάζεται, για καλύτερη κατανόηση κι όχι παντού.

Ανακοινώνεται ο σχεδιασμός και προτείνεται η ύπαρξη ενός κοινού κώδικα στον τρόπο που η μαθητική ολομέλεια κρατά σημειώσεις, ώστε με συμφωνημένα από κοινού σύμβολα να καταχωρίζονται π.χ. ερωτηματικό για τα δυσνόητα σημεία, θαυμαστικό σε όσα έχουν νοηματικό βάρος, αλλά και υπογράμμιση ή κύκλωση λέξεων-φράσεων για βασικές ή άλλες ιδέες. Μπορούν, επίσης να αξιοποιηθούν εννοιολογικοί χάρτες και διαγράμματα. Ακολουθεί σύνδεση των ιστορικών γεγονότων με «τον κόσμο» του μυθιστορήματος. Χωρίζονται οι ομάδες (4X5).

Αφόρμηση:

- Έχουν μοιραστεί φύλλα εργασίας με τις δραστηριότητες του πρώτου δίωρου και οι εικόνες των εξωφύλλων διαφόρων εκδόσεων του βιβλίου και άλλων τίτλων της συγγραφέως.
- Χωρίζονται σε ομάδες.

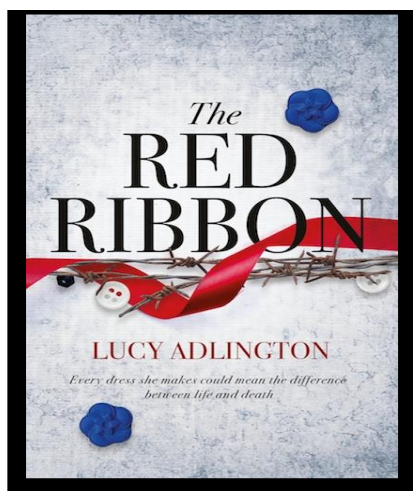
Ο τίτλος του έργου «Κόκκινη μεταξωτή κορδέλα», οι εικόνες των εξωφύλλων σε ελληνική και ξένες εκδόσεις αποτελούν αφόρμηση για συζήτηση.

Εκφράζονται συναισθήματα, πρώτες σκέψεις σε κλίμα ελευθερίας.

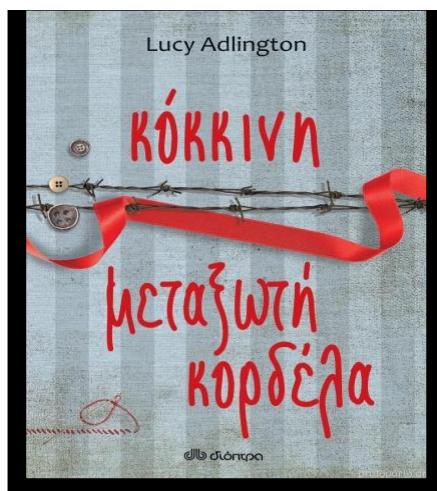
Συζητούνται οι προσδοκίες των μαθητών/τριών για το περιεχόμενο.

ΕΞΟΦΥΛΛΑ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΑΙ ΞΕΝΩΝ ΕΚΔΟΣΕΩΝ

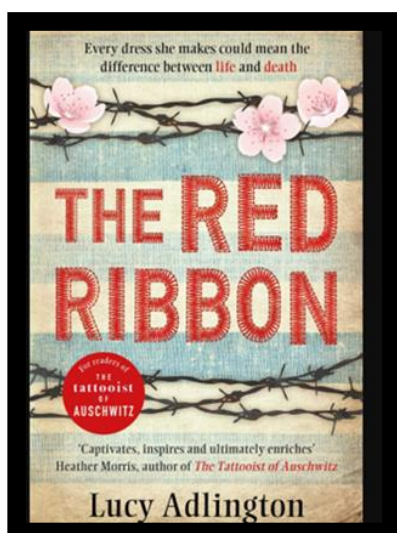
Εικόνα 1^η: Αγγλική έκδοση



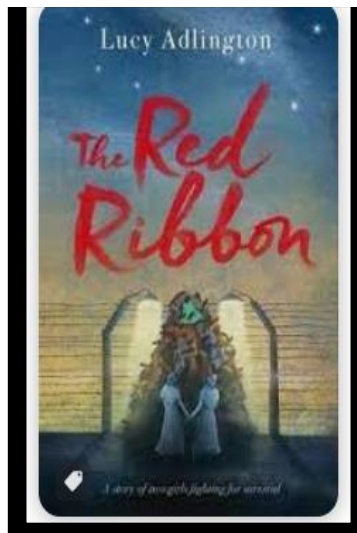
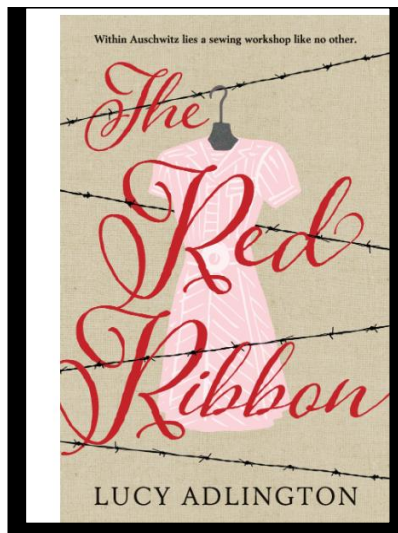
Εικόνα 2^η: Ελληνική έκδοση



Εικόνα 3^η: Αγγλική έκδοση:



Εικόνα 4^η: Άλλες ξενόγλωσσες εκδόσεις



Η δραστηριότητα της οπτικής σάρωσης του βιβλίου εντάσσεται στο προ-αναγνωστικό στάδιο, έτσι ξεφυλλίζουν το βιβλίο παρατηρώντας τη διάρθρωση ενοτήτων, τίτλους, σκίτσα κλπ.

Δραστηριότητα 1^η (Ανά δυάδες):

Περιγράψτε τα εξώφυλλα του βιβλίου «Κόκκινη μεταξωτή κορδέλα» (120 λέξεις) από τις πέντε εικόνες που βρίσκονται παραπάνω.

Δραστηριότητα 2η:

Αφού παρατηρήσατε τα εξώφυλλα απαντήστε στις ερωτήσεις:

- α) Ταιριάζουν η απεικόνιση και τα χρώματα με τον τίτλο;
- β) Σας δίνει το εξώφυλλο κάποιες ιδέες για το περιεχόμενο; Αιτιολογήστε τις απαντήσεις σας.

Διδακτική ώρα 2η :

Συνέχεια στο ταξίδι του παρελθόντος και στο ιστορικό πλαίσιο της εποχής.

Προβολή ενός σύντομου βίντεο:

<https://www.youtube.com/watch?v=PwrySjp4J9Q> «Toyland» βραβευμένη με Όσκαρ ταινία μικρού μήκους του Alexander Freydank (10 λεπτά).

Οι μαθητές/τριες εκφράζουν τις πρώτες σκέψεις, συναισθήματα, απορίες ενώ φαντάζονται τον εαυτό τους στη θέση των παιδιών Γερμανικής και Εβραϊκής καταγωγής (αυτόματες σκέψεις). Εστιάζουν στο γεγονός του Εβραϊκού Ολοκαυτώματος και προτρέπονται από τον/την εκπαιδευτικό να εκφράσουν προηγούμενες γνώσεις τους για αυτό.

Παρουσιάζεται το ιστορικό πλαίσιο του έργου από τον/την διδάσκοντα/ουσα.

Ακολουθεί η σιωπηρή ανάγνωση του οπισθόφυλλου.

«Μου άρεσε να ράβω όμορφα μεταξωτά φορέματα με δαντέλες. Όταν η γιαγιά μου άνοιγε το καπάκι της ραπτομηχανής και έβλεπα τα μασούρια με τις πράσινες, κίτρινες κόκκινες, γκριζες, λευκές και ροζ κλωστές ονειρευόμουν πως μεγαλώνοντας θα είχα το δικό μου εργαστήριο.

Τότε πιστεύαμε πως ο πόλεμος ήταν κάτι που συνέβαινε κάπου αλλού ήρθε, όμως στην πόλη μας και μας άρπαξε. Στοίβαξε χιλιάδες ανθρώπους σε τούτο μέρος και, μαζί με μένα, τη Ρόουζ, τη Μάρτα και την Κάρλα.

Πάνω από τους φράχτες με το αγκαθωτό συρματοπλέγμα, ο ήλιος δεν ξεχώριζε στο γκριζό. Στοιχιζόμασταν σε σειρές των πέντε, όλες με ριγέ στολή και μετά τρέχαμε στο ατελιέ ραπτικής του στρατοπέδου. Εκεί ανάμεσα στα πανάκριβα υφάσματα και στις απαιτητικές κυρίες των αξιωματικών, μέρα με τη μέρα ψαλιδίζονταν οι ελπίδες μας.

Εκείνο το πρωινό είχα δέσει κρυφά την κόκκινη μεταξωτή κορδέλα γύρω απ τον λαιμό μου. Και για πρώτη φορά από τότε που βρέθηκα στο Μπέρτσγουντ, ένιωσα πραγματικός άνθρωπος»

Δραστηριότητες ανά τετράδες και παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης.

Δραστηριότητα 1^η :

Με βάση το περιεχόμενο του οπισθόφυλλου τι αναμένετε σχετικά με τον ρόλο της κόκκινης μεταξωτής κορδέλας στο λογοτεχνικό έργο;

Δραστηριότητα 2^η:

Υποθέστε ότι βλέπετε το βιβλίο στη βιτρίνα ενός βιβλιοπωλείου ή σε διαφημιστικές σελίδες για εφηβικά μυθιστορήματα στο διαδίκτυο, περιγράψτε τις εντυπώσεις σας σε ηλεκτρονικό μήνυμα σε έναν/μία φίλο/η σας (80 λέξεις).

Δραστηριότητα 3^η:

Με βάση τις εικόνες εξωφύλλου (προηγούμενη σελίδα), τις ιστορικές πληροφορίες που δόθηκαν και όσα γράφονται στο οπισθόφυλλο, εσείς ποιο εξώφυλλο θα προτιμούσατε; Γιατί;

Δραστηριότητα 4^η:

Σου έκανε εντύπωση κάποιο άλλο βιβλίο της συγγραφέως με βάση τις εικόνες και ποια κοινή θεματική παρατηρείς στα βιβλία της; (Ενδεικτικά, για την αναζήτησή σου μπορείς να επισκεφτείς το ηλεκτρονικό λογοτεχνικό περιοδικό «Διάστιχο» (www.diastixo.gr))

Δραστηριότητα 5^η:

Να ζωγραφίσετε ένα άλλο εξώφυλλο με βάση όσα ειπώθηκαν και να δώσετε έναν κυριολεκτικό και έναν μεταφορικό τίτλο.

ΔΕΛΤΙΟ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ

Συγγραφέας	
Τίτλος βιβλίου	
Ημερομηνία έκδοσης	
Εκδόσεις	
Ημερομηνίες Ανάγνωσης	
Χρονική Περίοδος διαδραμάτισης των γεγονότων	
Τόπος της Ιστορίας	
Πρωταγωνιστές	
Δευτεραγωνιστές	
Βασικό Περιεχόμενο	
Άγνωστοι Όροι	
Στιγμιότυπα που με εντυπωσίασαν (διάλογοι, πρόσωπα, δράσεις)	
Δίνω ένα άλλο τέλος στην ιστορία	
Τι αντίδραση θα είχα στην θέση του βασικού ήρωα;	
Ποια συναισθήματα μένουν στον αναγνώστη με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του βιβλίου;	
Τι θα ήθελα να ρωτήσω την συγγραφέα αν είχα την δυνατότητα;	

ΕΝΟΤΗΤΑ 1^η (ΠΡΑΣΙΝΟ)

Ο διδάσκων/ουσα διαβάξει αποσπάσματα με παύσεις, όπου κρίνει απαραίτητο, η ενότητα έχει διαβαστεί στο σπίτι από τους μαθητές/τριες (Ανεστραμμένη τάξη).

Στόχοι: Οι μαθητές/-τριες μπορούν:

- να κατανοήσουν το ιστορικό πλαίσιο αναφοράς του έργου.
- Να εντοπίσουν τις συνθήκες χώρου, χρόνου, κοινωνικών συνθηκών.
- να κατανοήσουν τη δομή της ενότητας με τους νοηματικούς της άξονες.
- να διερευνήσουν τις αφηγηματικές τεχνικές και πώς λειτουργεί η πρόσθεση περισσότερων στοιχείων στην αφηγηματική οικονομία του έργου.
- να κατανοήσουν τον ρόλο των χαρακτήρων του μυθιστορήματος.
- να εξασκηθούν σε δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής.

Ιστορικό πλαίσιο αναφοράς έργου:

Η έλευση Εβραίων πάσης ηλικίας, κάθε φύλου από οποιαδήποτε χώρα μέσω του σιδηροδρομικού σταθμού που οδηγούσε μέσα στο στρατόπεδο Άουσβιτς, (Μπέρτσγουντ) στην Πολωνία, το έτος 1944-45, τελευταίο έτος του πολέμου αποτελεί το ιστορικό πλαίσιο. Ο διαχωρισμός τους έπειτα σε αυτούς που θα μπορούσαν να είναι εκμεταλλεύσιμοι από τους ναζί, πριν εξο-ντωθούν και τους άλλους, που έμπαιναν κατευθείαν σε κρεματόρια, θαλάμους αερίων για εξόντωση αποτελεί το σκηνικό δράσης. Κάποιες γυναίκες από τις εν δυνάμει αξιοποιήσιμες βρέθηκαν στον χώρο ραπτικής για ράψιμο πολυτελών ρούχων για τις γυναίκες των αξιωματικών. Ο αγώνας επιβίωσης και η προσπάθεια να διατηρήσουν την ανθρώπινη διάστασή τους σε ένα κλίμα τρόμου και φρίκης που δημιούργησε η ναζιστική γραφειοκρατική μηχανή και η θανατοπολιτική της κατά το τελευταίο έτος του πολέμου προκειμένου να αφανίσει όλους τους Εβραίους είναι ο κεντρικός νοηματικός άξονας.

Περιεχόμενο πρώτης Ενότητας (Πράσινο):

Η Έναρξη του μυθιστορήματος βρίσκει την 14χρονη Έλλα, δεκαέξι (16) είπε η ίδια, όταν την ρώτησαν, για να κερδίσει τη θέση της στο εργαστήριο, να αναρωτιέται πού βρίσκεται μετά την έλευσή της με τρένο μαζί με ένα πυκνό πλήθος ανθρώπων. Πρόκειται για τον χώρο του

στρατοπέδου Μπέρτσγουντ. Έπειτα μπαίνει σε ένα ατελιέ ραπτικής. Εκεί διαγωνίζεται για τη θέση της ως κοπτοράπτρια ή και όχι. Στον νου της έχει κάποιες ιδέες για την κοπτοραπτική, τα σοφά λόγια της γιαγιάς της από την οποία την απέσπασαν στον δρόμο, όταν γύριζε από το σχολείο. Η Μάρτα είναι η επικεφαλής του θαλάμου που εποπτεύει τη διαδικασία, στον χώρο βρίσκονται κι άλλα κορίτσια μεγαλύτερης ηλικίας, η Ρόουζ, που την παρουσιάζει ως σκίουρο είναι εκεί λόγω πολιτικών φρονημάτων της οικογένειάς της. Συνήθεια της Έλλα, η παρομοίωση των ανθρώπων με ζώα, έτσι χαρακτηρίζει κι άλλες κοπέλες, όπως καμηλοπάρδαλη τη Σόνα, βάτραχο τη Φρανσίν κ.α. Αγωνίζονται να επιβιώσουν, ενώ έξω ο ουρανός είναι γκρίζος από τον καπνό των κρεματόριων. Σημαντικές είναι οι λεπτομέρειες της αφηγήτριας Έλλα, όπως η επιβολή για το ξύρισμα των μαλλιών με «στομωμένα ξυράφια» και τα τριγωνικά μαντήλια για το κεφάλι, την παράδοση των ρούχων τους και όλων των υπάρχόντων τους, για να φορέσουν μια ριγέ ομοιόμορφη στολή. Η πρώτη γυναίκα πελάτισσα είναι η Κάρλα, η φρουρός που κρατάει μαστίγιο. Αφεντικό στον στραώνα με τους κοιτώνες για ύπνο είναι μια γεροδεμένη γυναίκα η Γκέρντερ. Τρώνε μια νερουλή σούπα και κοιμούνται στοιβαγμένες σε κουκέτες, ενώ δεν λείπουν οι αρουραίοι. Αχάραγα έχουν εγερτήριο κάθε μέρα, όπου οι φρουροί κάνουν καταμέτρηση μέσω λιστών. Μόνο, αν δούλευε κάποιος είχε ελπίδα να επιζήσει. Γύρω τους έβλεπαν μόνο τα ηλεκτροφόρα αγκαθωτά συρματοπλέγματα και ο ουρανός ήταν πάντα γκρίζος από τους καπνούς και μια περίεργη σκόνη αιωρούνταν, ενώ συνεχώς άκουγαν τον θόρυβο του τρένου που αποβίβαζε χιλιάδες κόσμου ή έφενγε με άπειρα κιβώτια γεμάτα από τις αποθήκες με τα υπάρχοντα των Εβραίων.

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Συζήτηση στην ολομέλεια για να συνδεθούν οι σκόρπιες πληροφορίες που γνωρίζουν ήδη οι μαθητές για το Ολοκαύτωμα αλλά βασικά να συγκεκριμενοποιηθούν οι πληροφορίες αυτές, να συνδεθούν με τόπους, κοινωνικές ομάδες, ονόματα, να αναδειχθεί πως το Ολοκαύτωμα δεν είναι ένα έγκλημα που τελέσθηκε σε κάποιον απροσδιόριστο τόπο, αλλά ένα γεγονός που συνδέεται και με συμπολίτες μας. Τονίζεται πως μπορεί να υπήρξαν θύματα και από την ιδιαίτερη πατρίδα του κάθε μαθητή/τριας, πολλές περιοχές κατοικούνταν τότε από εβραϊκό πληθυσμό. Επί παραδείγματι από 46000 Εβραίους που εκτοπίστηκαν από τη Θεσσαλονίκη επέζησαν περίπου 1900.

ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ (Ανά δυνάδες)

- ❖ **1η δραστηριότητα:** Ποιοι οι τοπικοί, χρονικοί δείκτες της ενότητας και ποια η σύνδεσή τους με τον χωροχρόνο της ιστορίας; Αναζητήστε στον χάρτη την Πολωνία και τη θέση του Άουσβιτς.
- ❖ **2η δραστηριότητα:** Να χωρίσετε ενότητες δίνοντας πλαγιότιτλους και τίτλο στην ενότητα.
- ❖ **3η δραστηριότητα:** Ξύριζαν τα κεφάλια των Εβραίων οι ναζί «με στομωμένα ξυράφια» προσθέστε ποιες άλλες ενέργειες έκαναν μόλις έμπαιναν στο στρατόπεδο με βάση την ενότητα και πού αποσκοπούσαν οι ενέργειες αυτές;

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ (ανά ομάδες: 4Χ5)

- ❖ **1η δραστηριότητα (Διακαλλιτεχνική):**

Δίνεται το απόσπασμα από το μυθιστόρημα «Το αγόρι με τις ριγέ πιτζάμες» του Τ. Μπόιν:

α) Να καταγράψετε φράσεις που φανερώνουν την ένδυση των έγκλειστων στο στρατόπεδο με βάση τις περιγραφές της πρώτης ενότητας (Πράσινο) και του παρακάτω αποσπάσματος.

β) Να κάνετε το σκίτσο/πορτρέτο της ηρωίδας ή του αγοριού με βάση την περιγραφή. Μπορείτε στη συνέχεια να αντλήσετε φωτογραφίες από το διαδίκτυο που απεικονίζουν εφήβους στα στρατόπεδα συγκέντρωσης και να κάνετε τη σύγκριση με το σκίτσο σας.

Το περπάτημα κατά μήκος του φράχτη πήρε στον Μπρούνο περισσότερο χρόνο απ' ό,τι περίμενε· ο φράχτης έμοιαζε να εκτείνεται για πολλά χιλιόμετρα. Μάλιστα, παρότι ο φράχτης έφτανε πέρα απ' όσο μπορούσε να δει, είχε αφήσει πίσω του τις καλύβες, και τα κτίρια, και τα φουγάρα, κι ο φράχτης τον χώριζε μόνο από ακάλυπτο χώρο. Τα βήματά του τον έφερναν όλο και πιο κοντά στην τελεία, που στο μεταξύ είχε γίνει κουκκίδα, κι έπειτα άρχιζε να δείχνει σημάδια πως γίνεται κηλίδα. Και αργότερα η κηλίδα έγινε μορφή. Και έπειτα, καθώς ο Μπρούνο πλησίαζε, είδε πως δεν ήταν ούτε τελεία, ούτε κουκκίδα, ούτε κηλίδα, ούτε μορφή, αλλ' άνθρωπος. Ο Μπρούνο έκοψε ταχύτητα όταν είδε την τελεία που έγινε κουκκίδα, που έγινε κηλίδα, που έγινε μορφή, που έγινε αγόρι. Συνέχισε να περπατάει αργά και σε λίγο βρέθηκαν ο ένας απέναντι στον άλλο. «Γεια», είπε ο Μπρούνο. «Γεια», είπε το αγόρι. Το αγόρι ήταν μικρότερο από τον Μπρούνο και καθόταν στο έδαφος θλιμμένο. Φορούσε την ίδια ριγέ πιτζάμα με όλους τους υπόλοιπους κι ένα

ριγέ σκουφάκι στο κεφάλι του. Δε φορούσε παπούτσια και κάλτσες και τα πόδια του ήταν αρκετά βρόμικα. Στο μπράτσο του είχε περασμένο ένα περιβραχιόνιο με ένα αστέρι.

❖ 2η δραστηριότητα (ΤΠΕ):

Με βάση τον παρακάτω απόσπασμα της 1^{ης} ενότητας να σχεδιάσετε και να καταγράψετε την ιεραρχία που επικρατούσε στο στρατόπεδο σε σχήμα πυραμίδας. Στην ανώτερη βαθμίδα οι ναζί αξιωματικοί και καταλήγοντας μέχρι και την τελευταία γράψτε τα είδη κρατουμένων και δίπλα τα διακριτικά τους.

Τα Αφεντικά, κρατούμενες που συμπεριφέρονταν σαν Φρουροί με σκοπό να γίνουν Επόπτριες, όπως η Μάρτα που ήταν το αφεντικό στο εργαστήριο ραπτικής ή η Γκέρντερ που ήταν το Αφεντικό του στρατώνα τους, δυσχέραιναν ακόμη περισσότερο τις συνθήκες κράτησης ενώ το ίδιο πρόσωπο μπορεί να σου έκανε κάποια χάρη αν είχες τα κατάλληλα ανταλλάγματα. Φυσικά, οι Φρουροί δε χάνουν ευκαιρία να αποδείξουν στις κρατούμενες ποιος κάνει κουμάντο κι αν είχαν συνεργαστεί λίγα λεπτά ή μερικές μέρες πιο πριν! Επίσης η Έλλα, παρατηρώντας τα πάντα γύρω της, καταγράφει τα διακριτικά των συγκρατούμενών της, τα τρίγωνα και τα χρώματά τους. Εβραία και η ίδια, κάνει ιδιαίτερη αναφορά στο αστέρι, «...το αστέρι σήμαινε ότι ήσουν η κατώτερη των κατωτέρων, άνθρωποι κατά το ήμισυ» (σελ. 73)

❖ 3η δραστηριότητα (Δημιουργικής Γραφής/ξεχείλωμα του κειμένου):

Επιλέξτε τη σκηνή διαλογής στο Ατελιέ όπου η Έλλα περιγράφει το μέρος, τις συνθήκες και το πώς κατέληξε εκεί, καθώς και ποια ήταν πριν από όλα αυτά. Μπορείτε να παρέμβετε στο σημείο που επιστρέφει από το σχολείο η Έλλα και να αφηγηθείτε με κάθε πιθανή λεπτομέρεια πώς την άρπαξαν, πού, πότε, ποιοι, γιατί. Παρατηρείστε και γράψτε πώς λειτουργεί η επέκταση της ενότητας με τις άφθονες λεπτομέρειες στην οικονομία της αφήγησης.

❖ 4^η δραστηριότητα (Δημιουργικός ανασχηματισμός αφήγησης):

Μετατρέψτε την πρωτοπρόσωπη αφήγηση της Έλλα σε τριτοπρόσωπη, με εξωτερική εστίαση ως αφηγητές παρουσιάζοντας το περιβάλλον και την ατμόσφαιρα του στρατοπέδου. Κατά την πορεία της αφήγησής σας σχολιάστε και το κάθε χαρακτηριστικό γνώρισμα της αφηγήτριας και πρωταγωνίστριας του μυθιστορήματος καθώς αγωνίζεται να επιβιώσει σε αυτόν τον χώρο. Στείλτε το κείμενο που γράψατε σε έναν συμμαθητή σας που έλειπε από το σχολείο τη μέρα της διδακτικής προσέγγισης της 1^{ης} ενότητας.

❖ 5^η δραστηριότητα (Δημιουργικής γραφής/ΓΠΕ):

Να περιηγηθείτε στο ηλεκτρονικό μουσείο Ολοκαυτώματος των ΗΠΑ και να βρείτε τις φωτογραφίες που απεικονίζουν παιδιά, γυναίκες σε εργαστήρια και άνδρες σε λατομεία και εξωτερικές δουλειές (<https://encyclopedia.ushmm.org/content/el/gallery/forced-labor-an-overview>). Να διαβάσετε την αφήγηση των σελίδων 44, 72 προσθέτοντας και στοιχεία από την ηλεκτρονική επίσκεψη των εργαστηρίων των στρατοπέδων και ως δημοσιογράφοι σε κείμενο 50-60 λέξεων, τονίστε τις εργασίες στις οποίες υποβάλλονταν οι κρατούμενοι στην ζωή του στρατοπέδου. (Προτού προβείτε στη σύνταξη του δικού σας κειμένου για εφημερίδα, επισκεφτείτε ηλεκτρονικές εφημερίδες, όπως www.to.vimagr, www.kathimerini.gr, και δείτε πώς παρουσιάζονται οι ειδήσεις τους).

ΕΝΟΤΗΤΑ 2^η (ΚΙΤΡΙΝΟ)

Γίνεται η ανάγνωση από τον εκπαιδευτικό στην τάξη κάνοντας παύσεις, όπου κρίνεται απαραίτητο και φροντίζοντας να διαφανούν οι κεντρικοί νοηματικοί άξονες.

Στόχοι:

Οι μαθητές να μπορούν

- να κατανοήσουν τον στόχο της συγκέντρωσης όλων των ανθρώπων από διάφορες κατηγορίες στο στρατόπεδο και τις συνθήκες ζωής τους (θύματα -θύτες)
- να παρατηρήσουν τα πρώτα χαρακτηριστικά του αγώνα επιβίωσης των δύο κοριτσιών και τη φιλία που γεννιέται μεταξύ τους.
- να ασκηθούν στην ψηφιακή αφήγηση
- να ασκηθούν στην τεχνική της δραματοποίησης
- να εστιάσουν στις αφηγηματικές τεχνικές.
- να κατανοήσουν τα στοιχεία που καθορίζουν το ύφος του μέσω της αφαίρεσή τους
- να κατανοήσουν κάποια μοτίβα που επιλέγει η συγγραφέας στην πλοκή της αφήγησης

ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ 2^{ης} ΕΝΟΤΗΤΑΣ:

Η Έλλα κατόρθωσε να κατακτήσει τη θέση της κοπτοράπτριας στο εργαστήριο ραπτικής και ράβει πανέμορφα φορέματα που προορίζονταν για «κανονικές γυναίκες», όπως η Κάρλα. Οι άλλες φορούσαν ριγέ στολή, ήταν σε λίστες και δεν θεωρούνταν άνθρωποι. Συνειδητοποίησε πως μόνο με το ράψιμο θα μπορούσε να επιβιώσει και ονειρεύεται πως μπορεί να ανοίξει κατάστημα ένδυσης στο μέλλον. Στο απέραντο στρατόπεδο με το αγκαθωτό συρματοπλέγμα κατέφθαναν καθημερινά χιλιάδες άνθρωποι από κάθε μέρος της Ευρώπης, τους διαχώριζαν και κατέληγαν να στοιβάζονται στρυμωγμένοι σε κοιτώνες. Η Ρόουζ ήταν η κοπέλα που κοιμόταν με την Έλλα στην ίδια κουκέτα του κοιτώνα, ήξερε να διηγείται πολλές ιστορίες και να κεντάει καταπληκτικά, η Έλλα ξέρει πως με το μεράκι για ράψιμο πολυτελών ενδυμάτων θα διατηρήσει την ανθρώπινη ιδιότητά της.

Από τις πιο σοκαριστικές σκηνές είναι αυτή που η Έλλα κι η Ρόουζ πηγαίνει στο «Πολυκατάστημα» για να ψωνίσει τις παραγγελίες του εργαστηρίου. Στοιβες από ρούχα, γυαλιά, παπούτσια, βαλίτσες, κουρεμένα μαλλιά κοριτσιών σε κοτσίδες, απομεινάρια μιας ζωής ήταν αυτά που δεν έπαυαν στιγμή να εξερευνούν. *«Δέκα χιλιάδες βαλίτσες την ημέρα. Είναι πάρα πολλές. Δεν τις προλαβαίνουμε»*, λέει η συνοδός τους που δουλεύει εκεί και επεξεργάζεται μαζί με χιλιάδες άλλες κρατούμενες την πρώην ζωή των «πρώην ανθρώπων» που φτάνουν μαζικά στο στρατόπεδο.

Τα προσωπικά είδη των μεταφερόμενων στο στρατόπεδο λεηλατούνται, κατηγοριοποιούνται, κρατιούνται τα πολύτιμα και το ίδιο τρένο παίρνει τα χρυσαφικά και τα ιδιαίτερης αξίας αντικείμενα σε άγνωστο προορισμό. Στη συνέχεια η Έλλα δέχεται παραγγελία για ράψιμο τουαλέτας για τη γυναίκα του διοικητή λόγω του καταπληκτικού ταλέντου της, όμως η καινούρια ραπτομηχανή που της φέρνουν είναι ολόιδια με της γιαγιάς της, απελίζεται κι η Ρόουζ είναι κει να της πει πως μόνο με την ελπίδα μπορούν να επιβιώσουν. Πρέπει να πιστέψει πως οι παπούδες της βρίσκονται εν ζωή.

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Ο Διδάσκων/ουσα ζητά την σύνδεση της ενότητας με τις πληροφορίες της προηγούμενης. Λύνονται απορίες.

ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ (Εργασίες σε δυάδες)

❖ 1η δραστηριότητα:

Ποιοι ήταν οι συγκεκριμένοι τρόποι με τους οποίους οι ναζί απάλειψαν τα ανθρώπινα χαρακτηριστικά από τα θύματά τους εκτός από το ξύρισμα του κεφαλιού και το άστρο που

είδαμε στην προηγούμενη ενότητα; Πώς αμύνθηκαν τα δύο κορίτσια Έλλα και Ρόουζ, για να μην χάσουν την ανθρώπινη υπόστασή τους;

❖ **2η δραστηριότητα:**

Ποιος ο ρόλος των διακριτικών που έφεραν οι Εβραίοι; Κωδικοποιήστε όλους τους συμβολισμούς των εγκλείστων στο στρατόπεδο (αστέρι, καπνούς κρεματόριου, αριθμός στο μπράτσο, τριγωνικό μαντήλι).

❖ **3η δραστηριότητα:**

Να βρείτε και να καταγράψετε μέσα από την ενότητα ένα παράδειγμα με αφήγηση, ένα με περιγραφή και ένα με διάλογο (Αν είναι μεγάλο το απόσπασμα, σημειώστε σελίδα/ες)

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ (4Χ5)

❖ **1η δραστηριότητα: (Δημιουργικής γραφής)**

Εστιάστε στη σχέση των δύο κοριτσιών. Υπογραμμίστε τις φράσεις που δηλώνουν την εξέλιξη της φιλίας τους. Γράψτε ένα κείμενο εξήντα λέξεων για την αξία της φιλίας σε μορφή ημερολογίου και τα συναισθήματα που προκλήθηκαν για τις δύο ηρωίδες.

❖ **2η Δραστηριότητα (δραματοποίηση):**

Αναζητήστε τη μόδα στα γυναικεία ρούχα την εποχή του Β' παγκοσμίου πολέμου συγκεντρώνοντας φωτογραφίες. Θα μπορούσαν να είναι εικόνες των συζύγων των ναζί αξιωματικών. Συγκρίνετε με άλλες φωτογραφίες της εποχής εκείνης από γυναίκες στα στρατόπεδα εξόντωσης. Δημιουργήστε ύστερα εσείς μια παγωμένη εικόνα των δύο ομάδων, που να δείχνει τις αντιδράσεις, τις εκφράσεις των προσώπων, τα συναισθήματα. Εξελίξτε με λόγο και κίνηση την ίδια εικόνα.

❖ **3η δραστηριότητα (Δημιουργική γραφή - Πρόκληση κενών)**

Συγκεντρώστε τις χιουμοριστικές φράσεις του κειμένου και μετά αφαιρέστε τις από το κείμενο. Τι παρατηρείτε; Αιτιολογήστε προφορικά την επιλογή της συγγραφέως για το συστατικό γραφής του χιούμορ. Τι επιτυγχάνεται με αυτή την επιλογή της στο ύφος;

❖ 4η δραστηριότητα (ψηφιακή αφήγηση):

Βρείτε φωτογραφίες με Εβραίους που μεταφέρουν όσηπραμάτεια μπορούν προς τα τρένα, την είσοδο στα στρατόπεδα με τα φορτία τους, την κράτηση των προσωπικών τους αντικειμένων, ρούχων, χρυσαφικών και στη συνέχεια φτιάξτε μια ψηφιακή διήγηση με τίτλο «Το ταξίδι μιας βαλίτσας προς το Άουσβιτς» ακολουθώντας τις οδηγίες για κατασκευή ενός storyboard, χωρισμένη σε καρτέ με οποιονδήποτε τρόπο επιλέξετε (π.χ.power point).⁴⁹

❖ 5η δραστηριότητα (Δημιουργικής γραφής):

Η Έλλα δεν σταματά να συνδέει με οποιοδήποτε ερέθισμα διάφορα φαγητά που έρχονται στον νου της. α) Γιατί ενσωματώνονται αυτές οι περιγραφές στο περιεχόμενο του έργου; β) Προσέξτε το κυρίαρχο χρώμα σε αυτές τις αναφορές και ποια η σύνδεση με την διάρθρωση των ενοτήτων του έργου.

ΕΝΟΤΗΤΑ 3η (ΚΟΚΚΙΝΟ)

Δίνονται πρόσθετες πληροφορίες για τον σκοπό των ναζι σχετικά με τον εγκλεισμό ποικίλων πολιτικών, θρησκευτικών ομάδων στο στρατόπεδο Άουσβιτς και κυρίως των ανυποψίαστων Εβραίων κατά την είσοδο τους σε αυτό. Η ανάγνωση της ενότητας προηγείται στο σπίτι λόγω μεγάλης έκτασης.

ΣΤΟΧΟΙ:

- να κατανοήσουν τον ρόλο των σχημάτων λόγου στην αφήγηση
- να κατανοήσουν ότι η Έλλα στο στρατόπεδο εξόντωσης παλεύει να εξασφαλίσει το δικαίωμα στη ζωή, βρίσκεται υπό τη διαρκή απειλή του θανάτου
- να αντιληφθούν τον συμβολισμό της κόκκινης μεταξωτής κορδέλας.
- να ασκηθούν σε δραστηριότητες δημιουργικής γραφής
- να κατανοήσουν τον ρόλο του δραματικού απρόοπτου στην προώθηση της πλοκής.

ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ 3ης ΕΝΟΤΗΤΑΣ (ΚΟΚΚΙΝΟ)

Η Έλλα ξυπνά ένα πρωί αγανακτισμένη για την αδικία να ζει με την ασχήμια στην εμφάνισή της και την απάνθρωπη καταπίεση συγκρίνοντας τον εαυτό της με τις γυναίκες φρουρούς του

⁴⁹ <https://encyclopedia.ushmm.org/content/el/gallery/auschwitz-photographs?parent=el%2F3673>

στρατοπέδου που είναι σε ανώτερη θέση. Η Ρόουζ της χαρίζει μια κόκκινη μεταξωτή κορδέλα που την «έκλεψε» από το «πολυκατάστημα».

Στην ανάγκη να είναι όμορφη η Έλλα τη δένει στο λαιμό της, για να ακολουθήσει ο ξυλοδαρμός από την Κάρλα, λόγω της πρωτοβουλίας της. Η Κάρλα πριν μέρες είχε λάβει ικανοποίηση με τα ραμμένα φορέματα από τα χέρια της Έλλα. Όλα ανατρέπονται. Εκδιώκεται από το εργαστήριο ραπτικής και μαζί της η Ρόουζ, γιατί την υπερασπίστηκε. Προσγειώθηκε σε μια πραγματικότητα πιο σκληρή από όσο νόμιζε, εκδιωκόμενη από το εργαστήριο ραπτικής. Δεν υπήρχε ίχνος ανθρωπιάς πουθενά, μόνο η Ρόουζ ήταν δίπλα της.

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΑΠΑΡΑΙΤΗΤΩΝ ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΩΝ

Προβάλλεται η μαρτυρία μιας επιζήσασας Ρωμανιώτισσας Εβραίας από τα Γιάννενα.⁵⁰

Σύνδεση προηγούμενων πληροφοριών 1ης κ 2ης ενότητας. Δίνονται κι άλλες πληροφορίες, λύνονται απορίες των μαθητών/τριών σχετικά με τα στρατόπεδα καταναγκαστικής εργασίας και εξόντωσης.

❖ 1η δραστηριότητα:

Σε ένα διάγραμμα με στήλες γράψτε όλα τα πρόσωπα που παρουσιάστηκαν μέχρι κι αυτή την ενότητα, στη διπλανή στήλη το υποκοριστικό που δίνει η Έλλα στο καθένα κι όποια άλλη πληροφορία δίνεται για το κάθε πρόσωπο.

❖ 2η δραστηριότητα:

«Πώς τολμούσε; Πώς τολμούσε; Στεκόμουν ακριβώς δίπλα της, ανάσαινα τον ίδιο αέρα, ιδρώνα με την ίδια ζέστη και δεν με θεωρούσε κανονικό άνθρωπο; Τι κι αν είχε ρούχα της προκοπής κι εγώ ζούσα φορώντας ένα ριγέ σακί με τρύπες στα μανίκια; Η Κάρλα ήταν ένα ανθρώπινο όν εγώ δεν ήμουν πια.»

Πώς αισθάνεται η Έλλα, γιατί; Τα δικά σας συναισθήματα και οι σκέψεις; (Βασιστείτε και στα σχήματα λόγου)

❖ 3η δραστηριότητα:

Όλη η ενότητα τιτλοφορείται «κόκκινο», εκτός της κόκκινης κορδέλας υπάρχουν άλλες ενδείξεις που δικαιολογούν τον τίτλο; Η κόκκινη μεταξωτή κορδέλα ποιον συμβολισμό αποκτά για τις δύο ηρωίδες;

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

❖ 1η Δραστηριότητα (Πρόκληση κενών):

⁵⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=NLHjpZr9a3w&t=8s>

Αφού εντοπίσετε όλες τις μεταφορές της ενότητας προσπαθήστε να διαβάσετε ξανά χωρίς αυτές. Τι παρατηρείτε, ποια η αξία της χρήσης τους;

❖ **2η Δραστηριότητα (Σκιαγραφώντας χαρακτήρες):**

Με τα μέχρι τώρα στοιχεία να βρείτε τις ομοιότητες και τις διαφορές της Ρόουζ με την Έλλα (αντιθετικό ζεύγος)

❖ **3η Δραστηριότητα (Δημιουργικής γραφής):**

Γράψτε το δικό σας ποίημα χρησιμοποιώντας τις φράσεις της ενότητας: τρύπες στα μανίκια, αν δεν φαίνεται ο ήλιος, κάνε ότι μπορείς στη βροχή, αγκαθωτό συρματοπλεγμα και στη συνέχεια επιλέξτε τρεις ή τέσσερεις στίχους από το ποίημα του Γ. Ιωάννου «Τα ηλιοτρόπια των Εβραίων» Εκδόσεις Κέδρος (1955)

*Κάθε φορά που τρίζει η σκάλα μας,
«λες να 'ναι αυτοί επιτέλους;» σκέφτομαι,
κι ύστερα φεύγω και με τις ώρες
κατακίτρινα ζωγραφίζω ηλιοτρόπια.*

*Όμως αύριο ώσπου να ξεχαστώ,
στην αίθουσα αναμονής το τρένο
απ' την Κρακόβια θα περιμένω.*

*Κι αργά τη νύχτα, όταν ίσως κατεβούν
ωχροί, σφίγγοντας τα δόντια
«αργήσατε τόσο να μου γράψετε»
θα κάνω δήθεν αδιάφορα.*

❖ **4η Δραστηριότητα (Ερμηνευτική):**

Να συγκεντρώσετε τα λόγια που παραπέμπουν σε στερεότυπα, τα οποία ξεστομίζονται από το στόμα της Κλάρας προς τα δυο κορίτσια, ώστε να στοιχειοθετηθεί η πλευρά του θύτη και στοχαστείτε ποιες αντιλήψεις οδήγησαν τους ναζί στη θανατοπολιτική εξόντωσης των Εβραίων.

❖ **5η δραστηριότητα (Δραματικό απρόοπτο):**

Αφού εντοπίσετε στην ενότητα ένα δραματικό απρόοπτο που οδηγεί σε ανατροπή της πλοκής, να γράψετε ένα κείμενο έως πενήντα λέξεις στο οποίο θα δίνετε τη δική σας εκδοχή συμβάντων, αν δεν είχε μεσολαβήσει το δραματικό απρόοπτο.

ΕΝΟΤΗΤΑ 4η (ΓΚΡΙΖΟ)

Σύνδεση με τα προηγούμενα, επισήμανση για την αποπομπή από το στούντιο ραπτικής λόγω βίαιου τραυματισμού στο χέρι της Έλλα. Ο διδάσκων διαβάζει.

Με την τεχνική του brain storming εκφράζουν τα συναισθήματά τους για την αποπομπή των κοριτσιών.

ΣΤΟΧΟΙ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

- Να κατανοήσουν πως υπήρχαν σχέσεις εξαναγκασμού με θύτες και θύματα και αυτό το μοτίβο δεν άλλαζε σε όποιο πόστο εργασίας κι αν βρίσκονταν μέσα στο Άουσβιτς.
- Να επισημάνουν τη δομή της ενότητας και να διακρίνουν τις υποενότητες μέσα σε αυτή.
- Να κατανοήσουν την πορεία της πρόωρης ενηλικίωσης, τη δημιουργία του «τραύματος», όχι μόνο λόγω των απάνθρωπων συνθηκών αλλά και της απώλειας.
- Να δραματοποιήσουν τη σκηνή του νοσοκομείου, ώστε να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση.
- Να συνδέουν τα ιστορικά γεγονότα στα οποία βασίζεται το μυθιστόρημα με το παρόν και τις αντίστοιχες ιδεολογίες, συμπεριφορές ρατσισμού.
- Να αναπτύξουν την κριτική ικανότητα μέσω της σύγκρισης με άλλα έργα.

ΥΠΟΘΕΣΗ ΕΝΟΤΗΤΑΣ

Μετά την αποπομπή της Έλλα και Ρόουζ από το στούντιο ραπτικής, επειδή η Έλλα τόλμησε να φορέσει την κόκκινη μεταξωτή κορδέλα και η Ρόουζ την υποστήριξε κατά το συμβάν της βαρβαρότητας από μέρους της Κάρλας, βρέθηκαν στο χώρο του πλυντηρίου να πλένουν στο χέρι τα ρούχα, τα εσώρουχα των φρουρών και ναζί αξιωματικών. Επόπτρια κι εδώ μια μεγαλόσωμη γυναίκα, επονομαζόμενη αρκούδα από την Έλλα, με συνοδό της μια άλλη την ύαινα. Τα κορίτσια υπέπεσαν σε πολύ πιο σκληρή δουλειά, αλλά είχε η μία την άλλη κι η φιλία τους δυνάμωνε. Όμως, η Ρόουζ από τις κακουχίες κάποια στιγμή αρρώστησε κι η Έλλα που στο μεταξύ είχε γνωρίσει έναν νεαρό, την πήγε στο νοσοκομείο. Δεν έβλεπε ανάκαμψη κι αναγκάστηκε να ζητήσει βοήθεια από την πρώην φρουρό στο εργαστήριο ραπτικής, τη Μάρτα. Αν και Εβραία δε βοήθησε, είχε γίνει πολύ σκληρή λόγω συνθηκών και μετά ακολούθησε το αίτημα βοήθειας προς την Κάρλα, αξιωματικό που της έραβε, πριν την διώξει από το στούντιο, φορέματα. Ενώ, αρχικά την έδωξε από τον χώρο της η Κάρλα σε επόμενη χρονική φάση της έστειλε κάποια βοήθεια με αγαθά χρήσιμα. Στο μεταξύ η Έλλα δέχτηκε να συμμετάσχει στην απόδραση που κανόνιζε ο νεαρός Χένρικ. Ήταν ένα σχέδιο που θα την οδηγούσε μακριά από τη δυστυχία, όμως τελευταία στιγμή παρά τις προτροπές του νεαρού έμεινε, για να μην αφήσει τη Ρόουζ μόνη στο νοσοκομείο. Την άλλη μέρα που πήγε να τη

δει, το νοσοκομείο ήταν άδειο, η Ρόουζ κι όλος ο κόσμος του νοσοκομείου εξοντώθηκαν, μάλλον. Η Έλλα βρήκε την κόκκινη μεταξωτή κορδέλα στα βρώμικα νερά του πατώματος.

ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

- ❖ **1η Δραστηριότητα:** Σημειώστε τα νέα πρόσωπα της ενότητας και τον ρόλο τους στην εξέλιξη της πλοκής.
- ❖ **2η Δραστηριότητα:** Χωρίστε σε υποενότητες και δώστε τίτλους. Ποια είναι τα κύρια γεγονότα στην πλοκή της ενότητας που θα καθορίσουν και τη συνέχεια;
- ❖ **3η δραστηριότητα:** Πώς συμπεριφέρθηκαν στην Έλλα οι φρουροί Μάρτα και Κάρλα μετά το αίτημά της για βοήθεια προς τη Ρόουζ και γιατί πιστεύετε επέδειξαν αυτή τη συμπεριφορά;

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

- ❖ **1^η δραστηριότητα (Δραματοποίησης):**

Δραματοποιήστε τη σκηνή από την ώρα της λιποθυμίας της Ρόουζ μέχρι τη συνομιλία της με την Έλλα στο νοσοκομείο (Διαμοιρασμός ρόλων). Ποιος ο ρόλος του διαλόγου στο απόσπασμα;

- ❖ **2^η δραστηριότητα (Κοινωνικής ευαισθητοποίησης):** Στη σύγχρονη Δυτική κοινωνία υπάρχουν κοινωνικές ομάδες που είναι ευάλωτες ως προς την απώλεια υγιούς διαβίωσης, αξιοπρέπειας και γενικά βρίσκονται υπό την απειλή της σταδιακής απώλειας της ίδιας τους της ζωής. (Μόρια - μετανάστες, γυναίκες - θύματα, trafficking, Ρομά, ΑΜΕΑ κ.α). Γράψτε μια επιστολή αιτημάτων (60-80 λέξεων) στον δήμαρχο της πόλης προς υπεράσπισή της επαπειλούμενης ομάδας που θα επιλέξετε.

- ❖ **3^η δραστηριότητα (Διαθεματική/ΤΠΕ):**

Ο ρόλος των νοσοκομείων είναι να προσφέρουν υπηρεσίες υγείας. Στο νοσοκομείο του Άουσβιτς που βρέθηκε η Ρόουζ ποια αντιμετώπιση είχε και ποιος ο ρόλος αυτού του νοσοκομείου με τις λίστες, τελικά; Δείτε το απόσπασμα της ταινίας «Ουδέν νεώτερον από το Δυτικό μέτωπο» (14' έως 19') και γράψτε ένα κείμενο με τον ρόλο, τις υπηρεσίες των νοσοκομείων κατά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο.

<https://www.youtube.com/watch?v=9432wv3FYY>

- ❖ **4^η δραστηριότητα (Διερευνητική):**

Πολλοί κρατούμενοι του Άουσβιτς αντιστάθηκαν στην μοίρα τους, και αυτό το δηλώνουν τόσο οι αντιστασιακές ομάδες που οργανώθηκαν στο στρατόπεδο όσο και η εξέγερση που πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 1944. Διερευνήστε σε διαδικτυακές πηγές, όπως το Μουσείο Ολοκαυτώματος την αντίσταση που προέβαλαν οι έγκλειστοι του στρατοπέδου.

❖ **5^η δραστηριότητα (Δημιουργικής γραφής) :**

Δώστε μια άλλη συνέχεια διαφορετική από αυτή του βιβλίου με την άρνηση της Έλλα στην πρόταση του αγοριού, Χένρικ να δραπετεύσουν από το στρατόπεδο συγκέντρωσης.

ΕΝΟΤΗΤΑ 5^η ΛΕΥΚΟ

ΣΤΟΧΟΙ:

- να κατανοήσουν πως κι όταν όλα γύρω μας μοιάζουν να καταρρέουν, η ενασχόληση με κάτι δημιουργικό κι η αξιοποίηση κάποιου ταλέντου μας μπορεί να αποβεί σωτήρια.
- να αντιληφθούν πως και στις πιο άθλιες συνθήκες η ανθρωπιά μπορεί να ανθίσει.
- να συγκρίνουν τις πληροφορίες μαρτυριών, όπως καταγράφονται σε βίντεο για την απελευθέρωση με αυτές της ενότητας.
- να ξαναγράψουν με δικό τους τρόπο το απόσπασμα με τη συνάντηση των πρώην συνεργατίδων στο στούντιο ραπτικής με την Έλλα.
- να αντιληφθούν το σχέδιο των Ναζί για εξαφάνιση του εγκλήματος στο Άουσβιτς.
- να ασκηθούν στην ποιητική γραφή

ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:

Μετά την απώλεια της Ρόουζ η Έλλα βιώνει βαρύτερη θλίψη και συνειδητοποιεί πως χειρότερο από όλα τα δεινά είναι η μοναξιά. Το μόνο που απέμεινε και την κρατά στη ζωή είναι η κόκκινη μεταξωτή τους κορδέλα. Ένα χιονισμένο πρωί, ως αντίδοτο σε όλη αυτή τη θλίψη, προσπάθησε να βρει τα υλικά για να φτιάξει το φόρεμα της απελευθέρωσης, όπως έλεγε. Διαφαινόταν από τις κινήσεις μέσα στο Μπέρτσγουντ πως υπήρχε ανησυχία στους φρουρούς και φήμες έλεγαν πως οι ελευθερωτές πλησιάζουν. Με τη βοήθεια της Γκέρντερ εξασφάλισε τα υλικά και με φόβο στην αρχή, αν το τραυματισμένο της χέρι θα καταφέρει να

ξαναράψει, τα κατάφερε. Όμως, ενώ τη νύχτα έβαλε το έτοιμο φόρεμα κάτω από το στρώμα της, όταν επέστρεψε από το εγερτήριο το άλλο πρωί αυτό εξαφανίστηκε. Η φωνή της Ρόουζ της έδινε ελπίδα για να αντέχει, υπήρχε πάντα μέσα της, ώσπου ως έκπληξη δέχτηκε ένα κουτί με όλα τα υλικά για να φτιάξει ένα καινούριο ροζ φουστάνι. Ήταν από τις συνεργάτιδες από το εργαστήριο ραπτικής όπου εργαζόταν, πριν αποπεμφθεί. Αυτές μαθαίνοντας τα νέα της κλοπής, φρόντισαν να χαρεί βοηθώντας στην κατασκευή νέου φόρεματος για την απελευθέρωση. Μόλις το ετοίμασε ήρθαν και τα νέα πως η απελευθέρωση πλησιάζει, όμως οι Γερμανοί φοβούμενοι ότι θα γινόταν φανερά τα εγκλήματά τους, μετέφεραν εσπευσμένα τους έγκλειστους και μαζί την Έλλα, με προορισμό άλλα στρατόπεδα χιλιόμετρα μακριά. Στον δρόμο της διαφυγής πάλευε σκληρά να κρατηθεί όρθια σε αντίθεση με άλλες γυναίκες που κατέρρεαν μέσα στα χιόνια. Συνάντησε τη φρουρό Μάρτα που και κείνη δεν τα κατάφερε, όμως όταν βρήκε την Κάρλα κι ενώ η Έλλα ήταν εξουθενωμένη εκείνη της είπε πως ή από τα κρυοπαγήματα ή από πείνα θα πέθαινε. Ύστερα ένας κρότος πυροβολισμού επάνω της...

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Δίνονται κάποιες βασικές πληροφορίες για το τελευταίο έτος στα στρατόπεδα, για κάποιες αντιστασιακές πράξεις και την απελευθέρωση του Άουσβιτς τον Γενάρη του 1944 από τους Σοβιετικούς. Προβάλλεται ένα βίντεο σχετικό με την απελευθέρωση στο Άουσβιτς <https://www.youtube.com/watch?v=PIF-6gP9WdU>

Διαβάζει ο διδάσκων/ουσα δίνοντας την ευκαιρία, τα διαλογικά μέρη να δραματοποιηθούν από τους μαθητές.

ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ (Ανά δυάδες)

❖ 1^η δραστηριότητα

Ποια τα συναισθήματα της Έλλα, όταν σκέφτεται πως η Ρόουζ έχει πεθάνει;

❖ 2^η δραστηριότητα

Ένα κραγιόν κυκλοφορούσε ανάμεσα στα χέρια των γυναικών στο Μπέρτσγουντ, πώς εξηγείται η ύπαρξη καλλυντικού προϊόντος δεδομένων των συνθηκών;

❖ 3^η δραστηριότητα

Συγκεντρώστε όλες τις φράσεις με τα ελπιδοφόρα μηνύματα που κρατούσαν την Έλλα «όρθια» σε ένα συνεφόλεξο.

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ (4Χ5)

❖ 1^η δραστηριότητα (Συγκριτική)

Η Έλλα βρίσκει ξανά τη δύναμη να σταθεί στα πόδια της στηριζόμενη στο ταλέντο της που είναι να σχεδιάζει και να ράβει. Ποιο ταλέντο ή ασχολία θα μπορούσε να βγάλει τον/ην καθένα/μία σας από κάποιο παροδικό «τέλμα» στη ζωή σας; Γράψτε 60-80 λέξεις σε μορφή μείλ σε έναν μαθητή σχολείου που συνεργάζεται με το δικό σας και συνομιλείτε για προσωπικές δυσκολίες.

❖ 2^η δραστηριότητα (Διακαλλιτεχνική)

Μετά την κλοπή του φορέματος της απελευθέρωσης ποιο γεγονός δηλώνει ότι η ανθρωπιά παραμένει, δίνοντας ελπιδοφόρα μηνύματα, παρά τις συνθήκες βαρβαρότητας και εξαθλίωσης; Να συγκεντρώσετε τα μηνύματα-φράσεις ελπίδας και να αξιοποιηθούν σε wordart εφαρμογή. Με βάση κάποιες από αυτές να γράψετε ένα ποίημα δέκα στίχων.

❖ 3^η δραστηριότητα (Διερευνητική)

<https://www.youtube.com/watch?v=IIF-6gP9WdU>

Με βάση το παραπάνω βίντεο να κρατήσετε τις πληροφορίες για την απελευθέρωση και την στάση των επιζήσαντων μετά από αυτή σε ένα φύλλο word.

❖ 4^η δραστηριότητα (Μετασχηματισμού της αφήγησης)

Να ξεκινήσετε την αφήγηση της Έλλα από το τέλος της ενότητας «Λευκό» και κάνοντας αναδρομές στη συνέχεια να φτάσετε στο σημείο συνάντησης με τις πρώην συνεργάτιδες στο στούντιο ραπτικής στην πρώτη ενότητα του βιβλίου.

❖ 5^η δραστηριότητα (ερμηνευτική)

Να αναζητήσετε τα αίτια της μετακίνησης των έγκλειστων απομακρύνοντάς τους από το στρατόπεδο του Άουσβιτς καθώς και τις άλλες αντιδράσεις των ναζί καθώς η απελευθέρωση πλησιάζει.

ΕΝΟΤΗΤΑ 6η

ΡΟΖ

ΣΤΟΧΟΙ:

- Να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες πως μετά την απελευθέρωση η ζωή των επιζήσαντων ήταν επισφαλής μέχρι να φτάσουν σε κάποιο προορισμό, όπου και κει δεν ήξεραν αν θα βρουν την οικογένειά τους.
- Να αντιληφθούν πράξεις που εκφράζουν ανθρωπιά και το αντίθετο και με ποιον τρόπο εκφράζονται στην ενότητα ροζ.
- Να μελετήσουν τον ρόλο των σημείων στίξης στην απόδοση των συναισθημάτων των ηρωίδων επεμβαίνοντας δημιουργικά στο κείμενο..
- Να μελετήσουν τον ρόλο του σκηνικού και των τόπων στην τελευταία ενότητα.
- Να εντοπίσουν τους τρόπους που προσεγγίζουμε έναν λογοτεχνικό ήρωα και να ασκηθούν στη γραφή διαλόγου.
- Να διακρίνουν τη διαφορά μεταξύ πρωτοπρόσωπης και τριτοπρόσωπης αφήγησης.

ΣΥΝΤΟΜΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:

Μετά τον πυροβολισμό η Έλλα ξυπνά μέσα σε λουλουδάτα σεντόνια και με τις περιποιήσεις μιας αγρότισσας που την περιμάζεψε, όταν την βρήκε αναισθητη στον δρόμο. Μάλιστα της έδωσε και ένα βιβλίο να διαβάσει που κατά σύμπτωση συγγραφέας του ήταν η μαμά της Ρόουζ. Όταν συνήλθε με τα λεφτά που βρήκε στις βάτες του παλτό της ξεκίνησε για το ταξίδι της επιστροφής ευγνωμονώντας τη Φλώρα, την αγρότισσα που της έσωσε τη ζωή, χωρίς καμιά προκατάληψη για την καταγωγή της. Κρατώντας πάντα την μεταξωτή κορδέλα έφτασε στο κλειδωμένο σπίτι της για να ανακαλύψει πως οι παππούδες της έλειπαν. Επόμενος σταθμός η πόλη του φωτός, όπου είχαν σχεδιάσει με τη Ρόουζ να βρεθούν, αν σωζόταν, για να δέσουν σε μια ανθισμένη μηλιά την κορδέλα τους. Αφού η Ρόουζ έλειπε θα την έδενε προς τιμήν της. Όμως η Ρόουζ με έναν απροσδόκητο τρόπο βρέθηκε μπροστά της για να ψιθυρίσει το όνομά της. Στη συνέχεια γνώρισε τη μαμά της που με τη βοήθειά της το όνειρο να ανοίξουν ένα κατάστημα ρούχων στο Παρίσι παίρνει σάρκα και οστά.

ΠΡΙΝ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Σύνδεση με τα προηγούμενα και το ιστορικό πλαίσιο του μυθιστορήματος σχετικά με την επιστροφή όσων επέζησαν και την υποδοχή που είχαν από τους άλλους.

Λύνονται τυχόν απορίες.

ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ

❖ 1^η δραστηριότητα

Η Έλλα κι η Ρόουζ ήταν αντίθετοι ως χαρακτήρες όμως κατάφεραν να επιβιώσουν και οι δυο. Με ποια ηρωίδα ταυτίζεστε περισσότερο;

❖ 2^η δραστηριότητα

Ποιοι δευτερεύοντες χαρακτήρες που παρουσιάζονται στην ενότητα εκδηλώνουν ανθρωπιά και καλοσύνη προς την Έλλα κατά την επιστροφή της και το αντίθετο; Γράψτε σε μορφή διαλόγου τη δική σας συνάντηση με την καθεμιά από αυτές ρωτώντας για τη συνάντησή τους με την Έλλα.

❖ 3^η δραστηριότητα

Να δραματοποιήσετε τη σκηνή με την αναπάντεχη συνάντηση της Έλλα με τη Ρόουζ στην ανθισμένη μηλιά στο Παρίσι την ώρα που έδενε την κόκκινη μεταξωτή κορδέλα.

ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΝΑΓΝΩΣΗ (4X5)

❖ 1^η δραστηριότητα (Αλλαγής αφηγηματικών τεχνικών, ύφους):

«Η Κορδέλα μου; Έχεις την κορδέλα μου; Πρέπει να τη βρώ!» «Τη θέλω...»σελ. 354 «Γιατί;...» «Γιατί με βοηθάς; Δεν είδες τις ρίγες από τη φυλακή; Το αστέρι που ήταν πάνω στο φουστάνι μου; Δεν είδες τι είμαι;» σελ.356

Αλλάξτε τα σημεία στίξης με κόμματα, τελεία και την πρωτοπρόσωπη αφήγηση σε τριτοπρόσωπη. Ποιες αλλαγές παρατηρείτε ως προς την απόδοση των συναισθημάτων της Έλλα;

❖ 2^η δραστηριότητα (Σύνδεσης με το παρόν)

Τα εγκλήματα μίσους, δυστυχώς, δεν είναι κάτι που ανήκουν στο παρελθόν. Γιατί, άραγε, οι άνθρωποι συνεχίζουμε να είμαστε ρατσιστές; Γιατί μιλάμε εδώ και χρόνια για νέο-ναζισμό, που μάλιστα παρουσιάζει αυξητικές τάσεις;

❖ 3^η δραστηριότητα (Αφηγηματικών τεχνικών)

Να εντοπίσετε την χρονική σειρά των γεγονότων της αφήγησης. Έπειτα να βρείτε τη διάρκεια κάποιων από αυτών που παρουσιάζονται.(Μία επιτάχυνση και μία επιβράδυνση).

❖ 4^η δραστηριότητα (Σύγκριση διαφορετικών κειμένων)

Να επισημάνετε στα δύο αποσπάσματα τις πληροφορίες για την υποδοχή των άλλων προς τους επιζήσαντες. Το πρώτο απόσπασμα είναι από το βιβλίο του Μαρκ Μαζάουερ «Θεσσαλονίκη, η πόλη των φαντασμάτων»

1^ο: [Η απογοήτευση ο θυμός και η πίκρα που ένιωθαν πολύ μόλις επέστρεφαν ήταν αδύνατο να κρυφτούν. «Ο εκτοπισμένος ήταν γεμάτος ελπίδες, οι οποίες εξιδανικεύουν την επιστροφή του στην πατρίδα, στους φίλους, στους συγγενείς, σε έναν τόπο όπου θα ζούσε, θα δούλευε και θα έφτιαχνε το μέλλον του», έγραφε ένας Παρατηρητής. «Οι ελπίδες αυτές γίνονται θρύψαλα με το που φτάνει». Όσο περίεργο κι αν μας φαίνεται εκείνοι που είχαν επιζήσει από τον πόλεμο μέσα στην Ελλάδα «υποδέχονταν ψυχρά» όσους επέστρεφαν από το Άουσβιτς. Τους ρωτούσαν γιατί αυτοί τα είχαν καταφέρει να βγουν ζωντανοί από τα στρατόπεδα και όχι άλλοι με το σιωπηρό και κάποτε, όχι τόσο σιωπηρό υπονοούμενο ότι είχαν συνεργαστεί και αφήσει τους άλλους να πορευτούν προς τον θάνατο. «Πάντα σχεδόν τίθεται το εξής ερώτημα γιατί έζησες εσύ και όχι ο συγγενής μου, η μάνα μου, ο πατέρας μου, η αδερφή μου και ούτω καθεξής», έγραφε ένας που δούλευε στην ανθρωπιστική βοήθεια του 1945. «Αυτό οδήγησε στην ασύστατη γενίκευση εκ μέρους των ανθρώπων της ηγεσίας..... ότι σε γενικές γραμμές μονάχα τα χειρότερα στοιχεία των Εβραίων επέζησαν στα στρατόπεδα συγκέντρωσης»⁵¹]

2^ο: « Εγώ είμαι ή Έλλα! Γύρισα πίσω!» Το Χάμστερ (ιδιοκτήτρια περιπτέρου) με κοίταξε από την κορφή ως τα νύχια. Για μία στιγμή ένιωσα σαν να έβλεπε μπροστά της μία γυναίκα με ριγέ στολή, ξυρισμένο κεφάλι και ηλίθια ξύλινα παπούτσια. Παραλίγο να μου ξεφύγει και να της πω το νούμερό μου. «Έλλα! Δεν μπορεί να είσαι εσύ! Εκείνη ήταν απλά μία μαθητριάουλα. Εσύ είσαι η Έλλα; Αλήθεια; Δεν θα σε αναγνώριζα! Μία χαρά φαίνεσαι. Ωστε δεν κακοπέρασες στον πόλεμο, ε; Η Φάρα σου πάντα τη βγάζει καθαρή, ε;»... «Ψάχνω τους παππούδες μου. Ξέρεις πού βρίσκονται;» « Πού να ξέρω. Μου χρωστούσαν κάποια λεφτά για ένα περιοδικό και καπνό. Με ξεχρεώνεις, σε παρακαλώ;»

3^ο: «Ψάχνω τους παππούδες μου... Είμαι η Έλλα. Αυτό ήταν το σπίτι μου. Τους πήγαν στο... Μπέρτσγουντ;» Η γειτόνισσα έκανε ένα βήμα πίσω από την σκούπα της. «Δεν μπορεί να πιστεύεις όλες αυτές τις φριχτές ιστορίες! Άκου εκεί! Μπέρτσγουντ!»

⁵¹ I.O Jacobson – Phillip Bernstein, 12 Νοεμ. 1945 (αρχεία Ajdc) από Mark Mazower , Θεσσαλονίκη, Η πόλη των Φαντασμάτων, εκδ. Αλεξάνδρεια, σελ. 530

❖ **5^η δραστηριότητα (Διαθεματική)**

Να δημιουργήσετε πάνω σε έναν Ευρωπαϊκό χάρτη την διαδρομή από το Άουσβιτς προς την πόλη του φωτός, το Παρίσι και τις ενδιάμεσες στάσεις της Έλλα.

Στη συνέχεια να αναζητήσετε πληροφορίες για άλλα στρατόπεδα εξόντωσης και να τα σημειώσετε στον ίδιο χάρτη βασιζόμενοι στη βοήθεια του ιστορικού, την ιστοσελίδα της εγκυκλοπαίδειας μουσείου Ολοκαυτώματος

<https://encyclopedia.ushmm.org/content/el/map/europe-1943-1944-auschwitz-indicated>

B. 3 Δραστηριότητες συνολικής θεώρησης του λογοτεχνικού έργου «κόκκινη μεταξωτή κορδέλα» (Τελευταίο δίωρο στο σύνολο των 16 ωρών)

Στόχοι: Οι μαθητές/-τριες να μπορούν:

- ✓ να κατανοήσουν το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο στηρίζεται η υπόθεση του έργου, τον χωροχρόνο, τη διάκριση σε θύτες και θύματα.
- ✓ να κατανοήσουν την καθημερινή ζωή των Εβραίων πριν τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Μετά το Ολοκαύτωμα ως επιζώντες πώς ήταν η έξοδος από το στρατόπεδο κι η επιστροφή τους σε σχέση με τους άλλους.
- ✓ να στοχαστούν κριτικά για το παρόν με αφορμή το Ολοκαύτωμα.
- ✓ να γίνει αφορμή για τη διαμόρφωση προσωπικού και κοινωνικού κώδικα αξιών η ταύτιση με τις ηρωίδες-θύματα του έργου που μπορεί να έφερε έντονη συναισθηματική εμπλοκή.
- ✓ Να συνεργαστούν σε ομάδες στην τάξη ως κοινότητα αναγνωστών.
- ✓ να ασκηθούν στη συγγραφή πληροφοριακών κειμένων
- ✓ να ασκηθούν στη συγγραφή προσωπικών δημιουργικών κειμένων με αφορμή κειμενικά ερεθίσματα.
- ✓ να ασκηθούν στη σύγκριση με παράλληλα λογοτεχνικά κείμενα με ανάλογο θέμα.
- ✓ Να ασκηθούν στη δραματοποίηση/θεατρικές τεχνικές

Προτείνονται πέντε ομάδες. Η κάθε ομάδα επιλέγει τρεις δραστηριότητες. Αναρτώνται και στην e-class μετά την ολοκλήρωση των ενοτήτων. Πέντε μπορούν να αποτελέσουν επιλογή για άσκηση εκτός σχολικής τάξης (5, 10, 11, 17, 19).

1^η δραστηριότητα (Κοινωνικής ευαισθητοποίησης):

Θα πρότεινες σε κάποιον φίλο/η σου να αγοράσει το μυθιστόρημα «Κόκκινη μεταξωτή κορδέλα» και σε ποια επιχειρήματα θα βάσιζες την πρότασή σου; Γράψε το κείμενό σου σε μορφή e mail, όπου θα συμπυκνώνονται οι λόγοι που σου άρεσε.

2^η δραστηριότητα (Διερευνητική):

Να αντλήσετε πληροφορίες για τους Εβραίους της Θεσσαλονίκης κρατώντας σημειώσεις με πληροφοριακό υλικό παρακολουθώντας το βίντεο με την Μαρία Καβάλα, καθηγήτρια του Αριστοτελείου πανεπιστημίου και με τίτλο «Ιστορικοί περίπατοι. Οι Εβραίοι της Θεσσαλονίκης». Πώς βρέθηκαν στη Θεσσαλονίκη οι Εβραίοι, πώς συμβίωναν με τους άλλους πληθυσμούς και πώς εκδιώχθηκαν; <https://www.youtube.com/watch?v=BHQzIC0Z0j8&t=978s>
Γράψτε ένα κείμενο (200 λέξεων) σε φύλλο word έπειτα, απαντώντας στις παραπάνω ερωτήσεις και αναρτήστε στην e class.

3^η δραστηριότητα (Δραματοποίησης/διακαλλιτεχνική)

Σύμφωνα με τον Μαρκ Μαζάουερ⁵² «Ο πρώτος που έφτασε ήταν ο Λέων Μπατής, στη Θεσσαλονίκη από τον Βορρά στις 15 Μαρτίου. Εκείνο το βράδυ, κουρασμένος, ευερέθιστος και φιλόποπτος, αδημονώντας να φτάσει στην Αθήνα, για να δει, αν ζούσε η οικογένειά του, αφηγήθηκε την ιστορία του γύρω από ένα ούζο σ' ένα μεγάλο ακροατήριο, σ' ένα καφενείο. Οι δημοσιογράφοι ήθελαν τα γεγονότα, οι Εβραίοι είχαν έρθει, για να μάθουν για συγγενείς και φίλους. «Ακούμε για πρώτη φορά αυτούς τους όρους, αίθουσα ασφυξιογόνων αερίων, διαλογές. Μαμαρώσαμε...». Ο Μπατής μιλά χωρίς να νοιάζεται για τη συγκίνησή μας... Φαντάζεται πως όλοι τα ξέρανε»

α) Διαβάστε το παραπάνω απόσπασμα και υποθέστε ότι ως δημοσιογράφοι βρίσκεστε ανάμεσα στους θαμώνες του καφενείου, όπου κι ο Μπατής. Γράψτε τους τίτλους που θα επιλέγατε για όσα «αλλόκοτα», αν και αληθινά ακούτε με προορισμό εφημερίδα της εποχής.

β) Συγκρίνετε. Κατόπιν, δραματοποιήστε με κίνηση και λόγο τις αντιδράσεις των πρώην γειτονισσών της Έλλα μετά την επιστροφή της με βάση το μυθιστόρημα στην τελευταία ενότητα (ροζ), όταν τους περιγράφει όσα έζησε.

4η δραστηριότητα (Ήθος ηρώων/ίδων - ενσυναίσθηση):

Με ποια από τις ηρωίδες ταυτιστήκατε περισσότερο; Μπείτε στη διαδικασία να σκεφτείτε τις δικές σας ηθικές επιλογές αν είχατε βρεθεί στη θέση τους. Θα μπορούσατε επί παραδείγματι να μοιράζεστε το φαγητό σας όπως η Ρούζ; Θα βοηθούσατε την Έλλα, αν ήσασταν στη θέση των φρουρών Μάρτα και Κάρλα; Γράψτε τις σκέψεις σας σε κείμενο ογδόντα λέξεων.

⁵² Mark Mazower «Η πόλη των φαντασμάτων» σελ. 528.

5η δραστηριότητα (Διερευνητική):

Αναζητήστε στους συνδέσμους:

- https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/
- <https://www.yadvashem.org/holocaust/about.html#learnmore>
- <https://encyclopedia.ushmm.org/content/el/article/introduction-to-the-holocaust>

Στοχαστείτε τους όρους Ολοκαύτωμα, Γενοκτονία. α) Ποιος όρος αποδίδει καλύτερα την εξόντωση των Εβραίων;

β) Ο όρος Γενοκτονία χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά το 1944 για την εξόντωση των Εβραίων, εν τούτοις υπάρχουν κι άλλα εγκλήματα στην ανθρωπότητα που χαρακτηρίζονται γενοκτονίες, με μηχανές αναζήτησης, όπως Google, διερευνήστε ποιες άλλες υπήρξαν και σε τι πιστεύετε ότι ξεχωρίζει αυτή των Εβραίων.

6η δραστηριότητα (Συγκριτική):

Αφού παρακολουθήσετε το βίντεο με την Αμαρίλλο Κούνιο να συγκρίνετε τη ζωή της πριν τον εγκλεισμό της στο στρατόπεδο, με τη ζωή της Έλλα με τη γιαγιά και τον παππού της πριν την σύλληψή της από τους Γερμανούς. <https://www.jewishmuseum.gr/errika-kounio/> Γράψτε στη συνέχεια κείμενο σε μορφή διαλόγου μεταξύ της Έλλας και της γιαγιάς της, όταν επιστρέφει μια καθημερινή μέρα από το σχολείο της, όπου συμπεριλαμβάνονται τα όνειρά της.

7η δραστηριότητα (Σύνδεσης με το παρόν):

Τα εγκλήματα μίσους, δυστυχώς, δεν ανήκουν στο παρελθόν και οι ρατσιστικές συμπεριφορές παρατηρούνται στην καθημερινότητά μας. Επιπλέον, εκδηλώνονται κινήματα νεοναζισμού, ενώ έχει συμβεί το Ολοκαύτωμα. Πώς μπορεί να αποτραπεί αυτή η συμπεριφορά και οι ακραίες πολιτικές εκδηλώσεις, προτείνετε τρόπους.

8η δραστηριότητα (Συγκριτική):

Στις παρακάτω μαρτυρίες δίνονται πληροφορίες απευθείας από τους επιζώντες χωρίς τη διαμεσολάβηση κάποιου συγγραφέα. Συγκρίνετε με το απόσπασμα του έργου «Κόκκινη μεταξωτή κορδέλα» στο σημείο που η Έλλα συναντάει τη Ρόουζ με τη μαμά της (σελ 377-9). Ποιες οι διαφορές μεταξύ μαρτυριών και μυθιστορήματος; Ποια στοιχεία δηλώνουν πως πρόκειται

για μυθοπλασία και ποια αφηγηματικά τεχνάσματα χρησιμοποιεί η δημιουργός για αληθοφάνεια; Επηρεάζουν την ανάγνωσή σας;

Όσοι επιστρέφουν στην Ελλάδα και ιδιαίτερα όσοι προέρχονταν από τις πλήρως κατεστραμμένες κοινότητες της Μακεδονίας και της Θράκης γνωρίζουν πως η ζωή τους δεν θα είναι ποτέ ίδια. Επιστρέφουν σε πόλεις άδειες από Εβραίους, συχνά είναι οι μόνοι επιζώντες της οικογένειάς τους, τα σπίτια και τα μαγαζιά τους είναι κατειλημμένα από μη Εβραίους, πρόσφυγες αλλά και συνεργάτες των Γερμανών. Ο Εσδράς Β. Μωυσής, από τη Λάρισα, θυμάται: «Από τον Όλυμπο, μετά την Απελευθέρωση, κατεβήκαμε στον Πλαταμώνα. Μετά άρχισαν τα Δεκεμβριανά. Στο σπίτι γύρισα το '45. Τους βρήκα όλους καλά. Και μετά την απελευθέρωση η ζωή μου ήταν δύσκολη. Δεν με παίρναν στη δουλειά. Έπρεπε να 'χω χαρτί από την ασφάλεια. Έφυγα για 6 μήνες στη Θεσσαλονίκη, να με ξεχάσουν. Κοιμόμουν σε παγκάκια ή στη συναγωγή...»

Ο Σλόμο Βενέτσια, από τη Θεσσαλονίκη, μιλάει για την ανοιχτή πληγή που άφησε η εμπειρία του στρατοπέδου: «Δεν μπόρεσα ποτέ πια να προσποιηθώ, όπως όλοι, ότι όλα είναι καλά, ούτε να χορέψω ή να διασκεδάσω ξέγνοιαστος. Ό,τι κι αν έκανα το μυαλό μου γύριζε συνέχεια στο στρατόπεδο. Λες και η "δουλειά" που μ' έβαλαν εκεί να κάνω δεν μπορούσε να βγει ποτέ από το μυαλό μου. Στην πραγματικότητα, δεν βγαίνει ποτέ κανείς από το κρεματόριο.

9η δραστηριότητα (Δημιουργικής Γραφής) :

Υποθέστε ότι η Έλλα βρίσκει τελικά τους παππούδες της. Δώστε τη δική σας διαφορετική συνέχεια σε ένα αφηγηματικό κείμενο με διαλόγους, αναδρομικές αφηγήσεις, σχήματα λόγου.

10η δραστηριότητα (Δημιουργικής Γραφής):

Να γράψετε ένα ποίημα (παραδοσιακό ή μοντέρνο) ή ένα πεζό κείμενο επιλέγοντας και εξερευνώντας κάποιον ήρωα ή ηρωίδα του έργου που σας συγκίνησε δίνοντάς του φωνή σε πρώτο πρόσωπο.

11η δραστηριότητα (Ψηφιακής αφήγησης):

Να δημιουργήσετε ένα ψηφιακό δρώμενο με τη βοήθεια κάποιων φωτογραφιών, που θα συλλέξετε, οικογένειας Εβραίων κατά την προπολεμική εποχή (1933 κι έπειτα) από το μουσείο Yad Vashem, τον σύνδεσμο <https://collections.yadvashem.org/en/photos> και συγχρόνως σε προφορικό λίγο αφηγηθείτε την ψηφιακή ιστορία που θα φτιάξετε.

12η δραστηριότητα (Δημιουργικής Γραφής):

Η Ρόουζ μετά την παραμονή στο νοσοκομείο αγνοούνταν για την φίλη της Έλλα. Γράψτε ένα αφηγηματικό κείμενο (εγκιβωτισμός ή ιστορία μες στην ιστορία) με τις περιπέτειες της μέχρι να βρεθεί στο Παρίσι, την πατρίδα της, ως επιζήσασα του Ολοκαυτώματος.

13η δραστηριότητα (Διακαλλιτεχνική):

Αφού διαβάσετε το παρακάτω τραγούδι των Γιακόβ Γκιλάντ και Γιεχουντά Πόλικερ, παιδιά επιζώντων του Ολοκαυτώματος να επιλέξετε 5-6 **διάσπαρτους** στίχους που θα απομονώσετε **κατ' επιλογή** και να συμπληρώσετε με δικούς σας στίχους, ώστε να ολοκληρωθεί ένα καινούριο ποίημα. Με τη βοήθεια του μουσικού του σχολείου σας μελοποιήστε το. (*Ο πατέρας του Πόλικερ μεγάλωσε στη Θεσσαλονίκη με την οικογένειά του. Αφού πέρασε από στρατόπεδα των Ναζί, όπου έχασε όλη του την οικογένεια, γύρισε στη Θεσσαλονίκη. Το τραγούδι βασίστηκε στην επιστροφή του*). Μπορείτε να βρείτε το τραγούδι στο ντοκιμαντέρ «Εξαιτίας αυτού του πολέμου» (Because of that war) της Όρνα Μπεν-Ντορ Νιβ)

Τραγούδι μετά τη βροχή (Τραγούδι μετά τη βροχή (yadvashem.org))

Εκτέλεση: Γιεούντα Πόλικερ

Στίχοι: Γιαακώβ Γκιλάντ

Μουσική: Γιεούντα Πόλικερ

*Τρένα (περνούν) μετά τη βροχή από πόλη σε πόλη,
στο δρόμο μικρή στάση,
κατεβαίνω, τη γνωρίζω
και δίπλα απ' τα πέτρινα σπίτια ακούω πάλι
τις αγελάδες και τις κατσίκες μεσ' στο γρασίδι.
Και τώρα μετά από χρόνια μεσ' τη βροχή,
κανείς δεν θα με αναγνωρίσει, ο Τσίπζο ο ντροπαλός.
Και όλα τα μικρά παιδιά του χωριού, γυρνώντας από το σχολείο χαχανίζουν,
βλέποντας κάποιον που δε γνωρίζουν.
Ποιος να θυμάται άραγε το γιο του κουρέα;
Απομακρύνομαι από την αμαξοστοιχία,
τραγουδώντας στο δρόμο της επιστροφής.
Τραγούδι μετά τη βροχή, τραγούδι μετά τη βροχή,
που η μάνα μου μου έμαθε να τραγουδώ.
Τραγούδι μετά τη βροχή, τραγούδι μετά τη βροχή,
παλιό τραγούδι που βγαίνει από τα παράθυρα*

και μου φέρνει αναμνήσεις.
Μετά τη βροχή, στους δρόμους,
η ζωή κυλά όπως άλλοτε,
η αβεβαιότητα μ' ακολουθεί ακόμη.
Ελεύθερος να γυρίσω σπίτι,
θυμάμαι το χαρούμενο τραγούδι
και τώρα το ξεχνώ,
ίσως να τ' αποφεύγω εξαιτίας της βροχής.
Στην πλατεία, κοντά στο μαγαζί με τα κρασιά,
ξαφνικά κάποιος φωνάζει «ο Τσίπζο γύρισε».
Όσοι κάθονται στα καφενεία
με χαιρετούν λες και τίποτε δε συνέβη.
Εδώ όλα κυλούν όπως πάντα, κανονικά.
Απομακρύνομαι από την αμαξοστοιχία
και κλαίω στο δρόμο της επιστροφής.
Μετά τη βροχή, στους δρόμους,
η ζωή κυλά όπως άλλοτε.
Η αβεβαιότητα μ' ακολουθεί ακόμη.
Ελεύθερος να γυρίσω σπίτι,
θυμάμαι το χαρούμενο τραγούδι
και τώρα το ξεχνώ,
ίσως να τ' αποφεύγω εξαιτίας της βροχής.

<https://users.sch.gr/symfo/sholio/istoria/kimena/1943.yad-vashem.htm>

14^η δραστηριότητα (Δημιουργικής γραφής):

Υποθέστε πως η Έλλα βρίσκεται μπροστά σας είκοσι χρόνια μετά την απελευθέρωσή της από το Άουσβιτς, δημιουργήστε εσείς τη συνθήκη επικοινωνίας σας. Ποιες θα ήταν οι ερωτήσεις που θα της υποβάλλατε; Να γραφεί ως θεατρικό κείμενο.

15^η δραστηριότητα (Συγκριτική):

Διαβάστε το παρακάτω απόσπασμα από το διήγημα του Γιώργου Ιωάννου (1987, σ. 58-70) «Εν ταις ημέραις εκείναις...» από τη συλλογή «Πεζογραφήματα» και συγκρίνετε με αποσπάσματα του έργου «Κόκκινη μεταξωτή κορδέλα» που παρουσιάζονται από την Έλλα σχετικά με τον κόσμο που κατέβαινε καθημερινά από τα τρένα στον σταθμό του στρατοπέδου. Ποια συναισθήματα και σκέψεις σας δημιουργούνται για αυτούς τους ανθρώπους;

Ένα βράδυ, αργά, γύρισε ιδιαίτερα φαρμακωμένος. Είχε οδηγήσει ένα τρένο με Εβραίους μέχρι τη Νις. «Μεγάλο κακό γίνεται με τους Εβραίους» έλεγε. «Τους πηγαίνουν με εμπορικά βαγόνια κατάκλειστα, χωρίς τροφή και νερό. Ακόμα και χωρίς αέρα. Οι Γερμανοί μας αναγκάζουν να σταματούμε το τρένο μέσα στις ερημιές, για να γίνει το ξάφρισμα. Μέσα από τα βαγόνια κλωτσάνε και φωνάζουν. Δεν είναι μόνο για νερό και αέρα, αλλά και για να βγάλουν τους πεθαμένους. Έβγαλαν από ένα βαγόνι ένα παιδάκι σαν το Λάκη μας», είπε και χάιδεψε τον αδελφό μου. Απάνω σ' αυτό τον έπιασαν τα κλάματα. Τρανταχτά κλάματα με λυγμούς. «Οι Γερμανοί δεν μπορούν να περπατήσουν από τα ρολόγια, τα βραχιόλια και τα περιδέραια,

που μαζεύουν με το πιστόλι στο χέρι. Μου πέταξαν και μένα αυτά, στον λοκφύρερ». Ήταν κάτι άχρηστα ρολόγια, που δε δουλεύαν και ίσως να τα έχω ακόμα κάπου.

Έκανε και άλλα τέτοια τρένα αργότερα με την ίδια πάντα σύγχυση. Μας μιλούσε με φρίκη για την κόλαση του στρατοπέδου του σταθμού. Οι Γερμανοί είχαν βάλει άγριο χέρι στις γυναίκες. Οι Εβραίοι του Σταθμού είχαν καταρρακωθεί. Η πείνα, η βρόμα, οι αρρώστιες, οι κτηνωδίες. Τώρα διαβάζουμε πως οι Εβραίοι της Ελλάδας έφταναν ιδιαίτερα αδυνατισμένοι και οδηγούνταν οι περισσότεροι κατευθείαν στους φούρνους...

Σε λίγες μέρες ήρθε στο σπίτι ένα ψηλός, ξερακιανός, μεγάλης κάπως ηλικίας, Γερμανός πολίτης, συνοδούμενος από ένα διερμηνέα. Ζήτησε να του ανοίξουν το διαμέρισμα των Εβραίων. Μπήκε μέσα και άρχισε να μετράει δυνατά τα δωμάτια: *ein, zwei, drei...* «Γερμανός! Το διαμέρισμα των Εβραίων θα το επιτάξει Γερμανός! Θα έχουμε τώρα συγκάτοικο Γερμανό. Ποιος ξέρει τί διάβολος είναι...», λέγαμε.

Και πραγματικά αυτός το πήρε. Αλλά δεν ήταν Γερμανός. Ήταν ένας καράβλαχος από τη Δυτική Μακεδονία, που είχε σπουδάσει στη Γερμανία και τώρα τα 'χε καλά και περικόλα με τους Γερμανούς. Τους έκαμνε τεχνικά έργα. Αυτός εγκαταστάθηκε για χρόνια εκεί. Και η αλήθεια είναι, ότι, εκτός από τις γερο-παραξενιές του, διόλου δε μας πείραζε. Δεν ήταν καταδότης. Όταν έφυγαν οι Γερμανοί και ήρθε το ΕΑΜ, τα χρειάστηκε. Άρχισε να μας γλυκομιλάει και να μας ξέρει. Εμείς ήμασταν οι προλετάριοι του μεγάρου και με μας ήθελε να τα έχει καλά. Αλλά τη γλίτωσε και τα επόμενα, δύστυχα και για μας, χρόνια δεν έμεινε θέση μεγάλη και τρανή που να μην την πάρει. Του είχαν εμπιστοσύνη απόλυτη. Φίλος των Γερμανών, βλέπεις...

Από τους Εβραίους του σπιτιού μας κανένας δε γύρισε. Πάει και η παχουλή κυρία Σιντώ, πάει κι ο μικρός Τνο, πάει και το κοκκινομάλλικο κορίτσι. Αλλά κι από τη γειτονιά ελάχιστοι γύρισαν. Και πολύ τσακισμένοι. Έφταναν ένας ένας σιωπηλοί και ταπεινοί, έπαιρναν το σπίτι τους, αν μπορούσαν, και ξανάπιαναν τη δουλειά τους.

Έτσι, κανένα χρόνο μετά τον πόλεμο, και όταν όλα φαίνονταν μακρινά και κάπως ξεχασμένα, είδαμε μια μέρα το καφεκοπτήριο κάτω από το σπίτι μας ανοιχτό. Οι δυο νεαροί γιοι του Αζούς, οι παλαιστές ή πυγμαχοί, είχαν γυρίσει. Ο γερο-Αζούς όμως όχι. Χάθηκε κι αυτός στα μακρινά στρατόπεδα της παραφροσύνης.

Έγραψα εδώ, κατά μήνα Φεβρουάριο του 1983, όσα είδα και διεπίστωσα ο ίδιος για το διωγμό των Εβραίων της Θεσσαλονίκης από τους Γερμανούς. Και τα έγραψα μόνον για τους αθώους εκείνους και για κανέναν άλλο...

(Γιώργος Ιωάννου, *Η πρωτεύουσα των προσφύγων* (σ. 58-70)

16^η δραστηριότητα (Σύνταξη ερωματολογίου):

Υποθέστε πως βρίσκεστε μπροστά στη συγγραφέα Lucy Adlington ποιες θα ήταν οι ερωτήσεις που θα συντάσσατε σε ένα ερωματολόγιο, ώστε να της απευθύνετε.

17^η δραστηριότητα (Ψηφιακής αφήγησης):

Δημιουργήστε ένα Grafic Novel του μυθιστορήματος, με τουλάχιστον 8-10 σελίδες, ώστε να το προωθήσετε. Οι εικόνες με μορφή κόμικ (Για να πάρετε μια γνώση των Grafic Novel μπορείτε να επισκεφτείτε τους ιστότοπους:

<https://www.citykidsguide.com/ta-10-kalytera-gr>

<https://artplay.gr/vivlio/enas-peripatos-sto-goiteftiko-syban-ton-gkrafik-novel>

18^η δραστηριότητα (Δημιουργικής Γραφής):

Να ξαναγράψετε ένα κρίσιμης σημασίας μέρος της ιστορίας στο οποίο ένας χαρακτήρας που θα επινοήσετε εσείς συμμετέχει με τον λόγο και τις πράξεις του και ανατρέπει τις εξελίξεις. Γιατί επιλέξατε, τελικά, τον συγκεκριμένο χαρακτήρα; Πώς σκεφτήκατε;

19^η δραστηριότητα (Σύνθεση κριτικής):

Να γράψετε ένα κείμενο κριτικής που πρόκειται να δημοσιευθεί στο ιστολόγιο της σχολικής κοινότητάς σας για το μυθιστόρημα που επιλέξατε, στο οποίο να συμπυκνώνονται οι λόγοι που σας άρεσε, ώστε να λειτουργήσει κι ως κίνητρο για τους συμμαθητές σας.

20^η δραστηριότητα (Συγκριτική):

Αφού διαβάσετε το παρακάτω απόσπασμα του Ιταλοεβραίου συγγραφέα και επιζήσαντα του Ολοκαυτώματος Πρίμο Λέβι από το πρώτο βιβλίο του «Ίδού ο άνθρωπος» να υπογραμμίσετε φράσεις που δηλώνουν αντίσταση στον θάνατο, ύστερα βρείτε αντίστοιχες φράσεις με ενέργειες, σκέψεις από την πλευρά της Έλλα που την κράτησαν «όρθια» μέσα στο στρατόπεδο του Άουσβιτς και τελικά επιζήσανσα.

«Ναι, είμαστε σκλάβοι, στερημένοι κάθε δικαίωμα, εκτεθειμένοι σε κάθε προσβολή, αντιμετωπίζουμε βέβαιο θάνατο, αλλά μας έχει απομείνει ένα δικαίωμα και πρέπει να το υπερασπιστούμε με σθένος γιατί είναι το τελευταίο: το δικαίωμα να αρνηθούμε τη συγκατάθεσή μας. Και γι' αυτό πρέπει να πλένουμε το πρόσωπο, έστω και χωρίς σαπούνι και με βρώμικο νερό και να σκουπιζόμαστε με τη ζακέτα. Να βάζουμε γράσο στα παπούτσια, όχι επειδή το επιβάλλει ο κανονισμός, αλλά από αξιοπρέπεια και ευπρέπεια. Πρέπει να περπατάμε ευθείς, χωρίς να σέρνουμε τα πόδια μας, όχι χάριν της πρωσικής πειθαρχίας, αλλά για να μείνουμε ζωντανοί, για να μην πάρουμε το δρόμο που οδηγεί στο θάνατο»

Αναστοχασμός/αυτοαξιολόγηση:

Ο στόχος της απόλαυσης και το ζητούμενο της ψυχαγωγίας, οι ερμηνευτικές διαδρομές με τις οποίες πρέπει να συνδέεται το μάθημα της Λογοτεχνίας και μάλιστα η διδακτική προσέγγιση αυτοτελούς εκτενούς έργου με τη συνδρομή της Δημιουργικής Γραφής συγκρούονται με την αξιολόγηση ως έναν βαθμό. Όμως για την αποτελεσματικότητα της μάθησης και την ικανοποιητική εκπλήρωση των στόχων συνίσταται η ανατροφοδοτική/σταδιακή, τελική/συνολική αξιολόγηση ομάδων και τα αποτελέσματα δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές/τριες. Δεν βαθμολογούνται ούτε εντάσσεται στην ύλη εξετάσεων του Γυμνασίου το αυτοτελές ολόκληρο λογοτέχνημα και τα μαθησιακά αποτελέσματα υπό το παρόν αξιολογικό πλαίσιο του Νέου Π Σ Λογοτεχνίας Γυμνασίου άρα, ακόμη είναι αχαρτογράφητη περιοχή.

Βεβαίως, όμως σε κλίμα συνεργασίας οι μαθητές/τριες μπορούν να εκφραστούν σχετικά με την προσωπική δουλειά τους, των συμμαθητών/τριών τους και ο/η εκπαιδευτικός να έχει μια κάποια αξιολόγηση για το ζήτημα της αποτελεσματικότητας των δραστηριοτήτων: ποιες δραστηριότητες λειτούργησαν με θετικά αποτελέσματα, ποιες ομάδες εργάστηκαν πιο αποτελεσματικά. Στο πλαίσιο ενός ανοιχτού διαλόγου, είναι σωστό να ακούγονται και οι γνώμες των μαθητών/τριών για την εμπειρία τους, ώστε να ληφθούν υπόψη σε μελλοντικές δραστηριότητες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Είναι αναγκαία η ευαισθητοποίηση, η εκπαίδευση της κοινωνίας σχετικά με τους κινδύνους των θεσμικών δομών του αποκλεισμού και των γενοκτονικών κοινωνικών πολιτικών. Η εκπαίδευση δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστη από το ακραίο και αδιανόητο τραυματικό βίωμα του Ολοκαυτώματος, οφείλει να επινοήσει κατάλληλα εργαλεία πρόσβασης στο ιστορικό τραύμα με τη συνδρομή των τεχνών και κυρίως τη λογοτεχνία.

Η Shoshana Felman στο βιβλίο που συνέγραψε με τον Dori Laub με τον τίτλο *Testimony: Crises of Witnessing in literature, psychoanalysis, and History* (London, 1992) μελετώντας τη σχέση μεταξύ τραύματος και παιδαγωγίας τονίζει πως ακόμη και στην ακραία περίπτωση δευτερογενούς τραύματος από την καταλυτική εισβολή της ακραίας βίας στη γνωστική και συναισθηματική σφαίρα των μαθητών θα προκύψουν θετικά αποτελέσματα τα οποία είναι άξια προσοχής. Ειδικά στις περιπτώσεις μαρτυριών των επιζήσαντων οι εκπαιδευόμενοι ταυτίζονται με το θύμα που στην κατάθεσή του δίνει την αύρα της κατηγορικής προσταγής να διατηρηθεί η μνήμη του Ολοκαυτώματος στο παρόν αλλά και να μετασχηματιστεί σε αντιστασιακή πρακτική που μπορεί να δράσει αποτρεπτικά από μελλοντικές ιστορικές αναλογίες. Επιπλέον, υποστηρίζει πως η γνώση είναι πρόσβαση στην ετερότητα και την πολυμορφία της ανθρώπινης κατάστασης. Η ανάγκη εισαγωγής, λοιπόν μεθοδικής διδασκαλίας του Ολοκαυτώματος στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο που αποτελεί κι έναν θεσμό που διαπλάθεται ένα σημαντικό μέρος της μνήμης του πολίτη (Κόκκινος, 2015: 332) είναι σήμερα εξαιρετικά επείγουσα, σε μια χρονική συγκυρία που η έξαρση του προσφυγικού ζητήματος, η οικονομική κρίση αποτελούν πρόσφορο έδαφος ανάπτυξης φασιστικών, ρατσιστικών, εθνικιστικών μορφωμάτων σε όλη την Ευρώπη. Δεν είναι απαραίτητοι τόσο οι αριθμοί και οι άπειρες πλέον φωτογραφίες φρίκης, αλλά η προσέγγιση λογοτεχνικών έργων με σκηνές από την προπολεμική ζωή των Εβραίων που καταδεικνύεται η ανθρώπινη διάσταση χωρίς τους παραμορφωτικούς φακούς της προκατάληψης, ακόμη ο τρόπος που επεβίωσαν όσοι επέζησαν καθημερινά μες στα στρατόπεδα, η στάση των επιζήσαντων μετά την απελευθέρωση, η υποδοχή από τους άλλους, οι προφορικές τους μαρτυρίες. Άρα, η εστίαση προς στην ανθρώπινη διάσταση του πολέμου με τα διλήμματα που βίωναν αλλά και από την πλευρά των θυτών ποια στερεότυπα και προκαταλήψεις οδήγησαν στην κλιμακούμενη βία και τελικά στον όλεθρο, δε θα πλουτίσουν μόνο τις γνώσεις των εφήβων, αλλά θα ευαισθητοποιήσουν τη συνείδηση των αυριανών πολιτών σε θέματα που δεν αφορούν αποκλειστικά τον αντισημιτισμό, αλλά ευρύτερα κάθε μορφή ξеноφοβίας και ρατσισμού.

Όσον αφορά στην ανάγνωση και διδασκαλία ολόκληρου και εκτενούς αυτοτελούς λογοτεχνικού έργου στο Γυμνάσιο, αρχικά, για να αποτελέσει επιτυχημένη προσπάθεια είναι απαραίτητο να τονιστεί πως αυτό προϋποθέτει τη δεκτικότητα, τη διαθεσιμότητα και την ανταπόκριση από τους μαθητές (Βλαχοδήμος 2018: 853), άρα η ανάγνωση ολόκληρου λογοτεχνικού βιβλίου δεν μπορεί να είναι υποχρεωτική ούτε να τη χαρακτηρίζει ο σχολαστικισμός (Ζουμπουλάκης 2017: 113), χρειάζεται μεθοδικότητα και κατάλληλους χειρισμούς σε κλίμα ελευθερίας χωρίς καταναγκασμούς από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η ανάγνωση ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στη σχολική τάξη και η διδακτική του προσέγγιση μέσω της Δημιουργικής Γραφής αποτελεί στόχο για το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών ως σταθερή διδακτική πρακτική που θα κατευθύνει τους έφηβους μαθητές σε ένα πεδίο ανοικτών διανοητικών οριζόντων και βιωματικής μάθησης. Στοχεύει στην κινητοποίηση της φαντασίας, τη δημιουργικότητα, στην ανάπτυξη αυτόνομης κριτικής σκέψης και μέσω της Δημιουργικής Γραφής, της συνεργατικής μάθησης ως εργαλεία μπορεί σταδιακά να οδηγήσει στη φιλιαναγνωσία. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού κρίνεται καθοριστικός προς αυτές τις κατευθύνσεις, καθώς δε θα λειτουργεί ως απλός διαμεσολαβητής μεταξύ του λογοτεχνικού κειμένου και των μαθητών/τριών για να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά θα αποτελεί τον ενορχηστρωτή ποικίλων δράσεων στον χώρο της τάξης και του σχολείου ή εκτός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, με πρωταγωνιστές τους/τις μαθητές/-τριες (Κωτόπουλος, οδηγός εκπαιδευτικού για Λύκειο: 3).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ξενογλώσση βιβλιογραφία

- Adams, P. (1987). Writing from reading: “Dependent authorship” as a response. In B. Corcoran & E.
- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives*, 6 (3), ix-xi
- Bishop, W. (1990). *Released into Language: Options for Teaching Creative Writing*. Urbana, IL: NCTE
- Caruth, C. (1996). *Unclaimed experience: Trauma, narrative, and history*. Baltimore: John Hopkins University(1996:3).
- Coats, K. (2011). Young adult literature: growing up, in theory In Wolf, S. A. *Handbook of research on children's and young adult literature*. New York: Routledge.
- Federici, S.(2014), *Ο Κάλιμπαν και η μάγισσα: Γυναίκες, Σώμα και Πρωταρχική Συσσώρευση*, Αθήνα: Εκδόσεις των Ξένων.
- Freud, S. (1961). *Beyond the pleasure principle*. New York: Norton.
- Friedländer S. (2013), *Η Ναζιστική Γερμανία και οι Εβραίοι*, Πόλις, Αθήνα
- Gunsberg, B. (2016). Schemes and Sense: Teaching Creative Writing with Design in Mind. *Journal of Creative Writing Studies*, 2(1), 5
- Hilberg, Raul, (1985), “The destruction of the European Jews”, 'Έκδοση από: Holmes and Meier, Νέα Υόρκη.
- Hollindale, P. (1995). The adolescent novel of ideas. *Children's Literature in Education*, 26(1), 83-95.
- Holocaust Encyclopedia. (2021). The "Final Solution". Στο: Ανακτήθηκε 29/9/23 από <https://encyclopedia.ushmm.org/content/en/article/the-final-solution>
- Kitroeff A. (1986), « The Gews of modern Greece: A bibliography» *Modern Greek a society*
- Kokkola, Lydia. (2003). *Representing the Holocaust in Children's Literature*. New York: Routledge.
- Laufer, M., & Laufer, M. E. (1984). *Adolescence and developmental breakdown: A psychoanalytic view*. New Haven: Yale University Press.

- Nilsen, A. P., & Donelson, K. L. (2001). Literature for today's young adults. New York: Longman.
- Rosenfeld Gavriel. (2005) The world Hitler never mad: alternate history and the memory of Nazism/Cambridge University Press
- Walton, C. (2009). Crossing Over: Books from the other side, Voices of Youth Advocates, 32.5. pp 388-391.
- Wiewiorka Annette, (1989).«Indicible ou inaudible? La déportation. Premiers récits (1944-1947)», Pardès, 9-10.
- Wiewiorka A, (1992) Déportation et génocide. Entre la mémoire et l'oubli, Plon, Παρίσι, σ. 279.
- Whitehead Anne (2004) - Trauma Fiction Edinburgh University Press.

Ελληνόγλωσσα βιβλιογραφία

- Mark Mazower (2001) «Σκοτεινή ήπειρος», Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
 - Mark Mazower (2006) «θεσσαλονίκη, πόλη των φαντασμάτων» Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.
 - Taguieff, Pierr (2011) «Τι είναι αντισημιτισμός;» Αθήνα, Εκδόσεις : Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
 - Αμπατζοπούλου Φραγκίσκη (2020) «Ο Άλλος εν διωγμό. Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία και στον κινηματογράφο». Πρώτη έκδοση από τις εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα, 1998 Νέα έκδοση αναθεωρημένη από τις Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, Νοέμβριος 2020
 - Βενετία Αποστολίδου Λογοτεχνία και ιστορία. Μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση. Ψηφίδες για την Ελληνική γλώσσα. Ανακτήθηκε 29/9/23 από:
https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/content.ht
- Π 4.3.2 Πρόσθετο ψηφιακό υλικό για τη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών: Εικονική περιήγηση της λογοτεχνίας στον γεωγραφικό χώρο και στον ιστορικό χρόνο.(10-12)
- Αναγνώστου, Ν. Κωτόπουλος, Τ. (2014). «Το ρήμα διαβάζω δεν έχει προστακτική – Δημιουργική Γραφή στο Λύκειο». Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Η δημιουργικότητα στην εκπαίδευση. Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας. 691
 - Αποστολίδου, Β., Κόκορης, Δ., Μπακογιάννης, Μ.Γ., Χοντολίδου,(2018) Ε. Λογοτεχνική Ανάγνωση στο Σχολείο και στην Κοινωνία, Αθήνα, Gutenberg.

- Βαρών Βασάρ Οντέτ, (2012) «Η Ανάδυση μιας δύσκολης μνήμης», Αθήνα, Εστία.
- Βλαχοδήμος, Δ.(2018). Η τιμή και το χρήμα, Ο τελευταίος Βαρλάμης και άλλα βιβλία: Προς μία ανάγνωση ολόκληρου λογοτεχνικού έργου στο Λύκειο.
- Γουλής Δ. (2013). Η σιωπή της Ρουθ και η φωνή της Ρεβέκκας: εικόνες Εβραίων και απόηχοι της Shoah στην ελληνική λογοτεχνία για παιδιά και νέους. Κείμενα για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας.
- Διβάνη Λένα, (1999). «Ελλάδα και μειονότητες. Το σύστημα της διεθνούς προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών». Αθήνα, Πόλις.
- Δουζίνα, Μ. (2021). Η Δημιουργικότητα στο μάθημα της Λογοτεχνίας. Δημιουργική Διδασκαλία Δημιουργική Ανάγνωση Δημιουργική Γραφή. Αθήνα: εκδ. Οσελότος.ley, D. (2007). The Cambridge Introduction to Creative Writing. Cambridge: Cambridge UP.
- [Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) (2021). Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις Γυμνασίου. Αθήνα. [Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής) (2021). Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεις Λυκείου. Αθήνα.
- ΕΡΚΥΝΑ.(2023) Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών - Επιστημονικών θεμάτων (Η διδασκαλία εκτενών αυτοτελών λογοτεχνικών κειμένων (ΕΙΔΙΚΟ)ΤΕΥΧΟΣ 26,Αθήνα ανακτήθηκε στις 29/09/2023, από: [ΤΕΥΧΟΣ 26 ΑΥΤΟΤΕΛΕΣ.pdf](#)
- Γιώργος Ιωάννου.(1987) «Η πρωτεύουσα των προσφύγων. Πεζογραφήματα», Κέδρος, Αθήνα (5η έκδ.), σ. 58-70
- Καλασαρίδου, Σ. (2020). «Η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής: Από τον μαγικό ρεαλισμό στον ιστορικό ρεαλισμό». Ανακτήθηκε στις 2/10/2023 από: [Διδάσκοντας όψεις του Ολοκαυτώματος μέσα από τη Λογοτεχνία – της Σωτηρίας Καλασαρίδου – frear](#)
- Καλογήρου, Τζ. (2009). Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης, τ. Α΄. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος
- Κανατσούλη, Μ. (2013). Ολοκαύτωμα και λογοτεχνία για μικρά παιδιά: Μια ασυμβίβαστη συνύπαρξη; ανακτήθηκε στις 29/09/2023, από: http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=282:201_3-07-03-03-27-23&catid=61:tefxos17&Itemid=9
- Κανατσούλη Μ-Δ. Πολίτης (Επιμ.), Σύγχρονη εφηβική λογοτεχνία. Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της (σσ. 258-270). Αθήνα: Πατάκης.

- Καρακίτσιος Ανδρέας (2023) Οι λέξεις μπορούν να κλέψουν τον κόσμο; Η προσωπική διαδρομή και η πορεία της παιδικής λογοτεχνίας. Bookpress

Συνέντευξη, ανακτήθηκε στις 29/09/2023, από:
<https://018.bookpress.gr/prosopa/sunenteukseis/15574-andreas-karakitsios-oi-lekseis-boroyn-na-allaksoun-ton-kosmo-i-prosopiki-diadromi-tou-kai-i-poreia-tis-paidikis-logotexnias>

- Καραμπάμπας Αν.(2022), «Στα ίχνη των Εβραίων της Ελλάδας» Αθήνα, 2022, εκδόσεις Ψυχογιός»
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2011). Αναγκαίες διακρίσεις και θεωρητικές/ ιστορικές αναζητήσεις της Εφηβικής Λογοτεχνίας. Στο Μ. Κανατσούλη & Δ. Πολίτης (Επιμ), Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία: Από την Ποιητική της Εφηβείας στην Αναζήτηση της Ερμηνείας της, Αθήνα, Πατάκης. σ.σ 19-30.
- Κόκκινος Γιώργος & Μαυροσκούφης, Δημήτρης (2010), «*Τα τραυματικά θέματα της Ιστορίας*» Εκδόσεις Νοόγραμμα.
- Κόκκινος, Γιώργος (2007β), «Το Ολοκαύτωμα. Θεωρητικό και ιστοριογραφικό πλαίσιο», στο: Κόκκινος, Γιώργος κ.ά., Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο. Ένα εκπαιδευτικό ερευνητικό πρόγραμμα για μαθητές Δημοτικού, Γυμνασίου, Λυκείου. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κόκκινος Γεώργιος (2015) *Το Ολοκαύτωμα. Η διαχείριση της τραυματικής μνήμης – θύτες και θύματα*, Αθήνα, Gutenberg, 2015 (ekt.gr)
- Κοντολέων, Μ. (2016). Μυθιστόρημα Ενηλικίωσης: από το Bildungsroman στο Crossover Novel. <https://diastixo.gr/epikaira/apopseis/5006-kontoleon-1503201>
- Κωτόπουλος Τριάνταφυλλος, Βακάλη Άννα (2023) Θεωρία και πράξη της δημιουργικής γραφής στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Εκδόσεις Πατάκη. Αθήνα.
- Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος (2012) Η διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής. Η περίπτωση της συγγραφής λογοτεχνικών έργων για εφήβους (4-6), ανακτήθηκε στις 29/09/2023, από:
http://mareponticum.bscc.duth.gr/index_htm_files/kotopoulos_prak_2.pdf
- Μανωλόπουλος, Σ. (1987) «Η ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του εφήβου. Στο: Γ. Τσιάντης & Σ. Μανωλόπουλος (Επιμ), Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής, Πρώτος Τόμος, Πρώτο Μέρος, Ανάπτυξη. σ. 64-69. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- Μαυρογορδάτος Γιώργος Θ. (2003) «Οι εθνικές μειονότητες», στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα. 1922-1940 ο Μεσοπόλεμος*, τ. Β2, Χατζηιωσήφ Χρήστος (επιμ.), σ. 9-35, Αθήνα, Βιβλιόραμα
- Μαυροσκούφης, Δημήτρης (2007β) «Το Άξενο Παρόν ενός Άφαντου Παρελθόντος: Έλληνες Εβραίοι και Ιστορική Μνήμη», στο: *Αποδοχή και Αποκλεισμός. Διαδικασίες ένταξης προσώπων και ιδεών στο χώρο της εκπαίδευσης*. Πρακτικά του Συνεδρίου

«Όλοι ίσοι-όλοι διαφορετικοί» (Θεσσαλονίκη, 7-9 Δεκεμβρίου 2007). Θεσσαλονίκη: Εθνική Συντονιστική Επιτροπή του Συμβουλίου της Ευρώπης.

- Μόγλο Ρένα (2001) «Οι Εβραίοι της Θεσσαλονίκης 1856-1919: μια ιδιαίτερη κοινότητα», Θεμέλιο Ιστορική Βιβλιοθήκη. Αθήνα.
- Πάτσιου, Β. (1996). Η σύγχρονη λογοτεχνία για νέους. Περιοδικό Διαδρομές, τ.43, σ.σ 181-182
- Πεσκετζή, Μ. (1994). Η Θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης και η Ερμηνευτική Προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου στη Διδακτική Πράξη. Π.Ε.Φ., Σεμινάριο 18. Αθήνα
- Ροντάρι, Τ. (1985/2003). Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες. Αθήνα: Τεκμήριο.
- Σπανός, Γ. (2010). Διδακτική μεθοδολογία. Η διδακτική του πεζού λογοτεχνήματος. Τ. Β΄ Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Τζιόβας, Δ. (2002). Το Παλίμψηστο της Ελληνικής Αφήγησης. Από την αφηγηματολογία στη διαλογικότητα. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Φειδάς Βλάσιος (1994) Εκκλησιαστική Ιστορία Β΄. Από την Εικονομαχία μέχρι τη μεταρρύθμιση, Ιδιωτική Έκδοση, Αθήναι.
- Φρόντ, Α. (1978). Το Εγώ και οι μηχανισμοί άμυνας, Αθήνα: Καστανιώτης
- Φρυδάκη, Ε. (2003). Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα: Κριτική.
- Χίτλερ Αδόλφος (1960). Εκδόσεις Ζάρβανος «Ο Αγών Μου» (σελ 199, 273-275. 63)
- Stardust Lady, (2010), Γυναίκες στην Πυρά: Το κυνήγι των μαγισσών στην Ευρώπη, οι περιφράξεις και η άνοδος του καπιταλισμού, Αθήνα: Κόκκινο Νήμα.

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΩΝ

- ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ 2^ο ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ: ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ; ΧΩΡΟΙ, ΛΟΓΟΙ, ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ. (28-29 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2017) ΛΕΥΚΩΣΙΑ-ΚΥΠΡΟΣ 2ο Διεθνές Συνέδριο: «Literacy and Contemporary Society: Spaces, Discourses, Practices» 28-29 Νοεμβρίου 2017 Συνεδριακό Κέντρο «Filoxenia», Λευκωσία, Κύπρος

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΑ ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ:

Χρονικά. Κεντρικό Ισραηλιτικό Συμβούλιο Ελλάδας, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2013.

“CHRONIKA” Edition of the Central Board of Jewish Communities in Greece