

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ  
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ



**ΣΧΟΛΗ: Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών**  
**ΤΜΗΜΑ: Παιδαγωγικό &**  
**Επικοινωνίας και Ψηφιακών Μέσων**  
**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ: Δημόσιος Λόγος και Ψηφιακά Μέσα**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**«ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ  
ΧΡΗΣΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΤΟΥ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ ΤΗΣ ΑΝΝΑΣ  
ΦΡΑΝΚ»**

**Φοιτήτρια: Κουκούλη Ελπίδα**

Επιβλέπων καθηγητής  
Ντίνας Κωνσταντίνος

Θεσσαλονίκη, 17 Φεβρουαρίου 2021

**«ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ  
ΧΡΗΣΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΜΕΣΩΝ ΤΟΥ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ ΤΗΣ ΑΝΝΑΣ  
ΦΡΑΝΚ»**

**"INTERPRETATIVE ANALYSIS AND TEACHING PROPOSAL  
USING DIGITAL MEDIA OF ANNA FRANK'S DIARY"**

**Κοζάνη, 2021**

**ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ**

**Επιβλέπων καθηγητής**

Κων/νος Ντίνας

Καθηγητής γλωσσολογίας

**Μέλος επιτροπής**

Δόμνα Μιχαήλ

Καθηγήτρια Ανθρωπολογίας

**Μέλος επιτροπής**

Ιφιγένεια Βαμβακίδου

Καθηγήτρια Ιστορίας

Στον Γιάννη, πάντα σ'  
αυτόν

## **Δήλωση μη λογοκλοπής**

Δηλώνω υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι η παρούσα μεταπτυχιακή εργασία είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα δικής μου ερευνητικής εργασίας, δεν αποτελεί προϊόν αντιγραφής ούτε προέρχεται από ανάθεση σε τρίτους. Όλες οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν (κάθε είδους, μορφής και προέλευσης) για τη συγγραφή της περιλαμβάνονται στη βιβλιογραφία.

Κουκούλη Ελπίδα

Υπογραφή

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου, Κ. Ντίνα, καθώς και όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού «Δημόσιος Λόγος και Ψηφιακά Μέσα» για την αμέριστη στήριξη και παροχή πολύτιμων γνώσεων . Επίσης ευχαριστώ τους υπόλοιπους συμφοιτητές – συνοδοιπόρους που με χιούμορ και μεταδοτική αισιοδοξία και όρεξη για δουλειά ατσάλωσαν

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία ερευνά το «Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ» και δομείται σε δύο βασικούς πυλώνες. Ο πρώτος αφορά κυρίως τον **αναγνώστη** και τη διαδικασία αντίληψης – πρόσληψης νοηματικά και ερμηνευτικά ενός σημαντικού μέρους του βιβλίου, που αφορά τις ενδοοικογενειακές σχέσεις των μελών της οικογένειας Φρανκ, μέσα πάντα από την εφηβική ματιά της πρωταγωνίστριας. Ο δεύτερος αφορά κυρίως τον **δάσκαλο** και τη διαδικασία της διδασκαλίας αξιοποιώντας διαφορετικά κομμάτια του ημερολογίου με τη χρήση σύγχρονων ψηφιακών μέσων σε μια προσπάθεια να γίνει επεξεργασία όσο το δυνατόν περισσότερων πλευρών του πολυποίκιλου υλικού που προσφέρει το βιβλίο. Συγκεκριμένα, στο πρώτο μέρος ο ερευνητής ξεκινά με την καταγραφή των ιστορικών και κοινωνικών στοιχείων της εποχής της συγγραφής του εν λόγω βιβλίου. Στη συνέχεια ακολουθεί το θεωρητικό μέρος με το οποίο γίνεται προσπάθεια αποσαφήνισης βασικών αναγνωστικών, κειμενοκεντρικών κυρίως, μοντέλων. Ακολουθεί η μέθοδος ανάλυσης και η επιλογή του ερευνητικού υλικού. Στο κύριο ερευνητικό κομμάτι του πρώτου μέρους καταγράφονται και αξιολογούνται τα μέρη του ημερολογίου και συνοδεύονται από τους ανάλογους πίνακες. Το πρώτο μέρος κλείνει με τα σχεδιαγράμματα, τα γραφήματα και τα σχετικά συμπεράσματα του ερευνητή – εξεταστή. Το δεύτερο μέρος αφορά την εκπόνηση σχετικού διδακτικού σεναρίου με την παράλληλη χρήση ψηφιακών μέσων για χρήση του κυρίως από εκπαιδευτικούς. Στο θεωρητικό κομμάτι αναλύονται ιστορικά οι κυριότερες διδακτικές μέθοδοι φτάνοντας μέχρι το σήμερα και τεκμηριώνονται οι θεωρητικές βάσεις του παρόντος σεναρίου. Στη συνέχεια καταγράφονται τα ψηφιακά μέσα που αξιοποιούνται στη συγκεκριμένη πρόταση. Ακολουθεί ο αναλυτικός προγραμματισμός και η καταγραφή των σταδίων της ολοκλήρωσης του σεναρίου. Τέλος, παρατίθενται τα φύλλα εργασιών και οδηγιών για τους μαθητές. Η πολυπλοκότητα των νοημάτων, η διαχρονικότητα των μηνυμάτων, η πολυεπίπεδη δυνατότητα ανάγνωσης και ερμηνείας, καθώς και η διαθεματικότητα του ημερολογίου επιβάλλουν στον ερευνητή να χωρίσει την εργασία – έρευνά του σε δύο μέρη, ώστε να εκπονήσει τελικά ένα προϊόν μόχθου πρακτικό και ωφέλιμο, όπως προσδοκά, για τη διευκόλυνση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών κυρίως αλλά και κάθε πιθανού εραστή – αναγνώστη του βιβλίου αυτού.

**Λέξεις-κλειδιά:** Ενδοοικογενειακές σχέσεις, εφηβεία, ολοκαύτωμα, εγκλεισμός

## **ABSTRACT**

The present work investigates the "Diary of Anne Frank " and is structured into two main pillars. The first concerns mainly the reader and the perception - recruitment process of a semantically and interpretively important part of the book that concerns the relationships of the Frank family members, always through the adolescent gaze of the protagonist. The second mainly concerns the teacher and the teaching process by utilizing different parts of the diary in an attempt to process as many aspects of the varied material offered by the book as possible. Specifically, in the first part the researcher begins by recording the historical and social data of the writing era of the book in question. Then follows the theoretical part which attempts to clarify basic reading, mainly text - centric, models. Next is the method of analysis and the selection of the research material. In the main research piece of the first part, the parts of the diary are recorded and evaluated and are accompanied by the corresponding tables. The first part closes with the blueprints, graphs and relevant conclusions of the researcher - examiner. The second part concerns the elaboration of a relevant didactic scenario for use by teachers and not only them. In the theoretical part, the main didactic methods are analyzed historically, reaching up to today, and the theoretical bases of the present scenario are documented. The detailed planning and recording of the stages of the scenario completion follows. Finally, the worksheets and instructions for the students are listed. The complexity of the meanings, the timelessness of the messages, the multilevel ability to read and interpret, as well as the interdisciplinarity nature of the diary forces the researcher to divide his work - research into two parts, in order to finally prepare a product of hardwork practical and useful, as expected, to facilitate the teaching work of mainly teachers but also of every potential lover - reader of this book.

Keywords: family relationships, adolescence, holocaust, inclusion.



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

### Πίνακας περιεχομένων

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b> .....	<b>IV</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	<b>V</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>VI</b>
<b>ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ</b> .....	<b>VII</b>
<b>ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ - ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ</b> .....	<b>15</b>
<b>ANNA FRANK - ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	<b>15</b>
<b>ΘΕΩΡΙΑ</b> .....	<b>21</b>
<b>ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ</b> .....	<b>21</b>
<b>ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΑ</b> .....	<b>22</b>
<b>ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ</b> .....	<b>25</b>
<b>Ο εκφραστικός λόγος</b> .....	<b>26</b>
<b>ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ</b> .....	<b>27</b>
<b>ΕΠΙΛΟΓΗ ΥΛΙΚΟΥ</b> .....	<b>28</b>
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ – ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ</b>	<b>28</b>
<b>ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b> .....	<b>30</b>
<b>ΠΙΝΑΚΕΣ – ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ</b> .....	<b>65</b>
<b>Project</b> .....	<b>80</b>
<b>ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ – ΜΕΘΟΔΟΙ</b> .....	<b>83</b>
<b>Εκπαιδευτικά ή εποπτικά μέσα</b> .....	<b>89</b>

<b>ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΜΕΣΩΝ.....</b>	<b>99</b>
<b>Αναλυτική παρουσίαση.....</b>	<b>100</b>
<b>ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ .....</b>	<b>107</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....</b>	<b>122</b>

# Α ΜΕΡΟΣ

## ΙΣΤΟΡΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

### Πόλεμος στην Ευρώπη

Την 1η Σεπτεμβρίου 1939, ο γερμανικός στρατός εισέβαλε στην Πολωνία. Δύο ημέρες αργότερα, η Αγγλία και η Γαλλία, και οι δύο σύμμαχοι της Πολωνίας, κήρυξαν πόλεμο στη Γερμανία. Έτσι ξεκίνησε ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος.

### **Οι Κάτω Χώρες είναι ουδέτερες**

Το 1940, οι Κάτω Χώρες επέλεξαν την ουδετερότητα, όπως έκαναν για έναν αιώνα. Οι Κάτω Χώρες είχαν αποφύγει να εμπλακούν σε διεθνείς συγκρούσεις. Η στρατηγική λειτούργησε καλά κατά τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο. Οι Κάτω Χώρες παρέμειναν ουδέτερες και ο πόλεμος πέρασε από τη χώρα.

Η ολλανδική κυβέρνηση ήταν συνεπώς προσεκτική, για να μη λάβει επίσημη στάση σχετικά με την κατάσταση στη ναζιστική Γερμανία. Δεν ήθελε να προκαλέσει εχθροπραξίες.

Η προγραμματισμένη επίθεση στις Κάτω Χώρες ήταν μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου επίθεσης, της οποίας το κωδικό όνομα ήταν Fall Gelb. Ο στόχος των Γερμανών ήταν να κατακτήσουν τη Γαλλία. Ήθελαν να παρακάμψουν τη γαλλική αμυντική γραμμή στα ανατολικά σύνορα περνώντας από τις Κάτω Χώρες και το Βέλγιο. Η κατοχή τους στις Κάτω Χώρες θα εμπόδιζε επίσης την Αγγλία να δημιουργήσει μια βάση επιχειρήσεων στην ευρωπαϊκή ηπειρωτική χώρα (Amersfoort, Herman & Kamphuis, Piet 2012).

### **Η Γερμανία εισβάλλει στις Κάτω Χώρες**

Στις 10 Μαΐου 1940, βομβαρδιστές από τη γερμανική Luftwaffe πετούν προς τη Βόρεια Θάλασσα με κατεύθυνση προς την Αγγλία. Μόλις πέρασαν τη θάλασσα, όμως, τα αεροπλάνα έκαναν στροφή 180 μοιρών και πέταξαν πίσω για να επιτεθούν στην Ολλανδία. Οι Κάτω Χώρες ήταν σε πόλεμο.

Ο Χίτλερ δικαιολόγησε την επίθεση με τον ψεύτικο ισχυρισμό (σε μια προσπάθεια να επηρεάσει την κοινή γνώμη) ότι η Αγγλία και η Γαλλία σχεδίαζαν να επιτεθούν στη γερμανική περιοχή του Ρουρ μέσω των Κάτω Χωρών και του Βελγίου (Bijkerk, Rein 2015).

## **Η βασίλισσα της Ολλανδίας φεύγει στην Αγγλία**

Μετά τη γερμανική επίθεση, αν και ο ολλανδικός στρατός κατέκτησε μικρές νίκες, δε μπορούσε να διατηρήσει τις θέσεις του. Το υπουργικό συμβούλιο θεώρησε ότι η βασίλισσα Wilhelmina πρέπει να φύγει, γιατί κινδύνευε η ασφάλειά της. Η ίδια, αρχικά, δεν ήθελε να φύγει αλλά αναγκάστηκε, όταν η κατάσταση επιδεινώθηκε. Ένα πολεμικό πλοίο τη μετέφερε στην Αγγλία, όπου την υποδέχτηκε ο Βρετανός Βασιλιάς.

Το γεγονός ότι η βασίλισσά τους είχε φύγει, αποτέλεσε πλήγμα για τον ολλανδικό πληθυσμό. Μέχρι τότε οι εφημερίδες ανέφεραν κυρίως τις επιτυχίες των Κάτω Χωρών. Η κατάσταση αποδείχθηκε πιο σοβαρή από το αναμενόμενο. Κάποιοι επέκριναν τη βασίλισσα για τη φυγή της και τη χαρακτήρισαν δειλή. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της κατοχής, η βασίλισσα θα αποδειχθεί σημαντικό σύμβολο του αγώνα κατά της ναζιστικής Γερμανίας.

Η Άννα αναφέρεται αρκετές φορές στα διαγγέλματα της βασίλισσας από το ραδιόφωνο και μάλιστα με πολύ κολακευτικό τρόπο, γεγονός που αποδεικνύει την αγάπη των Ολλανδών για αυτή (Bijkerk, Rein 2015).

## **Συνθηκολόγηση των Κάτω Χωρών**

Οι Ολλανδοί πραγματοποίησαν μια σειρά επιτυχημένων στρατιωτικών ενεργειών. Δυστυχώς, η διοίκηση του στρατού δεν έπαιρνε πάντα τις καλύτερες αποφάσεις και έτσι απέτυχε να μετατρέψει τις μικρές επιτυχίες σε μεγάλες νίκες.

Σε ένα σχολικό κτίριο στο Rijsoord, ο στρατηγός Winkelman υπέγραψε τη συμφωνία συνθηκολόγησης στις 15 Μαΐου 1940. Η ήττα ήταν σκληρή για τον ολλανδικό στρατό και τους πολίτες. Ταυτόχρονα, όμως, πολλοί Ολλανδοί ένιωσαν ανακούφιση, επειδή η ένταση είχε υποχωρήσει.

Τα πράγματα ήταν διαφορετικά για τον εβραϊκό πληθυσμό. Είχαν μεγαλύτερο φόβο για τους Ναζί. Μερικοί από αυτούς είχαν εγκαταλείψει τη Γερμανία τη δεκαετία του 1930 και τώρα οι Ναζί τους πλησίαζαν ξανά. Τους μήνες μετά την εισβολή εκατοντάδες Εβραίοι αυτοκτόνησαν.

Καθώς οι Κάτω Χώρες είχαν παραδοθεί, οι Γερμανοί εγκατέστησαν μια νέα κυβέρνηση στις 29 Μαΐου, με επικεφαλής έναν Αυστριακό Ναζί τον Επίτροπο του Ράιχ, Arthur Seyss-Inquart ([www.annefrank.org/en](http://www.annefrank.org/en)).

## **Ολλανδία - Εβραίοι**

Αργά και σταθερά, οι Ναζί εισήγαγαν όλο και περισσότερους νόμους και κανονισμούς που έκαναν τη ζωή των Εβραίων όλο και πιο δύσκολη. Για παράδειγμα, οι Εβραίοι δε μπορούσαν πλέον να επισκέπτονται πάρκα,

κινηματογράφους ή μη εβραϊκά καταστήματα. Οι κανόνες επέβαλαν ότι όλο και περισσότερα μέρη έγιναν απαγορευμένα για την Άννα. Ο πατέρας της έχασε την εταιρεία του, καθώς οι Εβραίοι δεν είχαν πλέον τη δυνατότητα να διευθύνουν τις δικές τους επιχειρήσεις. Όλα τα παιδιά των Εβραίων, συμπεριλαμβανομένης της Άννας, έπρεπε να πάνε σε ξεχωριστά εβραϊκά σχολεία.

### **Συγκεκριμένα:**

- 22 Οκτωβρίου 1940: Έκδοση πρώτου διατάγματος, που απαιτούσε την καταγραφή μιας σειράς επιχειρήσεων που ανήκαν ολοκληρωτικά σε Εβραίους ή επιχειρήσεων στις οποίες οι Εβραίοι είχαν εμπορικά ενδιαφέροντα.
- 10 Ιανουαρίου 1941: Έκδοση διατάγματος που προωθούσε την καταγραφή των Εβραίων, ακόμη και εκείνων με έναν Εβραίο πρόγονο. Η απογραφή έδειξε ότι οι Εβραίοι ανέρχονταν στους 140.000.
- Φεβρουάριος 1941: Οι Εβραίοι τίθενται υπό την αιγίδα ενός συμβουλίου, του Joodsche Raad. Λίγο αργότερα, στο νότιο Άμστερνταμ, εξαιτίας ενός βίαιου περιστατικού ανάμεσα στη γερμανική περίπολο και σε Εβραίους, οι Γερμανοί συλλαμβάνουν 400 Εβραίους από 20-35 ετών και τους εκτοπίζουν στο Μάουτχάουζεν.
- 25 Φεβρουαρίου 1941: Γενική απεργία στο Άμστερνταμ κυρίως από τους εργάτες και τους υπαλλήλους της πόλης.
- 12 Μαρτίου 1941: Οι Γερμανοί με σχετικό διάταγμα εγκρίνουν την ολοκληρωτική απαλλοτρίωση των εβραϊκών περιουσιακών στοιχείων εκτός από συγκεκριμένα είδη, όπως δαχτυλίδια γάμου και χρυσά δόντια.
- 18 Μαρτίου 1941: Οι Γερμανοί θέτουν όλες τις εβραϊκές οργανώσεις κάτω από την εξουσία του Joodsche Raad. Την ίδια περίοδο εκδίδονται διατάγματα που απαγορεύουν στους Εβραίους να ταξιδεύουν, απολύονται από όλες τις δημόσιες υπηρεσίες και απαγορεύεται η παρουσία τους στα δημόσια πάρκα.
- 29 Αυγούστου 1941: Εβραίοι μαθητές αποβάλλονται από τα δημόσια και επαγγελματικά σχολεία.
- Ιανουάριος 1942: Ιδρύονται στρατόπεδα εργασίας για τους Εβραίους.
- 29 Απριλίου 1942: Οι Εβραίοι υποχρεώνονται να φορούν το κίτρινο αστέρι. Ολλανδοί κάτοικοι εκφράζουν ανοιχτά τη συμπάθειά τους για αυτούς φορώντας κίτρινα λουλούδια στο πέτο των παλτών τους και στο Ρόττερνταμ σύμβολα γεμίζουν τους τοίχους, για να υπενθυμίζουν στους Ολλανδούς να δείχνουν τον σεβασμό τους. Οι εκδηλώσεις του πληθυσμού έμειναν σε αυτό το επίπεδο. Ήταν αυθόρμητες και δεν πήραν τη μορφή ενός συγκεκριμένου δικτύου συνδρομής προς τα θύματα. Από την πλευρά τους οι Εκκλησίες της χώρας - καθολικές και διαμαρτυρόμενες - έδειξαν τη δημόσια αντίθεσή τους πολύ αργά. Τον

Νοέμβριο του 1940 διαμαρτυρήθηκαν για τις απολύσεις Εβραίων από τα διάφορα επαγγέλματα χωρίς να δημοσιεύσουν το κείμενο. Πλέον όμως οι αντιεβραϊκοί περιορισμοί ακολουθούσαν ο ένας μετά τον άλλο με πιο γρήγορο ρυθμό. Τους απαγορεύτηκε η κυκλοφορία, η τηλεφωνική επικοινωνία και η είσοδος σε σπίτια μη Εβραίων.

- Ιούλιος 1942: Ξεκινούν οι εκτοπισμοί, οι οποίοι συνεχίζονται ως τον Σεπτέμβριο του 1943. Δύο διαμετακομιστικά στρατόπεδα, το Westerbok και το Vaght, χτίστηκαν εκεί όπου ήταν συγκεντρωμένοι οι Εβραίοι, για να μεταφερθούν στο Άουσβιτς.
- 29 Σεπτεμβρίου 1943: Στη μεγαλύτερη απέλαση, περίπου 5.000 Εβραίοι μαζί με τους επικεφαλής του Joodsche Raad εκτοπίζονται μέσω του Westerbok. Παρέμειναν μόνο μικρές προστατευόμενες κατηγορίες Εβραίων, οι περισσότεροι από τους οποίους όμως είχαν παρόμοια τύχη στις αρχές του 1944. Περίπου 100.000 Εβραίοι εκτοπίστηκαν στο Άουσβιτς, το Σόμπιμπορ και σε μικρότερους αριθμούς σε άλλα στρατόπεδα. Περίπου 5.000 επέζησαν. Είχε όμως χαθεί το 75% των Εβραίων της Ολλανδίας ([www.annefrank.org/en](http://www.annefrank.org/en)).

### **Αριθμός ατόμων που κρύβονται στις Κάτω Χώρες**

Κατά τη διάρκεια του πολέμου, υπήρχαν περίπου 300.000 με 330.000 άνθρωποι κρυμμένοι στις Κάτω Χώρες. Σε αυτούς περιλαμβάνονταν 28.000 Εβραίοι. Μπορεί να φαίνεται μικρό το νούμερο αυτό σε σχέση με τον συνολικό αριθμό των ατόμων που κρύβονταν, αλλά ως ποσοστό της εβραϊκής κοινότητας των 140.000 ατόμων ήταν ένας σημαντικός αριθμός.

Οι κλήσεις στις 5 Ιουλίου 1942 για τους πρώτους χιλιάδες Εβραίους που παρουσιάστηκαν για «εργασία στη Γερμανία» σηματοδότησαν την έναρξη της τρίτης φάσης των διώξεων των Εβραίων στις Κάτω Χώρες. Μετά τον εντοπισμό και την απομόνωσή τους, οι δυνάμεις κατοχής ξεκίνησαν τη φάση απέλασής τους (Jaap Cohen, 2015).

Σε πολλές εβραϊκές οικογένειες, αυτός ο κίνδυνος οδήγησε σε έντονες συζητήσεις σχετικά με το αν θα πρέπει να κρυφτούν ή όχι. Εκ των υστέρων αυτό μπορεί να φαίνεται ακατανόητο, αλλά τότε η απόφαση δεν ήταν καθόλου αυτονόητη. Για πολλούς ανθρώπους, η είσοδος στον κόσμο της παρανομίας ήταν εντελώς αντίθετη με τη φύση τους, ειδικά καθώς το Εβραϊκό Συμβούλιο ήταν επίσης κατά της απόφασης: αφού ήταν αδύνατο για όλους να κρυφτούν, κανείς δεν έπρεπε να το κάνει. Επιπλέον, για πολλούς ανθρώπους ήταν αδιανόητο να χωριστούν από τα μέλη της οικογένειάς τους.

Η απόλυτη εξάρτηση από συχνά άγνωστα άτομα ήταν ένα άλλο εμπόδιο και υπήρχαν επίσης και πιο πρακτικά προβλήματα: για παράδειγμα, θα ήταν αδύνατο να συνεχίσουν να τηρούν όλους τους θρησκευτικούς κανόνες σε μια

χριστιανική οικογένεια, όπου οι Εβραίοι μπορούσαν να κρυφτούν (Jaap Cohen, 2015).

Τέλος, σίγουρα κατά τη διάρκεια του πρώτου σταδίου των απελάσεων δεν ήταν γενικά γνωστό ότι μεγάλο μέρος των απελαθέντων ανθρώπων θα σταλούν στους θαλάμους αερίων, μόλις φτάσουν σε ένα «στρατόπεδο εργασίας». Σύμφωνα με τον Abel Herzberg, έναν από τους πρώτους Ολλανδούς συγγραφείς που έγραψαν για την ιστορία του πολέμου, υπήρχε η τάση να υποτιμώνται οι κίνδυνοι της απέλασης. (Herzberg Abel J., 2015).

### **Κρησφύγετα**

Τα μέρη όπου κρύβονταν οι άνθρωποι διέφεραν σε μεγάλο βαθμό σε τύπο και μέγεθος. Στην πόλη οι χώροι ήταν συχνά μικροί και οι άνθρωποι που κρύβονταν έπρεπε να παραμείνουν απόλυτα ήσυχοι. Οι τοίχοι ήταν λεπτοί και ο παραμικρός θόρυβος μπορούσε να προδώσει την παρουσία τους στους γείτονες (Jaap Cohen, 2015).

Στην επαρχία υπήρχε περισσότερος χώρος, αν και αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι οι συνθήκες διαβίωσης ήταν καλύτερες. Μερικοί άνθρωποι κρύφτηκαν στα δάση, χτίζοντας καλύβες και σκάβοντας υπόγεια τούνελ. Αργότερα, οι διοργανωτές χρησιμοποιούσαν τακτικά άδειες αποθήκες, για να φιλοξενήσουν Εβραίους, αλλά αυτά ήταν πολύ άβολα και προφανώς τα πράγματα δυσχεραίνονταν εξαιτίας του κρύου, ιδιαίτερα τον χειμώνα (Jaap Cohen, 2015).

Όταν υπήρχε κίνδυνος, οι άνθρωποι που κρύβονταν συχνά έπρεπε να φύγουν αμέσως και να αναζητήσουν μια νέα διεύθυνση. Ήταν εξαιρετικά ασυνήθιστο να κρύβεσαι σε ένα μέρος για μεγάλο χρονικό διάστημα, όπως έκανε η Άννα Φρανκ και η οικογένειά της (Jaap Cohen, 2015).

Μετά τον πόλεμο, αποκαλύφθηκε ότι μερικοί άνθρωποι είχαν αλλάξει στη διάρκεια του πολέμου περισσότερες από είκοσι διαφορετικές διευθύνσεις. Ο μέσος αριθμός διευθύνσεων όπου κρύβονταν τα παιδιά Εβραίων υπολογίστηκε σε 4,5 (Jaap Cohen, 2015).

### **Συνθήκες απόκρυψης**

Πολλοί κρύβονταν πεινασμένοι, όπως και οι κάτοικοι του μυστικού καταφυγίου, οι οποίοι αντιμετώπιζαν λιγότερες προμήθειες ή/και έλλειψη τροφής, ιδιαίτερα τα τελευταία χρόνια του πολέμου. Επιπλέον, η απόκρυψη ήταν ψυχολογικά και διανοητικά εξαντλητική. Η μονοτονία, η πλήξη και η μοναξιά συντρόφευαν κυρίως τους κρυμμένους Εβραίους (Jaap Cohen, 2015).

Πολλά παιδιά κατέληξαν χωρίς τους γονείς τους στις οικογένειες των χριστιανών αγροτών, που είχαν πολύ διαφορετικά έθιμα. Επειδή μετακινούνταν πολλές φορές, ήταν δύσκολο για αυτούς να αναπτύξουν στενούς δεσμούς με τους ανθρώπους που τους έκρυβαν. Χάνοντας τα αγαπημένα τους πρόσωπα ένιωθαν μόνα, ενώ συχνά κινούσαν την καχυποψία του υπόλοιπου κόσμου.

Επίσης πολλά παιδιά που κρύβονταν κατά τη διάρκεια του πολέμου συνέχισαν να μαστίζονται από αυτά τα συναισθήματα και μετά. Αλλά πάνω απ' όλα, υπήρχε ένα συναίσθημα που κυριαρχούσε στις ζωές όλων που κρύβονταν: ο τεράστιος φόβος μήπως αποκαλυφθούν (Jaap Cohen, 2015).

### **Ανακάλυψη και σύλληψη ατόμων που κρύβονται**

Όταν η Άννα και οι άλλοι κάτοικοι του μυστικού καταφυγίου κρύφτηκαν, η κατάστασή τους ήταν πιθανώς εξαιρετική από πολλές απόψεις, αλλά η σύλληψή τους δεν ήταν. Από τους 28.000 Εβραίους που κρύβονταν στην Ολλανδία, περίπου 12.000 συνελήφθησαν, λίγο περισσότερο από το 42%. Αυτό ήταν κυρίως το αποτέλεσμα ενός εξελιγμένου συστήματος πριμοδοτήσεων που εισήγαγαν οι Γερμανοί, για να δελεάσουν τους αστυνομικούς και τους πολίτες να προδώσουν τους κρυμμένους ανθρώπους (Jaap Cohen, 2015).

### **Εβραίοι συγγραφείς ημερολογίων σε όλη την Ευρώπη**

Δεκαετίες αργότερα, περισσότερα από εβδομήντα πέντε ημερολόγια νέων συγγραφέων εμφανίστηκαν από τα συντρίμια του Ολοκαυτώματος και πολλές δεκάδες ακόμη παραμένουν αμετάφραστα σε αρχεία σε όλο τον κόσμο. Ποιοι είναι αυτοί οι συγγραφείς; Ήταν αγόρια και κορίτσια. Τα ημερολόγια τους ξεκινούν ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '30 στη Γερμανία και καλύπτουν ολόκληρη την περίοδο του Ολοκαυτώματος, αρκετές φορές λήγουν μόνο μετά την απελευθέρωση (Alexandra Zapruder, 2002).

Μερικοί έγραψαν ως πρόσφυγες, άλλοι κρυμμένοι ή περιορισμένοι, και ακόμη περισσότεροι μέσα από τα εβραϊκά γκέτο της Ανατολικής Ευρώπης. Κάποιοι προέρχονταν από εύπορες οικογένειες, ενώ άλλοι ήταν φτωχά παιδιά αγροτών ή εργάτες. Μερικοί ήταν Εβραίοι, άλλοι ήταν Ορθόδοξοι και πολλοί παιδιά μικτών γάμων. Έγραψαν στη Γερμανία, την Αυστρία, την Ολλανδία, τη Γαλλία, τη Βοημία και τη Μοραβία, την Πολωνία, τη Λιθουανία, τη Λετονία, τη Ρωσία, τη Ρουμανία και την Ουγγαρία. Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι τα γραπτά τους αντικατοπτρίζουν τον γλωσσικό πύργο της Βαβέλ της Ευρώπης, συμπεριλαμβανομένων των Γίντις, της μητρικής γλώσσας των Εβραίων της Ανατολικής Ευρώπης, που σχεδόν εξαφανίστηκε μετά από τον αφανισμό του πληθυσμού της (Alexandra Zapruder, 2002).



# **ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ - ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ**

## **ANNA FRANK - ΒΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Η Άννα Φρανκ γεννήθηκε στις 12 Ιουνίου 1929 στην Φρανκφούρτη. Ήταν η δεύτερη κόρη του Όττο Φρανκ (1889 – 1980) και της Έντιτ Χολέντερ (1900 – 1945), ενώ η αδερφή της η Μάργκοτ γεννήθηκε το 1926 επίσης στη Φρανκφούρτη. Η οικογένεια Φρανκ μετακόμισε το 1933 στο Άμστερνταμ εξαιτίας της δουλειάς του πατέρα, που ήταν αρχικά υπάλληλος σε εταιρεία πηκτίνης, ενώ το 1938 άνοιξε τη δική του επιχείρηση, που ασχολούνταν με το εμπόριο φρούτων και μπαχαρικών. Με την άνοδο του ναζισμού και την κατάληψη της Ολλανδίας η οικογένεια καταφεύγει στα γραφεία της εταιρείας στις 9 Ιουλίου 1942, όπου με την βοήθεια φίλων ζουν κρυμμένοι για περισσότερο από δύο χρόνια, ως τις 4 Αυγούστου 1944. Μαζί τους κρύβονται η οικογένεια Βαν Ντάαν και ο οδοντίατρος Ντούσσελ. Μετά από προδοσία η Γκεστάπο τους ανακαλύπτει και τους οδηγεί στο στρατόπεδο συγκέντρωσης του Άουσβιτς. Η μητέρα πεθαίνει από κακουχίες στις 6 Ιανουαρίου 1945, ενώ η Άννα και η Μάργκοτ μεταφέρονται στο στρατόπεδο Μπέργκεν – Μπέλσεν, όπου η Μάργκοτ πεθαίνει από τύφο στις 9 Μαρτίου 1945 και τρεις μέρες αργότερα την ακολουθεί και η Άννα. Ο πατέρας επέζησε, αφού το Άουσβιτς απελευθερώθηκε από τους Σοβιετικούς. Επέστρεψε στο Άμστερνταμ και παρέλαβε από φίλους το ημερολόγιο της Άννας και το δημοσίευσε στα ολλανδικά το 1947. Ο Όττο μετακόμισε αργότερα στην Ελβετία, όπου έζησε ως το 1980.

### **ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΕΚΔΟΣΗΣ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ**

Η παρούσα εργασία βασίζεται στην εικοστή έκτη έκδοση των εκδόσεων Πατάκη του βιβλίου «Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ» σε μετάφραση της Ρένας Χατχούτ και αφορά τις επιστολές της Εβραίας Άννας Φρανκ από την 14<sup>η</sup> Ιουνίου 1942 έως την 1<sup>η</sup> Αυγούστου 1944. Πρόκειται, σύμφωνα με τον εκδότη, για την «Οριστική έκδοση των αυθεντικών χειρογράφων χωρίς περικοπές, με προσθήκες της Άννας Φρανκ και επιμέλεια του Otto H. Frank και της Mirjam Pressler». Το ημερολόγιο της Άννας εκδόθηκε πρώτη φορά στην ελληνική γλώσσα το 1956 από τις Εκδόσεις 'ΕΝΩΜΕΝΟΙ ΕΚΔΟΤΕΣ' σε μετάφραση του Κώστα Καλλιγά.

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟΥ**

Στο «Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ» η έφηβη Άννα ξεκινά καταγράφοντας την πρώτη μέρα που της δόθηκε το ημερολόγιο ως δώρο, την Κυριακή 14 Ιουνίου 1942, ημέρα των 13<sup>ων</sup> γενεθλίων της. Οι σελίδες της αρχίζουν πάντα με τη φράση «Αγαπητή Κίττυ...» και κλείνουν με τη φράση «Δική σου, Άννα». Το ημερολόγιο, λοιπόν, απευθύνεται σε μια φανταστική της φίλη όπου η νεαρή Εβραία εκμυστηρεύεται τις καθημερινές της σκέψεις μαζί με τα πιο κρυμμένα

μυστικά της. Μετά τις πρώτες ξένοιαστες μέρες ελευθερίας, η Άννα περιγράφει πώς η ίδια και η οικογένειά της αναγκάζονται να κρυφτούν σε μια σοφίτα πάνω από τα γραφεία της οικογενειακής επιχείρησης, στην οδό Prinsengracht 263, όπου η Μιεπ Γκις, η οποία δούλευε για τον πατέρα της Άννας, τους φιλοξένησε ριψοκινδυνεύοντας τη ζωή της. Εκεί μαζί τους κρύβονται ο κος Βαν Ντάαν (συνάδελφος του κ. Φρανκ) με τη γυναίκα του κα Βαν Ντάαν και τον γιο τους Πέτερ και αργότερα προστίθεται ο κος Ντούσσελ. Η Άννα συνεχίζει την καταγραφή των ημερών μέσα σε αυτό το «καταφύγιο», όπως το ονομάζει η ίδια, περιγράφοντας τις δυσκολίες του εγκλεισμού τους, αφού έμειναν εκεί κρυμμένοι για κάτι περισσότερο από δύο χρόνια και τους προμήθευαν κρυφά με φαγητό και ρουχισμό φίλοι και συνάδελφοι του κ. Φρανκ. Για να μην κάνουν αισθητή την παρουσία τους, έπρεπε να μην κάνουν καθόλου θόρυβο, να μη βγαίνουν έξω ούτε να κοιτάζουν έξω από το παράθυρο κατά τη διάρκεια της μέρας, γιατί τα γραφεία λειτουργούσαν και μπορούσε κάποιος να τους δει και να τους προδώσει. Η Άννα σημειώνει και καταγράφει την άχαρη πολλές φορές καθημερινότητα με τις δυσκολίες του συνεχόμενου εγκλεισμού, τα άσχημα νέα που φτάνουν για την τύχη άλλων Εβραίων, τις σχέσεις των εγκλειστών μεταξύ τους, που πολλές φορές είναι εκρηκτικές, καθώς και τις σκέψεις της για τη ζωή και τον κόσμο. Επίσης το τελευταίο μέρος του ημερολογίου αφιερώνεται κυρίως στη γέννηση και ωρίμανση των τρυφερών συναισθημάτων ανάμεσα στην Άννα και τον Πέτερ, στην έκφραση αυτών και στην τελική κατάληξη και λήξη της σχέσης τους. Μέσα από τις σελίδες του ημερολογίου διαγράφονται οι χαρακτήρες των ενοίκων, οι αγωνίες και οι καθημερινοί φόβοι τους, τα ιστορικά συγκείμενα, οι εφηβικές ανησυχίες, η πορεία προς την ωριμότητα και τελικά ο ανθρώπινος χαρακτήρας του έργου με φιλοσοφικά, ιστορικά και κοινωνικά κριτήρια. Η Άννα έτσι καθιερώνεται ως διαχρονικό σύμβολο όχι μόνο των ονείρων της εφηβείας αλλά κυρίως της πίστης στην ανθρώπινη δύναμη, παρόλο που υπήρξε μάρτυρας της χειρότερης ανθρώπινης θηριωδίας.

### **Τα γραπτά της Άννας Φρανκ που έχουν διατηρηθεί**

Στις 12 Ιουνίου 1942 ήταν τα 13α γενέθλια της Άννας Φρανκ. Μεταξύ των δώρων που έλαβε ήταν ένα σημειωματάριο: ένα σχεδόν τετράγωνο άλμπουμ με σκληρό εξώφυλλο κόκκινο. Εδώ θα έγραφε το ημερολόγιό της. Το πρώτο της ημερολόγιο τελειώνει στις 5 Δεκεμβρίου 1942. Το δεύτερο βιβλίο ημερολογίου της που σώζεται, ένα βιβλίο σχολικής άσκησης, ξεκινά στις 22 Δεκεμβρίου 1943 και συνεχίζεται έως τις 17 Απριλίου 1944. Είναι πολύ απίθανο η Άννα Φρανκ να μην τήρησε ημερολόγιο μεταξύ του Δεκεμβρίου 1942 και του Δεκεμβρίου 1943, επομένως πρέπει να υποθέσουμε ότι αυτή η ενότητα έχει χαθεί. Ο τρίτος και τελευταίος τόμος ημερολογίων της, επίσης ένα σχολικό βιβλίο ασκήσεων, ξεκινά στις 17 Απριλίου 1944 και τελειώνει την 1η Αυγούστου 1944 ([www.annefrank.org/en](http://www.annefrank.org/en)).

## **Άλλα κείμενα της ίδιας**

Εκτός από το ημερολόγιό της, η Anne έγραψε επίσης τα *Tales from the Secret Annexe* σε ένα μεγάλο βιβλίο λογαριασμών και γέμισε ένα μικρό, στενό βιβλίο μετρητών με εισαγωγικά: το *Favorite Quotes Notebook*. Τα κείμενα αυτά σώθηκαν και τα δύο.

## **Δύο εκδόσεις**

Από τον Ιούνιο του 1942 και μετά, τα ημερολόγια της Άννας Φρανκ περιγράφουν με διεισδυτικό τρόπο την καθημερινή ζωή των οκτώ Εβραίων που κρύβονται στο «μυστικό καταφύγιο» στο κανάλι του Prinsengracht στο Άμστερνταμ. Η Άννα Φρανκ κατέγραψε τις εμπειρίες της στο ημερολόγιό της στο καταφύγιο, με σκοπό να δημοσιευτούν πιθανώς μετά τον πόλεμο.

Το έκανε αυτό σε φύλλα αντιγραφικού χαρτιού: τα λεγόμενα «χαλαρά φύλλα». Σε αυτά τα χαλαρά φύλλα χαρτιού αναδιοργάνωσε και κατέγραψε τις προηγούμενες καταχωρήσεις ημερολογίου της: αναδιάταξε κείμενα, μερικές φορές συνδυάζοντας καταχωρήσεις από διαφορετικές ημερομηνίες κάτω από μια ημερομηνία, και συντόμευε σημαντικά ορισμένες ενότητες. Με αυτόν τον τρόπο δημιούργησε μια δεύτερη έκδοση, στην οποία περιγράφονται τα γεγονότα από τον Δεκέμβριο 1942 έως τον Δεκέμβριο 1943. Τα χαλαρά φύλλα έχουν διατηρηθεί: οι τελευταίες τους καταχωρήσεις χρονολογούνται από τις 29 Μαρτίου 1944. Επομένως, η πρώτη έκδοση του ημερολογίου δε διατηρήθηκε πλήρως, ενώ η δεύτερη έκδοση ήταν ημιτελής ([www.annefrank.org/en](http://www.annefrank.org/en)).

## **Προετοιμασία δημοσίευσης**

Για να βοηθήσει στην αναζήτηση ενός εκδότη για το *The Secret Annexe*, όπως η Anne είχε ονομάσει τη δεύτερη έκδοσή του, ο Όττο Φρανκ είχε τμήματα από τις καταχωρήσεις ημερολογίου που είχαν πληκτρολογηθεί στα τέλη του 1945.

Με αυτό το υλικό ο Όττο Φρανκ άφησε μερικές ενότητες, μετακίνησε άλλες και έκανε κάποιες διορθώσεις. Αυτό δημιούργησε μια πρώτη δημοσιεύσιμη μορφή κειμένου, αλλά όχι ακόμη βιβλίο. Κατόπιν αιτήματος του Όττο Φρανκ, ο φίλος του Albert Cauvern έφτιαξε ένα δεύτερο κείμενο. Με την άδεια του Όττο Φρανκ, ο Cauvern άλλαξε εννέα από τα δεκατρία ονόματα που η ίδια η Άννα - με σκοπό την πιθανή δημοσίευση - είχε εφεύρει για τους ανθρώπους που κρύβονταν στο μυστικό παράρτημα και τους βοηθούς τους.

Διατηρήθηκαν και οι δύο τύποι. Τέλος, ένας συντάκτης από το Contact Publishers έγινε το τρίτο άτομο που επεξεργάστηκε τα κείμενα, διορθώνοντας τα λάθη πληκτρολόγησης και ευθυγραμμίζοντας το χειρόγραφο με τον οδηγό/στυλ του εκδότη. Όλα αυτά είχαν ως αποτέλεσμα την πρώτη ολλανδική έκδοση του *The Secret Annexe* τον Ιούνιο του 1947.

## **Τρεις εκδόσεις με ένα εξώφυλλο**

Ο Otto Frank, ο οποίος πέθανε στις 19 Αυγούστου 1980, δήλωσε στη διαθήκη του ότι όλα τα χειρόγραφα της κόρης του πρέπει να αφεθούν στο ολλανδικό έθνος. Η ολλανδική κυβέρνηση μετέφερε την επιμέλεια των χειρογράφων στο Εθνικό Ινστιτούτο Τεκμηρίωσης Πολέμου (Rijksinstituut voor Oorlogsdocumentatie, RIOD), το οποίο αργότερα έγινε το Ολλανδικό Ινστιτούτο Πολεμικής Τεκμηρίωσης (Nederlands Instituut voor Oorlogsdocumentatie, NIOD).

Το 1986, η NIOD δημοσίευσε τις τρεις εκδόσεις του ημερολογίου που περιγράφηκαν παραπάνω - τα διατηρημένα πρωτότυπα ημερολόγια, την έκδοση που ξαναγράφηκε από την ίδια την Anne Frank και την έκδοση που συνέταξε ο Otto Frank και δημοσιεύθηκε από τους εκδότες Contact το 1947 - μαζί σε ένα εξώφυλλο: *De Dagboeken van Anne Frank (Τα ημερολόγια της Άννας Φρανκ)* .

Το πρωτότυπο ημερολόγιο της Άννας Φρανκ και πολλά άλλα έγγραφα γραμμένα με το χέρι της εκτίθενται στο Σπίτι της Άννας Φρανκ από το 1986 ([www.annefrank.org/en](http://www.annefrank.org/en)).

## **Αυθεντικότητα ημερολογίου**

### **Ποιοι ισχυρίζονται ότι το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ είναι πλαστό**

Εκτός από μερικούς παραπλανημένους εκκεντρικούς, όλοι οι άνθρωποι (και ομάδες ανθρώπων) που ισχυρίζονται σοβαρά ότι το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ, ή τμήματα αυτού, αποτελούν πλαστογραφία ανήκουν στην κατηγορία των αρνητών του Ολοκαυτώματος.

Είναι άνθρωποι που, μέσω μιας επίθεσης στο ημερολόγιο, προσπαθούν να σπείρουν αμφιβολίες για το γεγονός ότι το Ολοκαύτωμα έγινε πραγματικά, ότι έξι εκατομμύρια Εβραίοι δολοφονήθηκαν κατά τη διάρκεια του Β 'Παγκοσμίου Πολέμου, και ότι οι Ναζί έχτισαν ποτέ θαλάμους αερίων. Είναι άνθρωποι με πολιτικό στόχο: αρνούμενοι το Ολοκαύτωμα, προσπαθούν να αποδείξουν ή να καταστήσουν εύλογο ότι ο ναζισμός ήταν (και είναι) ένα πολύ λιγότερο κακόβουλο σύστημα από ότι πιστεύουν όλοι. Επειδή το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ αποτελεί μια προσιτή εισαγωγή στο Ολοκαύτωμα για ανθρώπους σε όλο τον κόσμο και χρησιμοποιείται συχνά σε σχολεία, είναι ένας δημοφιλής στόχος για αυτούς τους παλιούς και νέους Ναζί.

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1950 έως τον θάνατό του το 1980, ο Όττο Φρανκ αντιτάχθηκε σε επιθέσεις κατά της αυθεντικότητας του ημερολογίου με τα λόγια και τα γραπτά του, αλλά και με νομικά μέσα ([www.annefrank.org/en](http://www.annefrank.org/en)).

## Ολλανδική έρευνα

Λόγω των επίμονων κατηγοριών εναντίον του ημερολογίου της Άννας Φρανκ τη δεκαετία του 1960 και του 70, πραγματοποιήθηκαν ορισμένες έρευνες για την αυθεντικότητα του ημερολογίου, εν μέρει με πρωτοβουλία του Όττο Φρανκ.

Η πιο εκτεταμένη έρευνα διεξήχθη στο πρώτο μισό της δεκαετίας του 1980 από το Ολλανδικό Ιατροδικαστικό Ινστιτούτο κατόπιν αιτήματος του Εθνικού Ινστιτούτου Τεκμηρίωσης Πολέμου. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας παρουσιάστηκαν σε μια έκθεση άνω των 250 σελίδων. Το κύριο τμήμα της έκθεσης συνοδεύεται από τα ευρήματα μιας λεπτομερούς σύγκρισης γραφής, αλλά πραγματοποιήθηκε και μια εγκληματολογική ανάλυση εγγράφων. *Τα ημερολόγια της Άννας Φρανκ*, η λεγόμενη *Κρίσιμη Έκδοση*, που δημοσιεύθηκε από το NIOD το 1986, περιέχει μια συνοπτική έκθεση 65 σελίδων της έκθεσης του Ινστιτούτου Ιατροδικαστικής.

Το NIOD καταλήγει: «Η έκθεση του Ολλανδικού Ιατροδικαστικού Ινστιτούτου απέδειξε πειστικά ότι και οι δύο εκδόσεις του ημερολογίου της Άννας Φρανκ γράφτηκαν από αυτήν τα έτη 1942 έως 1944. Οι ισχυρισμοί ότι το ημερολόγιο ήταν έργο κάποιου άλλου διαψεύδονται οριστικά» ([www.annefrank.org/en](http://www.annefrank.org/en)).

## Γερμανική έρευνα

Προηγούμενη έρευνα είχε επίσης γίνει πριν από την έρευνα του Ινστιτούτου Ιατροδικαστικής. Το 1959, τα χειρόγραφα της Άννας Φρανκ μελετήθηκαν από γραφολόγους (εμπειρογνώμονες χειρογράφου) στη Γερμανία, στο πλαίσιο των προετοιμασιών για μια νομική ενέργεια που άσκησε ο Όττο Φρανκ.

Τον Μάρτιο του 1960, οι γραφολόγοι του Αμβούργου κατέληξαν στο συμπέρασμα με μια έκθεση 131 σελίδων ότι όλες οι σημειώσεις στα ημερολόγια και τα χαλαρά φύλλα, καθώς και όλες οι διορθώσεις και προσθήκες, ήταν «πανομοιότυπες» με τη γραφή της Άννας. Η έκθεση κατέληξε επίσης στο συμπέρασμα ότι τα χαλαρά φύλλα δεν γράφτηκαν πριν από τα τρία βιβλία ημερολογίων. Τέλος, εξήχθη το συμπέρασμα ότι «(...) Το κείμενο που δημοσιεύθηκε στη γερμανική μετάφραση ως *Das Tagebuch der Anne Frank* μπορεί να θεωρηθεί αληθινό στην ουσία και στις ιδέες του». Μια πολύ περιορισμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε επίσης στη Γερμανία το 1980, για την προετοιμασία δικαστικών διαδικασιών, και αυτή τη φορά διεξήχθη από την Ομοσπονδιακή Υπηρεσία Ποινικής Αστυνομίας (το Bundeskriminalamt ή το BKA) στο Βισμπάντεν. Το BKA κατέληξε στο συμπέρασμα ότι όλοι οι τύποι χαρτιού και μελανιού που χρησιμοποιήθηκαν είχαν κατασκευαστεί πριν από το 1950, και επομένως θα μπορούσαν να είχαν χρησιμοποιηθεί στα χρόνια του πολέμου ([www.annefrank.org/en](http://www.annefrank.org/en)).

## Οι πέντε νέες σελίδες

Το 1998, πέντε προηγούμενες άγνωστες σελίδες από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ εμφανίστηκαν. Ήταν πέντε χαλαρά φύλλα, που είχε ήδη ξεχωρίσει ο Όττο Φρανκ πριν από τη δημοσίευση του ημερολογίου το 1947. Κατά πάσα πιθανότητα, ο Όττο Φρανκ δεν ήθελε να δημοσιοποιήσει αυτά τα θραύσματα του ημερολογίου λόγω των μάλλον οδυνηρών παρατηρήσεων της Άννας σχετικά με την πρώτη του γυναίκα, η οποία πέθανε στο Άουσβιτς. Δημοσιεύτηκαν από τον Cor Suyk, πρώην υπάλληλο του Μουσείου της Άννας Φρανκ. Η εξήγηση του Suyk ήταν ότι ο Όττο Φρανκ του είχε δώσει τα πέντε φύλλα, για να τα φυλάξει με ασφάλεια. Τα χαλαρά φύλλα πουλήθηκαν από τον Suyk στο ολλανδικό έθνος, και στη συνέχεια προστέθηκαν στο υπόλοιπο ημερολόγιο, το οποίο κατείχε το Ολλανδικό Ινστιτούτο Πολεμικής Τεκμηρίωσης (NIOD). Οι πέντε σελίδες συμπεριλήφθηκαν για πρώτη φορά στην πέμπτη έκδοση του *De Dagboeken van Anne Frank* (2001), ακολουθούμενη από το *Ημερολόγιο της Άννας Φρανκ: Η αναθεωρημένη κριτική έκδοση* (2003).

Το NIOD ζήτησε από το Ιατροδικαστικό Ινστιτούτο - το οποίο είχε ήδη πραγματοποιήσει εκτενή έρευνα για την αυθεντικότητα του ημερολογίου κατά το πρώτο εξάμηνο της δεκαετίας του 1980 - να ερευνήσει επίσης αυτά τα πέντε χαλαρά φύλλα. Το Ιατροδικαστικό Ινστιτούτο κατέληξε στο συμπέρασμα μετά από ιατροδικαστικό έλεγχο και ανάλυση του χειρόγραφου ότι «το χειρόγραφο στα ερωτηθέντα έγγραφα και το χειρόγραφο στο υλικό αναφοράς, αποτελούμενο από χαλαρά φύλλα στο ημερολόγιο της Άννας Φρανκ, δημιουργήθηκαν - με πιθανότητα να συγγενεύουν με βεβαιότητα - από το ίδιο χέρι» (*Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ: Η αναθεωρημένη κριτική έκδοση*, 2003) Αυτός είναι ο πιο σίγουρος βαθμός αναγνώρισης που μπορεί να δώσει το Ολλανδικό Ιατροδικαστικό Ινστιτούτο. Με άλλα λόγια: δεν υπάρχει κανένας λόγος να υποθέσουμε ότι τα πέντε χαλαρά φύλλα δε γράφτηκαν από την Άννα Φρανκ ( <https://www.annefrank.org/en/>).

# ΘΕΩΡΙΑ

## ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ

Η λέξη ερμηνευτική είναι επίθετο που παράγεται από το ρήμα 'ερμηνεύω', που με τη σειρά του έχει τη ρίζα του στο όνομα του 'Ερμή' του θεού της διαμεσολάβησης.

Ερμηνευτική είναι ο κλάδος της φιλολογικής επιστήμης που ασχολείται με την ανάλυση και την κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων. Στηρίζεται στη βασική αρχή της φιλολογικής επιστήμης ότι η κατανόηση των επιμέρους στοιχείων που συγκροτούν ένα κείμενο προϋποθέτει τη διερεύνηση της σχέσης τους με την ολότητα του κειμένου και, αντίστροφα, ότι η σύλληψη της ολότητας εξαρτάται από τη διασάφηση των μερών ([https://greek\\_greek.enacademic.com/](https://greek_greek.enacademic.com/)).

Ως μέθοδος έρευνας αναπτύχθηκε αρχικά από θεολόγους για την ερμηνεία βιβλικών κειμένων, αργότερα από τους φιλοσόφους της Αναγέννησης για την ερμηνεία του κόσμου και των φαινομένων του και τελικά τους φιλολόγους ως μέθοδος επεξεργασίας και ανάλυσης κειμένων.

Η συστηματοποίηση της ερμηνευτικής μεθόδου έγινε για πρώτη φορά από τον Γερμανό φιλόσοφο και θεολόγο Schleiermacher (Σλαϊερμάχερ, 1765-1834), ο οποίος εργάστηκε ιδιαίτερα πάνω στο πρόβλημα της κατανόησης και του καθορισμού του νοήματος. Ο Schleiermacher καθόρισε δύο πλευρές της ερμηνευτικής, τη 'μαντική', δηλαδή τη διαισθητική κατανόηση του κειμένου και τη 'συγκριτική', που βασίζεται στη γλωσσική και ιστορική μελέτη (Ε. Φρυδάκη, 2001).

Στο ίδιο πνεύμα με τον Schleiermacher κινήθηκε και ο επίσης Γερμανός φιλόσοφος και θεολόγος Dilthey (Ντιλτάι, 1833-1911). Ενώ όμως ο Schleiermacher επιδίωκε τη δημιουργία μιας γενικής ερμηνευτικής επιστήμης, ο Ντιλτάι όριζε την ερμηνευτική ως την «τέχνη της ερμηνείας των γραπτών μνημείων». Πίστευε ότι παράλληλα με τον «Καθαρό Λόγο» των θετικών επιστημών υπάρχει και ο «Ιστορικός Λόγος», ο οποίος εκφράζει τη σκέψη του ανθρώπου, το πνευματικά αποδεκτό σε κάθε εποχή, χωρίς όμως να διακρίνεται για τη γενικευμένη ισχύ και τη σταθερότητα του «Καθαρού Λόγου». Η ερμηνευτική, ως μέθοδος, κρίνεται ότι είναι η κατάλληλη μέθοδος των «πνευματικών επιστημών», οι οποίες θεμελιώνονται για πρώτη φορά με τον τρόπο αυτό. Ο Ντιλτάι θεωρούσε ότι πρόκειται για την ερμηνεία του εσωτερικού χώρου με τη βοήθεια εξωτερικών στοιχείων που προσλαμβάνουμε με τις αισθήσεις μας σε αντίθεση με την εξήγηση που ταιριάζει καλύτερα στις θετικές επιστήμες λόγω αιτίου – αιτιατού (Ε. Φρυδάκη, 2001).

Στην παραδοσιακή ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων τα μέσα για την κατανόησή τους είναι οι γλωσσικοί δείκτες, οι συνδυασμοί των λέξεων, οι εικόνες και τα λεκτικά σχήματα. Το περίφημο «τι θέλει να πει ο συγγραφέας», τα βιογραφικά, ιστορικά και γραμματολογικά στοιχεία συνθέτουν την τεχνική της παραδοσιακής ερμηνευτικής σχολής. Τις περισσότερες φορές όμως η ανάλυση των στοιχείων αυτών δεν οδηγεί στη βαθιά κατανόηση των κειμένων ούτε στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Για μεγάλο διάστημα, ακόμη και σήμερα, στη διδακτική πράξη κυριαρχεί αυτή η τακτική ανάλυσης και κατανόησης κειμένων που συχνά εμπίπτει στο στείο διδακτισμό από έτοιμα ερμηνευτικά σχήματα και δεν αποκαλύπτει στους μαθητές την ουσία τους (Ε. Φρυδάκη, 2001).

Η Νέα Κριτική επέβαλε, σε αντίθεση με την παραδοσιακή ερμηνευτική, την αισθητική ανάγνωση, που αντιμετωπίζει το κείμενο ως «λεκτική εικόνα». Θεμελιωτές της μοντέρνας αυτής ερμηνευτικής προσέγγισης υπήρξαν οι Richards και κυρίως ο Culler, που με τη «Δομική Ποιητική» του θα κάνει λόγο για τη στενή σχέση ανάμεσα στην ιδέα και τη δομή, τη σοβαρή σημασία που πρέπει να αναδύεται για τον σκεπτόμενο άνθρωπο και, κυρίως, τη σύμβαση της θεματικής ενότητας, τη σύνδεση δηλαδή μορφής – περιεχομένου. Παρ' όλες τις διαφορές τους οι δύο ερμηνευτικές μέθοδοι παρουσιάζουν βασικές ομοιότητες, αφού και οι δύο είναι ενδοκειμενικές και αναζητούν σημαντικές ανθρώπινες στάσεις – ιδέες (Ε. Φρυδάκη, 2001).

Στην Ελλάδα βασικός εκφραστής της Νέας Κριτικής υπήρξε ο Γ. Θέμελης.

## *ΦΑΙΝΟΜΕΝΟΛΟΓΙΑ*

Ο ιδρυτής του φιλοσοφικού ρεύματος που ονομάζεται Φαινομενολογία υπήρξε ο Γερμανός φιλόσοφος Edmund Husserl (1859-1938) και εφαρμοστής της φαινομενολογικής μεθόδου στη διαδικασία της ανάγνωσης ο Πολωνός μαθητής του Roman Ingarden (1893-1970).

Ο όρος ετυμολογικά προέρχεται από τις ελληνικές λέξεις 'φαινόμενο' και 'λόγος' και υπονοεί αυτό που εμπίπτει στην αντίληψή μας και γίνεται αντικείμενο λογικής εξέτασης. Με τη συγκεκριμένη αναγνωστική μέθοδο συμβαίνει το εντελώς αντίθετο από ό,τι στην ερμηνευτική. Ενώ στην ερμηνευτική ο ερευνητής προσπαθεί να ταυτιστεί όσο το δυνατόν επιτυχέστερα με το αντικείμενο και το δημιουργό του, κατά τη φαινομενολογική θέαση προσπαθεί συνειδητά να αποφύγει κάτι τέτοιο και να πετύχει την πλήρη αποστασιοποίηση, απαλλαγμένος από κάθε προκατάληψη, προγενέστερη γνώση ή εμπειρία



Οι δύο μέθοδοι, Ερμηνευτική και Φαινομενολογία, πρέπει να χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά η μία ως προς την άλλη και να θεωρηθούν ως δύο σκέλη μιας ενιαίας μεθόδου. Η θέαση ενός πράγματος βρίσκεται σε τόση αμεσότητα με τη σκέψη, τη σύγκριση και τη διατύπωση κρίσης, ώστε όλα αυτά συμβαίνουν μαζί ως ενιαίο σύνολο ανθρώπινης συμπεριφοράς.

## **ΣΥΓΡΟΝΗ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗ**

Από τα μέσα του 20ου αιώνα και μετά λόγω της ευρείας διάδοσης της ανώτατης εκπαίδευσης, η οποία επαναφέρει ερωτήματα σχετικά με την ταυτότητα και το κύρος των επιστημών, έρχεται ξανά στο προσκήνιο ο προβληματισμός για τη φύση της ερμηνείας (Eco, 1993). Το γεγονός αυτό οδήγησε στην αμφισβήτηση της «επιστημονικότητας» που προσδίδει η «εξήγηση» στη λογοτεχνική θεωρία και αντιπρότεινε την τήρηση μίας περισσότερο κριτικής στάσης κατά τη διαδικασία απόδοσης νοήματος σε ένα κείμενο. Η προσπάθεια αυτή συσχετίζεται άμεσα με τις λογοτεχνικές θεωρίες που αναπτύχθηκαν τον ίδιο αιώνα (Φορμαλισμός, Νέα Κριτική, Δομισμός), οι οποίες έθεσαν τον λόγο του κειμένου στο επίκεντρο της ερμηνευτικής διαδικασίας απορρίπτοντας τη «συγγραφική πρόθεση» ως εργαλείο αυτής της διαδικασίας.

Σημαντική ήταν η συμβολή των H.-G. Gadamer και P.Ricoeur στην εξέλιξη της ερμηνευτικής θεωρίας. Παρόλο που θεωρήθηκε από πολλούς επικριτές των θεωριών τους ότι αναπαριστούν μία συντηρητική θεώρηση της ερμηνευτικής υπονοώντας πως υπάρχει μία δυνατή ερμηνεία για το εκάστοτε λογοτεχνικό έργο, καθώς αυτό αναφέρεται απαραίτητα στην πραγματικότητα, την οποία και αντικατοπτρίζει. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Gadamer (Πυροβολάκης, 2014-2015), η έννοια της μίμησης σχετίζεται με την έννοια της αυτοαναφορικότητας, καθώς η ποιητική γλώσσα είναι δυνατό να νοηματοδοτηθεί μόνο από τον εαυτό της. Παράλληλα, σύμφωνα με τον Ricoeur ( Πυροβολάκης, 2014-2015), η λογοτεχνική αφήγηση είναι ανεξάρτητη από την ιστορική πραγματικότητα, διαπίστωση που απορρέει και από τη διάκριση ιστορίας - λογοτεχνίας. Υποστηρίζει, μάλιστα, πως το λογοτεχνικό κείμενο, όντας αποκομμένο από την κοινωνικο-ιστορική πραγματικότητα, έχει τη δυνατότητα να αναπαριστά μία «άλλη» πραγματικότητα, την οποία ο αναγνώστης ερμηνεύει βάσει των δικών του εμπειριών. Σύμφωνα με τον Ricoeur, το γεγονός ότι ο αναγνώστης ερμηνεύει το κείμενο με τον δικό του τρόπο επιδρά τόσο στο κείμενο, το οποίο απομακρύνεται από τον συγγραφέα του, όσο και στον αναγνώστη, ο οποίος μέσα από τη διαδικασία της κατανόησης «αποστασιοποιείται από τον προηγούμενό του εαυτό» (Πυροβολάκης, 2014-2015). Τη διαδικασία αυτή ο Ricoeur την ονομάζει «προσοικείωση». Συνεπώς, τόσο ο Gadamer, όσο και ο Ricoeur φαίνεται να απορρίπτουν τη χρήση του ιστορικού συγκειμένου ως εργαλείου της ερμηνευτικής διαδικασίας εστιάζοντας αποκλειστικά στον λόγο του κειμένου και την πρόθεση του αναγνώστη του.

Από την πλευρά του ο U. Eco υποστηρίζει πως οι σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες υπεραμύνονται σε τέτοιο βαθμό της πρόθεσης του αναγνώστη («*intentio lectoris*») κατά την νοηματοδότηση του κειμένου και της πολλαπλότητας των ερμηνειών, ώστε αυτό μπορεί να οδηγήσει στην εσφαλμένη εντύπωση πως δεν πρέπει να υπάρχουν κριτήρια κατά την ερμηνευτική διαδικασία. Υποστηρίζεται ότι μοναδική εναλλακτική σε αυτή την προσέγγιση αποτελεί η έμφαση στον συγγραφέα και την πρόθεσή του («*intentio auctoris*»). Αναφερόμενος, ωστόσο, σε κριτικές και ερμηνείες που έχουν δοθεί για το «Όνομα του Ρόδου» ο Eco επισημαίνει ότι οι αναγνώστες / κριτικοί έχουν ανακαλύψει συσχετίσεις που κι εκείνος είχε κάνει με άλλα έργα, αλλά υπάρχουν και άλλες που δεν είχε αντιληφθεί ότι είχε κάνει, γιατί ήταν παιδί, όταν διάβασε τα αρχικά κείμενα. Ωστόσο, υπάρχουν και συσχετίσεις που δεν ισχύουν, γιατί αφορούν έργα που δε διάβασε ποτέ. Συνεπώς, για να είναι ενδιαφέρουσες οι συσχετίσεις, πρέπει πάντα να επιβεβαιώνονται από τον λόγο του κειμένου και να εξυπηρετούν την οικονομία του έργου (Eco, 1993). Ο ίδιος, λοιπόν, αντιπροτείνει την πρόθεση του κειμένου («*intentio operis*») ως «μέση οδό» ανάμεσα στον αναγνώστη και τον συγγραφέα. Η πρόθεση του κειμένου, κατά τον Eco, δεν είναι κάτι προφανές, αλλά προκύπτει ως αποτέλεσμα μίας εικασίας που κάνει ο αναγνώστης του, η οποία πρέπει να επιβεβαιώνεται από τον λόγο του κειμένου. Παρ' όλα αυτά, για να είναι έγκυρη η ερμηνεία του αναγνώστη, δεν απαιτείται μόνο η επιβεβαίωση από τον λόγο του κειμένου, αλλά προέχει η γνώση του «πολιτιστικού και γλωσσολογικού ιστορικού του», ώστε η ερμηνεία που θα δοθεί να συνάδει με το νόημα των λέξεων την εποχή της παραγωγής του κειμένου (Eco, 1993).

Προς την ίδια κατεύθυνση με τον Eco κινείται και η Langer (2018) μιλώντας για τον «λογοτεχνικό προσανατολισμό» της ανάγνωσης. Σε αντίθεση με τον «γνωστικό προσανατολισμό», ο οποίος, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, προσιδιάζει στη διαδικασία της «εξήγησης», ο «λογοτεχνικός προσανατολισμός» στοχεύει στην εξερεύνηση του νοήματος μέσω μίας περισσότερο «ανοικτής» διαδικασίας, κατά την οποία ο αναγνώστης δεν επιδιώκει να εντοπίσει κάποια συγκεκριμένη πληροφορία, αλλά αφήνεται ελεύθερος να κάνει εικασίες σχετικά με το νόημα του κειμένου και να ανακαλύψει τις συμβάσεις του. Κατά τη διαδικασία αυτή ο αναγνώστης επιστρατεύει, εκτός από τον λόγο του κειμένου, τις γενικές γνώσεις του, τις οποίες χρησιμοποιεί ως εργαλεία, προκειμένου να εξελίξει τη σκέψη του (Langer, 2018). Συνεπώς, φαίνεται να υπονοούν τόσο ο Eco όσο και η Langer πως το ιστορικό συγκείμενο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ερμηνευτικό εργαλείο από τον αναγνώστη, όχι για να δεσμεύσει την ερμηνεία του, αλλά για να προσδώσει εύρος και εγκυρότητα σε αυτή.

## *ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ*

Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis), η οποία αναφέρεται κυρίως σε τεκμήρια γραπτής λεκτικής επικοινωνίας, έχει προταθεί και καθιερωθεί ως μία εκ των καλύτερων τεχνικών έρευνας στους κόλπους των κοινωνικών επιστημών και των επιστημών του ανθρώπου, εφόσον αυτή στοχεύει στην «αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας γραπτού ή προφορικού λόγου», με τελική επιδίωξη την ερμηνεία (Berelson, 1948 στον Landsheere G. D., 1979). Η παρατήρηση των κοινωνικών φαινομένων μπορεί να διαιρεθεί σε άμεση παρατήρηση και σε έμμεση (μέσω των διάφορων πολιτισμικών τεκμηρίων. «Η ανάλυση περιεχομένου αποτελεί τη βασική μέθοδο της έμμεσης παρατήρησης» (Λαμπίρη – Δημάκη Ι., 1990).

Αναφορικά με την ενότητα ανάλυσης που υιοθετείται για τη μελέτη του περιεχομένου, διακρίνονται τρία είδη αναλύσεων:

α) Λεξιλογική ανάλυση, στην οποία οι λέξεις, όροι, σύμβολα κλπ. διακρίνονται και ταξινομούνται σε προκαθορισμένες κατηγορίες, αφού προηγουμένως έχουν οριστεί τα κλειδιά (όροι) της ανάλυσης. Η επιλογή των συγκεκριμένων όρων ως ενότητων ανάλυσης πραγματοποιείται σε συσχέτιση με τον σκοπό της έρευνας. Έτσι, οι λέξεις-σύμβολα τοποθετούνται ως τίτλοι κατηγοριών ενός καταλόγου, ώστε να διευκολυνθεί η ταξινόμηση, αλλά συνήθως ο τίτλος επιλέγεται με βάση το σημασιολογικό περιεχόμενο των όρων και το επίπεδο συμμετοχής τους στην επικοινωνία.

β) Φραστική ανάλυση, κατά την οποία το κείμενο διαιρείται στα συστατικά του μέρη (κυρίως συντακτικό) και η ανάλυση πραγματοποιείται τμηματικά αλλά σε σχέση με το συγκείμενο.

γ) Θεματική ή σημασιολογική ανάλυση. Εδώ, ως ενότητα λαμβάνεται η σημασία της ομάδος λέξεων και βασίζεται στην ιδέα ότι «ο λόγος είναι μια συμπεριφορά δηλωτική και αποκαλυπτική των κέντρων ενδιαφέροντος, γνώμων, πεποιθήσεων, φόβων και γενικά των συγκινησιακών καταστάσεων του ατόμου ή μιας ομάδος» (Uhgug M.C., 1974, στον Βάμβουκα Μ., 2002). Η ανάλυση εστιάζεται σε έννοιες, νοήματα ή θέματα που ανακαλούνται αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης, συγκεντρώνονται πληροφορίες για το αντικείμενο και το πώς αυτό γίνεται αντιληπτό από άτομα ή ομάδες (γνώμες, πεποιθήσεις, ερμηνείες που διατυπώνονται). Με αυτόν τον τρόπο γνωστοποιούνται στον ερευνητή τόσο τα αντικείμενα όσο και τα υποκείμενα που οδηγήθηκαν να εκφραστούν με έναν συγκεκριμένο τρόπο για το αντικείμενο. Η φράση (ως τμήμα με αυτοτελές εννοιολογικό περιεχόμενο) ή το θέμα (ως τμήμα του λόγου που αντιστοιχεί σε μια ιδέα) χρησιμοποιούνται με σκοπό την επιλογή και την ορθολογική οργάνωση κατηγοριών οι οποίες συμπυκνώνουν (συνοπτική μορφή) το ουσιαστικό περιεχόμενο ενός κειμένου,

μιας επικοινωνίας. Το περιεχόμενο (υλικό της επικοινωνίας) διακρίνεται σε ενότητες ανάλυσης, επιτρέποντας την ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων και την περαιτέρω σύγκριση, με προϋπόθεση τον ισότιμο υπολογισμό των μονάδων της κατηγοριοποίησης. Κάθε ενότητα ανάλυσης επιτρέπει να λαμβάνονται υπόψη μόνον μία φορά τα αναζητούμενα πληροφοριακά στοιχεία. Η θεματική ή σημασιολογική ανάλυση επιτρέπει «τη λειτουργικοποίηση των ανεξαρτήτων μεταβλητών, την εξουδετέρωση των επιδράσεων ορισμένων παρασιτικών μεταβλητών και την ποσοτικοποίηση αποτελεσμάτων» (Βάμβουκας Μ., 2002).

## *Ο εκφραστικός λόγος*

Ο εκφραστικός λόγος αποδίδει την ατομικότητα και την υποκειμενικότητα, αφού ο πομπός/ ομιλητής /συγγραφέας κυριαρχεί σε όλη τη διαδρομή ενός τέτοιου κειμένου. Το περιεχόμενο της αυτοέκφρασης (ή της συλλογικής έκφρασης) αποτελείται από συναισθηματικά και διανοητικά στοιχεία, που εξωτερικεύονται ύστερα από ενδοσκόπηση. Αντιπροσωπευτικές μορφές εκφραστικού λόγου είναι τα ημερολόγια, οι αυτοβιογραφίες, οι αυθόρμητες ομολογίες, οι απολογίες, οι ευχές και οι κατάρες, μα πάνω απ' όλα η άτυπη καθημερινή συνομιλία. Υπάρχουν, ωστόσο, και πιο συμβατικοποιημένες μορφές, που συνήθως εκφράζουν συναισθήματα και πεπιοθήσεις ομάδων: τα θρησκευτικά σύμβολα πίστης, τα μανιφέστα, οι διακηρύξεις ανεξαρτησίας, τα συντάγματα και τα σύμβολα. Αν και μιλάμε όμως για ενδότερη έκφραση, αυτό δεν σημαίνει ότι οι συγγραφείς τους δεν σκοπεύουν στη δημοσίευση ή τη δημοσιοποίησή τους. Τα προσωπικά ημερολόγια, για παράδειγμα, που θεωρούνται από τα πλέον εσωτερικά κείμενα, πάντα αναζητούν το κατάλληλο κοινό, τη στιγμή που προσποιοούνται ότι διασώζουν τα κρυφά μυστικά τους από περίεργα μάτια. Γι' αυτό πρέπει να θεωρήσουμε την προσήλωση σε έναν (επικοινωνιακό) στόχο άμεσα συνυφασμένη με την έκφραση της υποκειμενικότητας ή της δι - υποκειμενικότητας.

### Χαρακτηριστικά του εκφραστικού λόγου

- Από τη στιγμή που ο εκφραστικός λόγος είναι τόσο ατομικός στις μη συμβατικές μορφές του (π.χ. ημερολόγιο) δε μπορεί να υπάρχει πρότυπο οργάνωσής του. Έκφραση και δομή της έκφρασης ταυτίζονται. Αντίθετα, στις περιπτώσεις της συλλογικής έκφρασης (π.χ. μανιφέστα) τα πράγματα είναι πιο τυποποιημένα και συμβατικά.
- Η έκφραση της ατομικότητας είναι συνδεδεμένη και με υφολογικούς δείκτες. Πρώτα απ' όλα, στην ατομική έκφραση παρατηρούνται ιδιωματικές χρήσεις γλωσσικών μορφών ή σημασιών. Έτσι, ο εκφραστικός λόγος είναι πλούσιος σε συνδηλωτικές (= συναισθηματικές) σημασίες που δε συναντούμε στην κυρίαρχη γλωσσική ποικιλία. Με τον ίδιο τρόπο, στη συλλογική έκφραση

διαπιστώσουμε στοιχεία μιας κοινωνικής ποικιλίας ή υποποικιλίας, αφού οι κοινωνικές ομάδες που εξωτερικεύουν από κοινού τους στόχους και τα αισθήματά τους αναγνωρίζουν τη συμβολική τους ταυτότητα σε μια τέτοια κοινωνική διάλεκτο.

- Άλλο γνώρισμα της εκφραστικής γλώσσας είναι η υψηλή περιληπτικότητα ή γενικευτικότητα της, η ροπή της, δηλαδή, να προβάλλει κοινές με τον αναγνώστη/ακροατή παραδοχές και να αναδεικνύει, όχι να αποδεικνύει, ισχυρισμούς. Αυτό εξηγείται από την αδιαφορία του ομιλητή/συγγραφέα να υποβάλλει σε έλεγχο τις αποδείξεις όπου στηρίζει τα συμπεράσματά του, συμπεράσματα συνήθως αξιολογικά και όχι περιγραφικά. Αυτό δείχνει ότι ο εκφραστικός λόγος σπάνια συγγενεύει με την πειθώ στη λογική, γιατί είναι προσανατολισμένος στις ανάγκες του ομιλητή/συγγραφέα και όχι του ακροατή/αναγνώστη.
- Από κείμενα προσωπικής έκφρασης δεν απουσιάζει η μεταφορική χρήση της γλώσσας, γιατί τα πράγματα συχνά ζωντανεύουν στη συνείδηση του συγγραφέα και αποκτούν χαρακτηριστικά προσώπων ή ηρώων, όπως και ιδιότητές αυτών, ενώ αντίστοιχα τα πρόσωπα/ήρωες αποκτούν διαστάσεις αντικειμένων, καθώς ο ομιλητής/συγγραφέας εσωτερικεύει και στη συνέχεια εκφράζει με τον δικό του (υποκειμενικό) τρόπο τον κόσμο των προσώπων και των πραγμάτων.
- Το χαρακτηριστικό γνώρισμα του εκφραστικού ύφους είναι η χρήση του α' προσώπου. Το εγώ ως ατομικότητα, που εκφράζεται με το γραμματικό α' ενικό πρόσωπο, και το εμείς ως συλλογική έκφραση, που εκφράζεται με το γραμματικό α' πληθυντικό πρόσωπο.
- Στις λιγότερο συμβατικές μορφές του εκφραστικού λόγου διαπιστώνουμε επαναληπτικότητα στη σύνταξη και πληθώρα σύντομων φράσεων, κάτι που δε συναντούμε σε μορφές τυποποιημένου εκφραστικού λόγου.
- Τέλος, σε όλες τις ποικιλίες εκφραστικών κειμένων κυριαρχούν γραμματικοί δείκτες των συναισθημάτων και των στάσεων του "εγώ", όπως η υποτακτική και η ευχετική έγκλιση ή ο υπερθετικός βαθμός επιθέτων και επιρρημάτων.

## ***ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ***

Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ είναι ένα βιβλίο που διεγείρει το ενδιαφέρον του ερευνητή για πολλούς τομείς έρευνας και για διαφορετικές θεματικές. Η Άννα στο ημερολόγιό της προβληματίζεται και προβληματίζει για πολλά ζητήματα που παραμένουν ζωντανά και επίκαιρα ακόμη και σήμερα. Η πραγματικότητα της εποχής της, που σημάδεψε τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, το ιστορικό συγκείμενο δηλαδή του ναζισμού και του ολοκαυτώματος, ο μακροχρόνιος εγκλεισμός με μια άγνωστη σχεδόν οικογένεια και έναν παντελώς άγνωστο

συγκάτοικο, οι διαπροσωπικές σχέσεις που χτίζονται σε τέτοιες σκληρές συνθήκες, η απόλυτη εξάρτηση επιβίωσης από Χριστιανούς γνωστούς και φίλους, οι καθημερινές ελλείψεις σε τρόφιμα, ρούχα και εξοπλισμό, η απώλεια ανέσεων, το άγχος, η αγωνία μήπως αποκαλυφθούν, ο φόβος μήπως προδοθούν, η φρίκη στο άκουσμα τραγικών περιστατικών συνθέτουν ένα μωσαϊκό θεματικών πολυποίκιλο κι ενδιαφέρον.

Η παρούσα εργασία επιλέγει τη θεματική των διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στα τρία μέλη της οικογένειας προσπαθώντας να διερευνήσει τη δυναμική των σχέσεων αυτών στα δύο χρόνια εγκλεισμού και καθημερινής τριβής μέσα από τα μάτια μιας έφηβης που σιγά σιγά ενηλικιώνεται. Η Άννα τον πρώτο καιρό είναι μια 13χρονη έφηβη που καλείται να συμβιώσει με την οικογένειά της σε δύσκολες συνθήκες. Πόσο απασχολούν τη συγγραφέα αυτές οι σχέσεις σε σύγκριση με τις υπόλοιπες εκμυστηρεύσεις του ημερολογίου της; Υπάρχουν συγκρούσεις; Κι αν ναι, με ποιο πρόσωπο συγκρούεται κυρίως η ίδια; Έχει αδυναμία σε κάποιο από αυτά; Πόσο επηρεάζει ο εγκλεισμός την ποιότητά τους; Η εφηβεία παίζει κάποιο ρόλο; Με την πάροδο του χρόνου εξομαλύνονται; Τελικά η ωριμότητα συνάδει με την εξομάλυνση; Σε αυτά τα ερωτήματα επιχειρεί να απαντήσει ο ερευνητής με την παρούσα εργασία σε μια προσπάθεια η έρευνα να είναι ωφέλιμη και χρηστική ταυτόχρονα.

### ***ΕΠΙΛΟΓΗ ΥΛΙΚΟΥ***

Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ είναι ένα βιβλίο πολυεπίπεδο και σύνθετο. Αποτελείται από 379 σελίδες και η Άννα καταγράφει σε αυτό 196 ημέρες. Εύλογα ο ερευνητής θα έπρεπε να κάνει διαχωρισμό και επιλογή τού προς εξέταση υλικού του. Για την παρούσα εργασία έχουν επιλεγεί τα χωρία εκείνα όπου γίνεται αναφορά σε κάποιο από τα πρόσωπα της οικογένειας Φρανκ. Συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν και απομονώθηκαν τα χωρία 30 ημερών, στα οποία η συγγραφέας κάνει λόγο για τις σχέσεις της με κάποιο από αυτά τα πρόσωπα. Η αναφορά αυτή σχετίζεται με αφήγηση περιστατικών, καταγραφή σχολίων, σκέψεων και συναισθημάτων που κάνει η Άννα γι' αυτούς αλλά και αντίστοιχων σκέψεων και συναισθημάτων που θεωρεί η Άννα ότι κάνουν οι άλλοι γι' αυτήν. Έτσι συγκεντρώθηκε ένα πλούσιο υλικό για την πραγματοποίηση της έρευνας.

### ***ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ – ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ***

Η παρούσα εργασία αξιοποιεί ως ερευνητική μέθοδο την ανάλυση περιεχομένου με βάση τις σύγχρονες ερμηνευτικές θεωρίες ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων. Το υλικό οργανώνεται και ταξινομείται ανάλογα με τη θετική ή αρνητική διατύπωση σχολίων της Άννας για κάποιο από τα μέλη της οικογένειάς της. Αρχικά συλλέγονται τα αποσπάσματα όπου η Άννα αναφέρεται σε κάποιο μέλος της οικογένειας (πατέρα – μητέρα – αδερφή). Οι

αναφορές της μπορεί να έχουν τη μορφή σχολίου, σκέψης, καταγραφής περιστατικών, αφήγησης ή χαρακτηρισμού για κάποιο από αυτά τα πρόσωπα. Πάνω από το κάθε απόσπασμα αναγράφεται η ημερομηνία καταγραφής. Στη συνέχεια επιλέγονται και χρωματίζονται διαφορετικά τα χωρία που αφορούν τον πατέρα, τη μητέρα και τη Μάργκοτ. Με μπλε σηματοδοτούνται τα σχόλια για τον πατέρα (■), με κόκκινο τα σχόλια για τη μητέρα (■), και με πράσινο όσα αφορούν την Μάργκοτ (■). Επίσης, όταν ο σχολιασμός αφορά δύο πρόσωπα, το χρώμα απόδοσης είναι το μωβ (■). Στη συνέχεια τα σχόλια ταξινομούνται με τη μορφή πινάκων και ανάλογα με το σημασιολογικό / νοηματικό περιεχόμενό τους αξιολογούνται ως θετικά (+) ή αρνητικά (-). Θα πρέπει στο σημείο αυτό να τονιστεί πως η αξιολόγηση /σηματοδότηση αυτή έγινε από τον ερευνητή με όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά κριτήρια, που πολλές φορές όμως βασίζονται στο γενικότερο κλίμα και ύφος του κειμένου. Η επόμενη διαδικασία αφορά τη δημιουργία γραφημάτων όπου καταμετρώνται αρχικά τα ποσοστά αναφορών στην οικογένειά της σε σχέση με τη συνολική έκταση του ημερολογίου, στη συνέχεια τα ποσοστά αναφορών για κάθε μέλος ξεχωριστά, ακολουθούν τα ποσοστά αναφορών για κάθε χρόνο του ημερολογίου (1942 – 1943 – 1944) και τέλος τα ποσοστά των θετικών και αρνητικών σχολίων και πώς αυτά διαμορφώνονται κάθε χρόνο για κάθε μέλος της οικογένειας Φρανκ.

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Σάββατο, 20 Ιουνίου 1942

Ο πατέρας μου, ο πιο γλυκούλης μπαμπουλάκος που γνώρισα ποτέ, ήταν ήδη 36 χρονών όταν παντρεύτηκε τη μητέρα μου, που ήταν τότε 25 χρονών. Η αδερφή μου, η Μάργκοτ, γεννήθηκε το 1926 στη Φρανκφούρτη, στη Γερμανία. Στις 12 Ιουνίου 1929 ήταν η σειρά μου.

Έζησα στη Φρανκφούρτη ως τα τέσσερά μου χρόνια. Καθώς είμαστε εκατό τοις εκατό Εβραίοι, ο πατέρας μου ήρθε στην Ολλανδία το 1933, όπου διορίστηκε διευθυντής της ολλανδικής εταιρείας Οπέτκα, που ειδικεύεται στην παρασκευή μαρμελάδας. Η μητέρα μου, Έντιθ Φρανκ-Χολλέντερ, ήρθε να τον βρει στην Ολλανδία τον Δεκέμβρη κι εγώ τον Φλεβάρη, και μ' έβαλαν πάνω στο τραπέζι ανάμεσα στα δώρα των γενεθλίων της Μάργκοτ.

ΠΑΤΕΡΑΣ
Ο πιο γλυκούλης μπαμπουλάκος (+)

Τετάρτη 1 Ιουλίου 1942

Ο μπαμπάς θύμωσε πολύ, βρήκε ότι το παράκανα γυρίζοντας τόσο αργά, αναγκάστηκα λοιπόν να υποσχεθώ ότι στο μέλλον θα ήμουν πίσω στο σπίτι στις οχτώ παρά δέκα. {...}

Η μαμά πάντα ρωτάει ποιον θα ήθελα να παντρευτώ αργότερα, αλλά νομίζω ότι ποτέ δε θα μαντέψει ότι είναι ο Πέτερ, γιατί υποστηρίζω το αντίθετο χωρίς να χάνω την ψυχραιμία μου.

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
Θύμωσε ... το παράκανα (-)	Ποτέ δε θα μαντέψει (-)

Κυριακή 5 Ιουλίου 1942

Στο σπίτι ήταν ευχαριστημένοι, αλλά στο θέμα των βαθμών οι γονείς μου είναι πολύ διαφορετικοί από τους άλλους, δεν τους ενδιαφέρει αν ο έλεγχος είναι καλός ή κακός, αυτό που μετράει γι' αυτούς είναι να είμαι καλά στην υγεία μου, να μην είμαι πολύ αυθάδης και να διασκεδάζω, αν τηρούνται αυτές οι τρεις προϋποθέσεις, τα υπόλοιπα θ' ακολουθήσουν. {...}



Η αδερφή μου η Μάργκοτ πήρε κι αυτή τον έλεγχο της με επαίνους, όπως συνήθως. Αν υπήρχε τρόπος, **θα περνούσε σίγουρα στην επόμενη τάξη μόνο με τα συγχαρητήρια των καθηγητών, είναι αληθινή ατσίδα!**

Ο μπαμπάς μένει συχνά στο σπίτι τώρα τελευταία, δεν έχει πια λόγο να πηγαίνει στο γραφείο, **θα πρέπει να είναι πολύ θλιβερό να νιώθει άχρηστος.** {...}

Εδώ και μερικές μέρες, καθώς κάναμε τη βόλτα μας γύρω από την πλατεία, ο μπαμπάς άρχισε να μας λέει ότι θα περνούσαμε στην παρανομία και ότι θα ήταν πολύ δύσκολο να ζήσουμε εντελώς αποκομμένοι από τον κόσμο.

Τον ρώτησα γιατί μιλούσε γι' αυτό.

«Άννα», απάντησε «ξέρεις ότι εδώ και περισσότερο από ένα χρόνο αφήνουμε σε άλλα σπίτια ρούχα, τρόφιμα κι έπιπλα, δε θέλουμε να μας πιάσουν. Θα φύγουμε λοιπόν μόνοι μας, αντί να περιμένουμε να έρθουν να μας πάρουν».

«Μα πότε, μπαμπά;»

Ο σοβαρός τόνος του μπαμπά με ανησυχούσε.

«Μην ανησυχείς, θα ασχοληθούμε εμείς με όλα, **εσύ κοίταξε να χαρείς την ανέμελη ζωή σου**, όσο ακόμα προλαβαίνεις».

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ	ΜΑΡΓΚΟΤ
Πολύ διαφορετικοί από τους άλλους (+)	Πολύ διαφορετικοί από τους άλλους (+)	Θα περνούσε ... αληθινή ατσίδα (+)
Αυτό που μετράει ... να διασκεδάζω (+)	Αυτό που μετράει ... να διασκεδάζω (+)	
Θα πρέπει ... άχρηστος (+)		
Εσύ κοίταξε ... ζωή σου (+)		

### Παρασκευή 10 Ιουλίου 1942

Η μαμά και η Μάργκοτ **δε μπορούσαν να κάνουν την παραμικρή προσπάθεια**, είχαν ξαπλώσει στο κρεβάτι πάνω στο σομιέ, **ήταν κουρασμένες, εξουθενωμένες και δεν ξέρω τι άλλο**, αλλά ο μπαμπάς κι εγώ, **οι δύο νοικοκύρηδες της οικογένειας**, θέλαμε ν' αρχίσουμε χωρίς να περιμένουμε άλλο.

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ	ΜΑΡΓΚΟΤ
Οι δύο νοικοκύρηδες της οικογένειας (+)	Δε μπορούσαν ... προσπάθεια (-)	Δε μπορούσαν ... προσπάθεια (-)
	Ήταν ... δεν ξέρω τι άλλο (-)	Ήταν ... δεν ξέρω τι άλλο (-)

### Κυριακή 12 Ιουλίου 1942

Εδώ κι ένα μήνα ακριβώς ήταν όλοι πολύ καλοί μαζί μου, γιατί ήταν τα γενέθλιά μου, αλλά τώρα κάθε μέρα νιώθω ότι απομακρύνομαι όλο και περισσότερο από τη μαμά και τη Μάργκοτ. Σήμερα εργάστηκα σκληρά κι όλοι με παίνευαν, και πέντε λεπτά αργότερα ορίστε που ξαναρχίζουν να μου τα ψέλνουν.

Δεν αντιμετωπίζουν τη Μάργκοτ κι εμένα με τον ίδιο τρόπο, η διαφορά είναι ολοφάνερη. Για παράδειγμα, η Μάργκοτ έσπασε την ηλεκτρική σκούπα και δεν είχαμε ρεύμα όλη μέρα. Η μαμά τής είπε: «Μα, Μάργκοτ, είναι ολοφάνερο ότι δεν είσαι συνηθισμένη στις δουλειές, αλλιώς θα ήξερες ότι δε σβήνουμε την ηλεκτρική σκούπα τραβώντας το καλώδιο». Η Μάργκοτ κάτι απάντησε και δεν το ξανα συζητήσαν. Αλλά σήμερα το απόγευμα εγώ ήθελα ν' αντιγράψω ένα μέρος από τον κατάλογο με τα ψώνια της μαμάς, γιατί τα γράμματά της είναι πολύ δυσανάγνωστα, και δε μ' άφησε, μου τα 'ψαλε κι ανακατεύτηκε όλη η οικογένεια.

Δεν είμαι σαν κι αυτούς και το καταλαβαίνω πολύ καλά, ιδιαίτερα τώρα τελευταία. Είναι τόσο συναισθηματικοί ο ένας με τον άλλο, ενώ εγώ προτιμώ να είμαι συναισθηματική μόνη μου. Κι έπειτα συνέχεια μου λένε τι ωραία που είμαστε οι τέσσερις μας και πόσο αρμονικά ξέρουμε να ζούμε, αλλά δεν τους περνάει ούτε μια στιγμή από το μυαλό ότι ίσως εγώ έχω αντίθετη γνώμη.

Ο μπαμπάς είναι ο μόνος που με καταλαβαίνει πού και πού, αλλά γενικά παίρνει το μέρος της μαμάς και της Μάργκοτ. Κι ύστερα, δεν ανέχομαι να λένε μπροστά σε άλλους ότι έκλαιγα ή ότι είμαι πολύ λογική, εκνευρίζομαι όσο δεν παίρνει, κι όταν τυχαίνει να μιλάνε για τη Μουαρτιέ, γίνομαι έξω φρενών, γιατί είναι το αδύνατο σημείο μου και το ευαίσθητο σημείο μου.

### Ανάλυση

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ	ΜΑΡΓΚΟΤ	
Ο μόνος που με καταλαβαίνει, πού και πού (+)	Δε μ' άφησε (-)	Συναισθηματικοί (-)	

Παίρνει το μέρος της Μάργκοτ (-)	Μου τα 'φαλλε (-)	Αντίθετη γνώμη (-)	
Συναισθηματικοί (-) Αντίθετη γνώμη (-)	Συναισθηματικοί (-) Αντίθετη γνώμη (-)		

### Σεπτέμβριος 1942 (προσθήκη)

Ο μπαμπάς είναι πάντα πολύ καλός, με καταλαβαίνει τέλεια και θα ήθελα να μπορώ να του εκμυστηρεύομαι τα αισθήματά μου χωρίς να βάζω αμέσως τα κλάματα, αλλά φαίνεται ότι είναι θέμα ηλικίας. Θα ήθελα να μη σταματήσω ποτέ να γράφω, αλλά τότε θα γινόταν πολύ βαρετό.

ΠΑΤΕΡΑΣ
Είναι πάντα ... τέλεια (+)

### Παρασκευή 21 Αυγούστου 1942

{...}

Σήμερα το πρωί η μαμά ξανάρχισε το κήρυγμα και δεν το ανέχομαι, οι απόψεις μας είναι εκ διαμέτρου αντίθετες. Ο μπαμπάς είναι γλύκας, ακόμα κι αν τυχαίνει να θυμώνει για πέντε λεπτά μαζί μου.

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
Είναι γλύκας, ακόμα κι αν τυχαίνει να θυμώνει για πέντε λεπτά μαζί μου (+)	Ξανάρχισε το κήρυγμα ... εκ διαμέτρου αντίθετες (-)

### Κυριακή 27 Σεπτεμβρίου 1942

Σήμερα έκανα, όπως λένε στην οικογένειά μας, μια "συζήτηση" με τη μαμά, αλλά το κακό είναι ότι ξεσπάω σε δάκρυα άθελά μου, δε μπορώ να συγκρατηθώ. Ο μπαμπάς είναι πάντα καλός μαζί μου και με καταλαβαίνει πολύ καλύτερα. Α, σε κάτι τέτοιες στιγμές πραγματικά δε μπορώ να υποφέρω τη μαμά κι είναι σαν να μη με γνωρίζει, γιατί, βλέπεις, δεν ξέρει καν τι σκέφτομαι, έστω και για τα πιο ανώδυνα πράγματα. Μιλούσαμε για τις υπηρέτριες και λέγαμε ότι έπρεπε να τις λέμε "οικιακές βοηθούς" κι ότι μετά

τον πόλεμο θα ήταν σίγουρα υποχρεωτικό, αλλά εγώ δεν ήμουν και τόσο σίγουρη, κι έπειτα είπε ότι μιλάω πάντα για “αργότερα” κι ότι **παριστάνω τη μεγάλη**, αλλά δεν είναι καθόλου έτσι και σίγουρα επιτρέπεται να χτίζω παλάτια στην άμμο, δεν πειράζει και τόσο και δεν αξίζει τον κόπο να γίνεται τέτοια ιστορία γι’ αυτό. Ο μπαμπάς τουλάχιστον **με υπερασπίζεται**. Χωρίς αυτόν **θα δυσκολευόμουν ν’ αντέξω** την κατάσταση εδώ.

**Ούτε και με τη Μάργκοτ τα πάω καλά**. Ακόμα κι αν στην οικογένειά μου δεν καταλήγουμε ποτέ σε φωνές όπως οι επάνω, κάθε άλλο παρά ευχάριστο είναι για μένα. Ο χαρακτήρας της Μάργκοτ, αλλά και της μαμάς, μου είναι **εντελώς ξένος, καλύτερα καταλαβαίνω τις φίλες μου παρά την ίδια μου τη μάνα, θλιβερό** δεν είναι; {...}

Μερικά άτομα μοιάζουν να νιώθουν ιδιαίτερη ευχαρίστηση διαπαιδαγωγώντας όχι μόνο τα δικά τους παιδιά αλλά και των φίλων τους – τέτοιοι είναι οι Βαν Ντάαν. Για τη Μάργκοτ δεν έχουν καμιά αντίρρηση, είναι εκ φύσεως **η προσωποποίηση της καλοσύνης, της ευγένειας και της εξυπνάδας**, αλλά τον εξάψαλμο για **τη δική της έλλειψη πειθαρχίας** τον ακούω εγώ. Πολλές φορές στο τραπέζι, οι παρατηρήσεις και οι αναιδείες απαντήσεις δίνουν και παίρνουν. Ο μπαμπάς και η μαμά πάντα **με υπερασπίζονται σθεναρά, δίχως αυτούς δε θα μπορούσα να συνεχίζω αδιάκοπα τον αγώνα με τόση αυτοπεποίθηση**. Αν και μου επαναλαμβάνουν συνέχεια να φλυαρώ λιγότερο, να μη φυτρώνω εκεί που δε με σπέρνουν και να κάθομαι ήσυχα, **οι αποτυχίες μου είναι συχνότερες από τις επιτυχίες μου**, και δίχως την **υπομονή** του μπαμπά θα είχα εγκαταλείψει από καιρό κάθε ελπίδα να ικανοποιήσω κάποια μέρα τις **απαιτήσεις των γονιών μου**, που ωστόσο **δεν έχουν τίποτα το αυταρχικό**.

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ	ΜΑΡΓΚΟΤ
Καλός μαζί μου (+)	Δε μπορώ να την υποφέρω(-)	Ούτε ... καλά (-)
Με καταλαβαίνει καλύτερα (+)	Σαν να μη με γνωρίζει (-)	Εντελώς ξένος (-)
Με υπερασπίζεται (+)	Εντελώς ξένος (-)	Η προσωποποίηση ... της εξυπνάδας (-)
Θα δυσκολευόμουν χωρίς αυτόν (+)	Δεν ξέρει καν τι σκέφτομαι (-)	Η δική της έλλειψη πειθαρχίας (-)
Με υπερασπίζονται σθεναρά (+)	Παριστάνω τη μεγάλη (-)	

Δίχως αυτούς ... αυτοπεποίθηση (+)	Καλύτερα ... τη μάνα (-)	
Οι αποτυχίες ... επιτυχίες (-)	Θλιβερό δεν είναι; (-)	
Την υπομονή (+)	Με υπερασπίζονται σθεναρά (+)	
Απαιτήσεις (-)	Δίχως αυτούς ... αυτοπεποίθηση (+)	
Δεν έχουν ... αυταρχικό (+)	Απαιτήσεις (-)	
	Δεν έχουν ... αυταρχικό (+)	

#### Πέμπτη 1 Οκτωβρίου 1942

Η μαμά **συνέχεια με μαλώνει**, κυρίως στο τραπέζι, γι' αυτό μου αρέσει η νέα μου θέση. Τώρα είναι **η σειρά της Μάργκοτ να την υποστεί**, ή μάλλον να μην την υποστεί, γιατί η μαμά **δεν απευθύνει πικρόχολες παρατηρήσεις στην υποδειγματική αυτή κόρη!** Αυτή την εποχή την πειράζω ασταμάτητα αποκαλώντας την υποδειγματική κόρη, κι αυτό την εκνευρίζει αφάνταστα, αλλά **ίσως επιτέλους ν' αλλάξει**, καιρός θα ήταν.

ΜΗΤΕΡΑ	ΜΑΡΓΚΟΤ
Συνέχεια με μαλώνει (-)	Στην υποδειγματική αυτή κόρη! (-)
Η σειρά ... να την υποστεί (-)	Ίσως επιτέλους ν' αλλάξει (-)
Δεν απευθύνει ... αυτή κόρη (-)	

#### Σάββατο 3 Οκτωβρίου 1942

Χτες **αρπαχτήκαμε πάλι** κι η μαμά συγχύστηκε, διηγήθηκα όλες μου τις αμαρτίες στον μπαμπά και ξέσπασε σε λυγμούς. Κι εγώ το ίδιο φυσικά, και πονούσε ήδη το κεφάλι μου. Τελικά είπα στον μπαμπά ότι αυτόν **τον αγαπώ πολύ περισσότερο από τη μαμά**, μου απάντησε ότι θα μου περνούσε, αλλά δεν το πιστεύω. **Δεν την αντέχω** τη μαμά και **πρέπει να κάνω προσπάθεια για να κρατάω την ψυχραιμία μου και να μην την αποπαίρνω συνεχώς**, έτσι μου

Έρχεται να τη χαστουκίσω, δεν καταλαβαίνω γιατί την απεχθάνομαι τόσο πολύ. Ο μπαμπάς λέει ότι, όταν η μαμά δεν αισθάνεται καλά ή έχει πονοκέφαλο, θα έπρεπε να της προτείνω μόνη μου να τη βοηθήσω, αλλά δε θα το κάνω, γιατί δεν την αγαπάω και γιατί δε μου έρχεται αυθόρμητα. Μπορώ πολύ εύκολα να φανταστώ ότι μια μέρα η μαμά θα πεθάνει, αλλά αν πέθαινε ο μπαμπάς, δε θα συνερχόμενοι ποτέ. Είναι πραγματικά πολύ κακό από μέρους μου, αλλά έτσι νιώθω. Ελπίζω η μαμά να μη διαβάσει ποτέ το παραπάνω, αλλά ούτε και τα υπόλοιπα.

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
Τον αγαπώ ... από τη μαμά (+)	Αρπαχτήκαμε πάλι (-)
Αν πέθαινε ... ποτέ (+)	Τον αγαπώ ... από τη μαμά (-)
	Δεν την αντέχω (-)
	Πρέπει να κάνω ... συνεχώς (-)
	Μου έρχεται να τη χαστουκίσω (-)
	Την απεχθάνομαι τόσο πολύ (-)
	Δεν την αγαπάω ... αυθόρμητα (-)
	Εύκολα ... θα πεθάνει (-)
	Ελπίζω η μαμά ... και τα υπόλοιπα (-)

#### Τετάρτη 14 Οκτωβρίου 1942

Η μαμά, η Μάργκοτ κι εγώ γίναμε πάλι πολύ φίλες, είναι πολύ πιο ευχάριστα έτσι. Χτες το βράδυ η Μάργκοτ κι εγώ ήμασταν κι οι δύο στο δικό μου κρεβάτι, στριμωγμένες σαν σαρδέλες, αλλά αυτό ήταν που είχε πλάκα, και με ρώτησε αν θα την άφηνα να διαβάσει το ημερολόγιό μου. Είπα ναι για ορισμένα κομμάτια και της ζήτησα κι εγώ το ίδιο για το δικό της και συμφωνεί. Κι έπειτα αρχίσαμε να μιλάμε για το μέλλον και τη ρώτησα τι ήθελε να γίνει αργότερα, αλλά δεν θέλει να μου πει, το κρατάει μυστικό, αλλά μου φαίνεται ότι σκέφτεται να γίνει εκπαιδευτικός. Βέβαια μπορεί να κάνω και λάθος, αλλά κατά τη γνώμη μου, κάπου προς τα κει θα στραφεί. Για να λέμε την αλήθεια, δε θα έπρεπε να είμαι τόσο περιέργη.

ΜΗΤΕΡΑ	ΜΑΡΓΚΟΤ
Γίναμε πάλι φίλες (+)	Γίναμε πάλι φίλες (+)

### Σάββατο 31 Οκτωβρίου 1942

Η μαμά είναι τρομερά εκνευρισμένη, πράγμα που με εκθέτει σε κίνδυνο. Είναι τάχα τυχαίο που πάντα εγώ τα πληρώνω και ποτέ η Μάργκοτ; Χθες βράδυ, για παράδειγμα, η Μάργκοτ διάβαζε ένα βιβλίο εικονογραφημένο με υπέροχα σκίτσα· κάποια στιγμή σηκώθηκε και βγήκε από το δωμάτιο, αφήνοντας το βιβλίο της ανοιχτό, για να συνεχίσει το διάβασμα, μόλις θα ξαναγύριζε. Δεν είχα τίποτα το ιδιαίτερο να κάνω εκείνη την ώρα και το πήρα, για να χαζέψω τις εικόνες. Μόλις γύρισε η Μάργκοτ, με είδε με το βιβλίο στα χέρια, ζάρωσε τα φρύδια της και με παρακάλεσε να της το δώσω. Θέλησα να το κρατήσω ακόμα μια στιγμή. Η Μάργκοτ θύμωσε για τα καλά και τότε μπήκε στη μέση η μαμά λέγοντας:

- Η Μάργκοτ είχε και διάβαζε αυτό το βιβλίο· πρέπει λοιπόν να της το δώσεις.

Μπαίνοντας στο δωμάτιο και αγνοώντας όμως για τι πράγμα επρόκειτο, ο μπαμπάς είδε το μισοκακόμοιρο ύφος της Μάργκοτ και ξέσπασε:

- Θα ήθελα πολύ να δω τι θα έκανες, αν η Μαργκότ άρχιζε να ξεφυλλίζει ένα από τα βιβλία σου!

Υποχώρησα στη στιγμή και, αφού άφησα το βιβλίο, βγήκα από το δωμάτιο - πειραγμένη, κατά τα λεγόμενα του μπαμπά. Δεν ήμουν ούτε πειραγμένη ούτε στενοχωρημένη. Απλώς, ήμουν λυπημένη.

Η δικαιοσύνη επέβαλλε να μη με μαλώσει ο πατέρας δίχως να ρωτήσει την αιτία της φιλονικίας μας. Θα έδινα μόνη μου το βιβλίο στη Μάργκοτ, και μάλιστα πολύ πιο γρήγορα, αν ο μπαμπάς κι η μαμά δεν είχαν ανακατευτεί· αντί γι' αυτό, πήραν άπρεπα το μέρος της αδερφής μου, σαν να την είχα αδικήσει.

Η μαμά προστατεύει τη Μάργκοτ, αυτό είναι ολοφάνερο· προστατεύουν πάντα η μια την άλλη. Έχω τόσο πολύ συνηθίσει αυτή την κατάσταση, ώστε έχω γίνει εντελώς αδιάφορη στις μομφές της μητέρας και στη γκρινιάρικη διάθεση της Μάργκοτ.

Δεν τις αγαπώ, παρά μόνο γιατί είναι μαμά μου και αδερφή μου. Για τον μπαμπά, το πράγμα είναι διαφορετικό. Πληγώνομαι κάθε φορά που δείχνει την προτίμησή του για τη Μάργκοτ, που επιδοκιμάζει τις πράξεις της, που τη γεμίζει μ' επαίνους και χάδια, γιατί αγαπώ τρελά τον Πιμ. Είναι το μεγάλο μου ιδεώδες. Δεν αγαπώ κανέναν στον κόσμο όσο τον μπαμπά.

Δεν καταλαβαίνει ότι στη Μάργκοτ δε φέρεται με τον ίδιο τρόπο που φέρεται σε μένα. Η Μάργκοτ είναι αναμφισβήτητη η πιο έξυπνη, η πιο ευγενική, η πιο όμορφη και η πιο καλή! Παρ' όλ' αυτά έχω κι εγώ λίγο δικαίωμα να με παίρνουν στα σοβαρά. Υπήρξα πάντα ο κλόουν της οικογένειας, πάντα με χαρακτηρίζουν ανυπόφορη και πάντα είμαι ο αποδιοπομπαίος τράγος· εγώ πάντα πληρώνω τα σπασμένα, πότε

εισπράττοντας επιπλήξεις και πότε πνίγοντας μέσα μου την απελπισία μου. Τα φαινομενικά κανακέματα δε μ' ευχαριστούν πια, ούτε και οι λεγόμενες σοβαρές συζητήσεις. Περιμένω από τον μπαμπά κάτι που δεν είναι ικανός να μου δώσει.

Δε ζηλεύω τη Μάργκοτ, δεν τη ζήλεψα ποτέ, δε φθόνησα ουδέποτε, ούτε την ομορφιά της ούτε την εξυπνάδα της· το μόνο που ζητώ είναι την αγάπη του μπαμπά, την αληθινή στοργή του, όχι μόνο για το παιδί του, αλλά για την Άννα, αυτή που είναι.

Γαντζώνομαι στον μπαμπά, γιατί είναι ο μόνος που διατηρεί σε μένα τα τελευταία υπολείμματα του οικογενειακού αισθήματος. Ο μπαμπάς δε θέλει να καταλάβει ότι μερικές φορές έχω μια ακατανίκητη ανάγκη να ανακουφιστώ, να του μιλήσω για τη μαμά· αρνείται να με ακούσει και αποφεύγει καθετί που έχει σχέση με τα ελαττώματά της.

Περισσότερο απ' όλους τους άλλους, η μαμά, με τον χαρακτήρα της και τα ελαττώματά της, μου πλακώνει την καρδιά. Δεν ξέρω πια τι στάση να κρατήσω· δε θέλω να της πω βάνουσα πως είναι παράλογη, σαρκαστική και σκληρή· από την άλλη, όμως, δε μπορώ να είμαι πάντα κατηγορούμενη.

Όπως και να το κάνεις, είμαστε τα δυο άκρα αντίθετα και, μοιραία, συγκρουόμαστε. Δεν κρίνω τον χαρακτήρα της μαμάς, γιατί δεν είμαι αρμόδια να τον κρίνω· τη συγκρίνω μόνο με την εικόνα της μητέρας που είχα πλάσει με τη σκέψη μου. Για μένα, η μαμά μου δεν είναι πάντα «η μητέρα»· κι έτσι αναγκάζομαι να εκπληρώσω αυτόν τον ρόλο μόνη μου. Είμαι ξεκομμένη από τους γονείς μου, έχω χάσει λίγο τα νερά μου και δεν ξέρω σε ποιο λιμάνι ν' αράξω. Όλ' αυτά, γιατί έχω στον νου μου ένα ιδεώδες παράδειγμα: το ιδεώδες της γυναίκας που είναι μητέρα, και το οποίο δε βρίσκω καθόλου σ' εκείνη που είμαι υποχρεωμένη να ονομάζω μητέρα μου.

Έχω πάντα την πρόθεση να παραβλέπω τα ελαττώματά της μαμάς, να μη δω παρά μόνο τις αρετές της, και να προσπαθήσω να βρω στον εαυτό μου αυτό που μάταια αναζητώ σ' εκείνη. Αλλά δεν τα καταφέρνω, και το απελπιστικό είναι πως ούτε ο μπαμπάς ούτε η μαμά υποπτεύονται ότι μου λείπουν στη ζωή κι ότι τους αποδοκιμάζω γι' αυτόν τον λόγο. Υπάρχουν τάχα γονείς ικανοί να δώσουν πλήρη ικανοποίηση στα παιδιά τους; Μερικές φορές μού περνά η σκέψη ότι ο Θεός θέλει να με δοκιμάσει, όχι μόνο τώρα αλλά και αργότερα· το κυριότερο είναι να γίνω συνετή, χωρίς παραδείγματα και ανώφελα λόγια, για να είμαι αργότερα πιο δυνατή. Ποιος άλλος θα διαβάσει ποτέ αυτές τις επιστολές, εκτός από μένα;

Ποιος άλλος θα με παρηγορήσει, γιατί συχνά έχω ανάγκη παρηγοριάς· πολύ συχνά μου λείπει η δύναμη, ό,τι κάνω δεν είναι αρκετό και δεν αποτελειώνω τίποτε. Δεν το αγνωώ· προσπαθώ να διορθωθώ, και κάθε μέρα χρειάζεται να ξαναρχίσω από την αρχή. Με μεταχειρίζονται με τον πιο αναπάντεχο τρόπο. Τη μια μέρα, η Άννα είναι πανέξυπνη και μπορεί κανείς να μιλά μπροστά της για οποιοδήποτε θέμα· την επομένη, η Άννα είναι μια χαζούλα που δεν καταλαβαίνει τίποτ' απολύτως και φαντάζεται πως έχει αντλήσει από τα βιβλία σπουδαία πράγματα.



Ωστόσο, δεν είμαι πια μωρό και η χαϊδεμένη μικρούλα που γελάνε καλοσυνάτα μαζί της σε κάθε περίπτωση. Έχω το ιδανικό μου, έχω μάλιστα πολλά ιδανικά· έχω τις ιδέες μου και τα σχέδιά μου, μόλο που δε μπορώ ακόμη να τα εκφράσω.

Α, πόσα πράγματα δεν παρουσιάζονται στο μυαλό μου το βράδυ, όταν είμαι μόνη, ακόμη και την ημέρα, όταν είμαι αναγκασμένη να υπομένω εκείνους που μ' ενοχλούν κι εκείνους που παρεξηγούν ό,τι θέλω να πω!

Τελικά ξαναγυρίζω πάντα αυτόματα στο Ημερολόγιό μου, που είναι για μένα η αρχή και το τέλος, γιατί από την Κίτυ δε λείπει ποτέ η υπομονή· της υπόσχομαι πως σε πείσμα όλων θ' αντέξω το χτύπημα, θα τραβήξω τον δρόμο μου και θα καταπιώ τα δάκρυά μου. Μόνο που θα 'θελα πολύ να δω ένα αποτέλεσμα, θα 'θελα πολύ να έχω μια ενθάρρυνση, έστω για μία φορά, από κάποιον που μ' αγαπά.

Μη με κρίνεις αυστηρά, μα φρόντισε να με βλέπεις απλώς και μόνο σαν ένα πλάσμα που μερικές φορές αισθάνεται ότι το ποτήρι ξεχειλίζει.

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ	ΜΑΡΓΚΟΤ
Η δικαιοσύνη επέβαλλε ... της φιλονικίας μας (-)	Είναι τρομερά εκνευρισμένη, πράγμα που με εκθέτει σε κίνδυνο (-)	Ποτέ η Μάργκοτ (-)
Δεν είχαν ανακατευτεί ... το μέρος της αδερφής μου (-)	Πάντα εγώ τα πληρώνω (-)	Μισοκακόμοιρο ύφος της Μάργκοτ (-)
Πληγώνομαι κάθε φορά ... μ' επαίνους και χάδια (-)	Δεν είχαν ανακατευτεί ... το μέρος της αδερφής μου (-)	Προστατεύουν πάντα η μια την άλλη (-)
Αγαπώ τρελά τον Πιμ. ... όσο τον μπαμπά (+)	Προστατεύουν πάντα η μια την άλλη (-)	Δεν τις αγαπώ ... και αδερφή μου (-)
Εγώ λίγο δικαίωμα να με παίρνουν στα σοβαρά ... σοβαρές συζητήσεις (-)	Δεν τις αγαπώ ... και αδερφή μου (-)	Είναι αναμφισβήτητα ... η πιο καλή! (-)
Δεν είναι ικανός να μου δώσει (-)	Εγώ λίγο δικαίωμα να με παίρνουν στα σοβαρά ... σοβαρές συζητήσεις (-)	Δε ζηλεύω τη Μάργκοτ, ... ούτε την εξυπνάδα της (-)
Το μόνο που ζητώ ... αυτή που είναι (-)	Με το χαρακτήρα της και τα ελαττώματά της, μου	

	πλακώνει την καρδιά (-)	
Γαντζώνομαι στον μπαμπά ... του οικογενειακού αισθήματος (+)	Είναι παράλογη, σαρκαστική και σκληρή (-)	
Έχω μια ακατανίκητη ανάγκη ... με τα ελαττώματά της (-)	Είμαστε τα δυο άκρα αντίθετα και, μοιραία, συγκρουόμαστε (-)	
Είμαι ξεκομμένη ... σε ποιο λιμάνι ν' αράξω (-)	Για μένα ... το ρόλο μόνη μου (-)	
Το απελπιστικό είναι ... γι' αυτόν το λόγο (-)	Είμαι ξεκομμένη ... σε ποιο λιμάνι ν' αράξω (-)	
Με μεταχειρίζονται ... σε κάθε περίπτωση (-)	Το ιδεώδες της γυναίκας ... να ονομάζω μητέρα μου (-)	
Είμαι αναγκασμένη ... ό, τι θέλω να πω! (-)	Τα ελαττώματα της μαμάς (-)	
	Το απελπιστικό είναι ... γι' αυτόν το λόγο (-)	
	Με μεταχειρίζονται ... σε κάθε περίπτωση (-)	
	Είμαι αναγκασμένη ... ό, τι θέλω να πω! (-)	

## 22 Γενάρη 1944 (προσθήκη)

Ανοίγοντας το ημερολόγιό μου έπειτα από ενάμιση χρόνο, ξαφνιάζομαι βλέποντας πόσο αγαθιάρα ήμουν. Ξέρω ότι, ακόμα κι αν το ήθελα με όλη μου τη δύναμη, δε θα μπορούσα ποτέ να ξαναγίνω όπως ήμουν τότε. Τις παραξενιές μου, τις κρίσεις μου για τη Μάργκοτ, τη μαμά και τον μπαμπά, τις καταλαβαίνω σαν να τις είχα γράψει χτες, αλλά το ότι μπορούσα να μιλάω για άλλα πράγματα με τέτοια ανεμελιά μου φαίνεται απίστευτο! Ντρέπομαι πραγματικά ξαναδιαβάζοντας τις σελίδες όπου μιλάω για θέματα που

προτιμώ να τα σκέφτομαι πιο εξιδανικευμένα. Πραγματικά δεν είχα καθόλου τακτ!

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ	ΜΑΡΓΚΟΤ
Τις παραξενιές μου ... σαν να τις είχα γράψει χτες (+)	Τις παραξενιές μου ... σαν να τις είχα γράψει χτες (+)	Τις παραξενιές μου ... σαν να τις είχα γράψει χτες (+)
Ντρέπομαι πραγματικά ... δεν είχα καθόλου τακτ! (+)	Ντρέπομαι πραγματικά ... δεν είχα καθόλου τακτ! (+)	Ντρέπομαι πραγματικά ... δεν είχα καθόλου τακτ! (+)

#### Πέμπτη 5 Νοεμβρίου 1942

Η μαμά κι εγώ **συνεννοούμαστε καλύτερα τώρα τελευταία**, αλλά **όχι σε σημείο ν' ανταλλάζουμε εκμυστηρεύσεις**. Τον μπαμπά τον απασχολεί κάτι για το οποίο δε θέλει να μιλήσει, αλλά είναι **πάντα το ίδιο γλύκας**.

{...} Για να χαρακτηρίσω τη Μάργκοτ, η μόνη λέξη που βρίσκω είναι **“ενοχλητική”**, μ' εκνευρίζει μέρα νύχτα όσο δεν παίρνει.

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ	ΜΑΡΓΚΟΤ
Πάντα το ίδιο γλύκας (+)	Συνεννοούμαστε καλύτερα τώρα τελευταία (+)	Ενοχλητική .. όσο δεν παίρνει (-)
	Όχι σε σημείο ν' ανταλλάζουμε εκμυστηρεύσεις (-)	

#### Παρασκευή 20 Νοεμβρίου 1942

Σήμερα σκέφτομαι είτε θλιβερά πράγματα είτε τον εαυτό μου. Και τελικά ανακάλυψα ότι ο μπαμπάς, όσο **καλός κι αν είναι**, **δε μπορεί ν' αντικαταστήσει μόνος του όλο τον αλλοτινό μικρό μου κόσμο**. Εδώ και καιρό η μαμά κι η Μάργκοτ **δε μετράνε πια στα αισθήματά μου**. Αλλά γιατί να σε στεναχωρώ με τέτοιες κουταμάρες... Είμαι τρομερά αχάριστη, Κίττυ, το ξέρω, μα συχνά γυρίζει το κεφάλι μου, όταν με μαλώνουν πολύ, κι επιπλέον δε σταματάω να σκέφτομαι όλα αυτά τα απαίσια πράγματα.

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ	ΜΑΡΓΚΟΤ
Όσο καλός ... μικρό μου κόσμο (+-)	Δε μετράνε πια στα αισθήματά μου (-)	Δε μετράνε πια στα αισθήματά μου (-)

### Σάββατο 30 Γενάρη 1943

Βράζω από τον θυμό μου και δεν μπορώ να το δείξω! Θα ήθελα να χτυπήσω τα πόδια μου, να φωνάξω, να τραντάξω τη μαμά για τα καλά, να κλάψω, κι εγώ δεν ξέρω τι άλλο, για όλες τις κακές λέξεις, τα κοροϊδευτικά βλέμματα, τις κατηγορίες, που με τρυπάνε κάθε μέρα σαν τα βέλη ενός τόξου τεντωμένου ως το τέρμα, βέλη που είναι δύσκολο να βγάλω από το κορμί μου. Θα ήθελα να φωνάξω στη μαμά, τη Μάργκοτ, τον Βαν Ντάαν, τον Ντούσσελ, αλλά και τον μπαμπά: «Αφήστε με ήσυχη, αφήστε με επιτέλους να κοιμηθώ μια νύχτα δίχως να μουσκέψω το μαξιλάρι μου με δάκρυα, δίχως να με καίνε τα μάτια μου και να μου σφυροκοπάει ο πόνος το κεφάλι. Αφήστε με να φύγω, να εξαφανιστώ, μακριά από τον κόσμο!». Αλλά είναι αδύνατον, δεν μπορώ να τους δείξω την απελπισία μου, να τους αφήσω να βυθίσουν το βλέμμα τους στις πληγές που μου έκαναν, δε θ' άντεχα τον οίκτο τους και την κοροϊδευτική τους καλοσύνη, ακόμα κι αυτό θα μ' έκανε να ουρλιάξω. Όλοι με βρίσκουν φαντασμένη όταν μιλάω, γελοία όταν σωπαίνω, αναιδή όταν απαντάω, πονηρή όταν μου 'ρχεται μια καλή ιδέα, τεμπέλα όταν είμαι κουρασμένη, εγωίστρια όταν τρώω μια μπουκιά παραπάνω. Ακούω συνέχεια να μου λένε ότι είμαι ανυπόφορο παιδί, μα ακόμα κι όταν γελάω μ' αυτό και παριστάνω ότι δε με νοιάζει, με στεναχωρεί και θα ήθελα να ζητήσω από το Θεό να μου δώσει έναν άλλο χαρακτήρα, που δε θα προκαλούσε την εχθρότητα των ανθρώπων.

Είναι αδύνατον, ο χαρακτήρας μου είναι κάτι που θα έχω για πάντα και δε θα μπορούσα να είμαι κακιά, το νιώθω. Κάνω πολύ μεγαλύτερες προσπάθειες απ' ό,τι μπορούν να φανταστούν, για να τους ικανοποιήσω όλους, προσπαθώ να είμαι πάντα γελαστή, γιατί δε θέλω να τους δείξω πόσο υποφέρω.

Πολύ συχνά, έπειτα από αδικαιολόγητες επιπλήξεις, φωνάζω κατάμουτρα στη μαμά: «Δε μ' ενδιαφέρουν αυτά που μου λες, δεν έχεις παρά να πάψεις να ασχολείσαι μαζί μου, έτσι κι αλλιώς, η περίπτωση μου είναι ανίατη». Φυσικά, μου απαντούσε ότι είμαι αναιδής, μου έκαναν μούτρα για δύο μέρες, έπειτα τα ξεχνούσαν όλα κι άρχιζαν να μου φέρονται όπως και στους άλλους. Μου είναι αδύνατον να είμαι όλο γλύκες τη μια μέρα και να τους φτύνω το μίσος μου κατάμουτρα την άλλη. Διαλέγω μάλλον τη χρυσή τομή, που δεν έχει τίποτα το χρυσό: δε λέω αυτά που σκέφτομαι και προσπαθώ να τους περιφρονήσω όσο με περιφρονούν κι αυτοί. Α, ας είχα τη δύναμη να το κάνω!

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
Δε μπορώ να τους δείξω την απελπισία μου ... που δε θα προκαλούσε την εχθρότητα των ανθρώπων (-)	Για όλες τις κακές λέξεις ... είναι δύσκολο να βγάλω από το κορμί μου (-)
Και δε θα μπορούσα να είμαι κακιά ... γιατί δε θέλω να τους δείξω πόσο υποφέρω (-)	Δε μπορώ να τους δείξω την απελπισία μου ... που δε θα προκαλούσε την εχθρότητα των ανθρώπων (-)
Μου είναι αδύνατον ... κατάμουτρα την άλλη (-)	Και δε θα μπορούσα να είμαι κακιά ... γιατί δε θέλω να τους δείξω πόσο υποφέρω (-)
Προσπαθώ να τους περιφρονήσω ... να το κάνω! (-)	Έπειτα από αδικαιολόγητες επιπλήξεις (-)
	Ότι είμαι αναιδής ... όπως και στους άλλους (-)
	Μου είναι αδύνατον ... κατάμουτρα την άλλη (-)
	Προσπαθώ να τους περιφρονήσω ... να το κάνω! (-)

Παρασκευή 5 Φεβρουαρίου 1943

{...}

Θα σου ομολογήσω ότι **δεν έχω καμιά όρεξη να γίνω σαν τη Μάργκοτ, τη βρίσκω υπερβολικά άβουλη και αδιάφορη, πείθεται πολύ εύκολα και υποχωρεί σε όλα.**

ΜΑΡΓΚΟΤ
Δεν έχω καμιά όρεξη ... υποχωρεί σε όλα (-)

### Παρασκευή 12 Μαρτίου 1943

Επίτρεπέ μου να σου συστήσω τη μαμά Φρανκ, προστάτιδα των παιδιών! Συμπληρωματική μερίδα βούτυρο για τους νέους, πρόβλημα της σημερινής νεολαίας. Σ' όλα τα θέματα η μαμά υπερασπίζεται τους νέους και σχεδόν πάντα πετυχαίνει το σκοπό της, έπειτα από μια γερή δόση καβγάδων.

ΜΗΤΕΡΑ
Προστάτιδα των παιδιών! (-)
Υπερασπίζεται τους νέους ... γερή δόση καβγάδων (-)

### Παρασκευή 2 Απρίλη 1943

Πρόσθεσα ακόμα ένα τρομερό αμάρτημα στον κατάλογό μου. Χτες το βράδυ είχα ξαπλώσει και περίμενα τον μπαμπά να έρθει να προσευχηθεί μαζί μου και να μου πει καληνύχτα, όταν η μαμά μπήκε στο δωμάτιο, κάθισε στο κρεβάτι μου και ρώτησε δειλά δειλά: « Άννα, ο μπαμπάς δεν είναι έτοιμος, γιατί να μην προσευχηθούμε μαζί;». «Όχι, Μάνσα» απάντησα.

Η μαμά σηκώθηκε, έμεινε για μια στιγμή δίπλα στο κρεβάτι μου, έπειτα περπάτησε αργά προς την πόρτα. Ξαφνικά γύρισε και με συσπασμένα χαρακτηριστικά είπε: «Δε θέλω να θυμώσω μαζί σου. Δεν είναι δυνατόν ν' αγαπάς κάποιον κατά παραγγελία!». Δάκρυα έτρεχαν από τα μάτια της, όταν βγήκε έξω. Έμεινα στο κρεβάτι μου ακίνητη και μ' έβρισκα φρικτή που την είχα αποπάρει τόσο σκληρά, αλλά ήξερα επίσης ότι ήταν αδύνατο να της είχα απαντήσει διαφορετικά. Δε θα μπορούσα να υποκριθώ και να προσευχηθώ μαζί της, αφού δεν ήθελα. Ήταν απλά αδύνατον. Τη λυπόμουν πολύ τη μαμά, γιατί για πρώτη φορά στη ζωή μου αντιλήφθηκα ότι η ψυχρότητά μου δεν την αφήνει αδιάφορη. Διάβασα τη λύπη στο πρόσωπό της, όταν είπε ότι δε μπορείς ν' αγαπάς κάποιον κατά παραγγελία. Η αλήθεια είναι σκληρή, κι ωστόσο η αλήθεια είναι ότι αυτή η ίδια με απώθησε, αυτή η ίδια μ' έκανε αναισθητη σε οποιαδήποτε αγάπη από μέρους της, με τις προσβλητικές παρατηρήσεις της και τις κοροϊδίες της για πράγματα που για μένα δεν είναι αστεία. Όπως κι εγώ μαζεύομαι κάθε φορά που μου απευθύνει τα σκληρά της λόγια, έτσι κι η δική της καρδιά μαζεύτηκε, όταν αντιλήφθηκε ότι δεν υπήρχε πια καμιά αγάπη ανάμεσά μας.

Πέρασε τη μισή νύχτα κλαίγοντας και δεν κοιμήθηκε ως το πρωί. Ο μπαμπάς αποφεύγει να με κοιτάξει, κι όταν το κάνει, διαβάζω στα μάτια του αυτά τα λόγια: «Πώς μπορείς να φέρεσαι τόσο άσχημα, πώς τολμάς να στενοχωρείς τόσο πολύ τη μητέρα σου;».

Όλοι τους περίμεναν να ζητήσω συγνώμη, αλλά σ' αυτήν την περίπτωση δε μπορώ να το κάνω, γιατί είπα **την αλήθεια κι η μαμά θα πρέπει, έτσι κι αλλιώς, να τη μάθει κάποια μέρα**. Τα δάκρυα της μαμάς και το βλέμμα του μπαμπά με αφήνουν αδιάφορη κι αυτό είναι ολοφάνερο, γιατί κι οι δύο αισθάνονται, για πρώτη φορά, ένα μέρος αυτού που εγώ νιώθω συνέχεια. **Το μόνο που μπορώ να νιώσω είναι οίκτος για τη μαμά, που θα πρέπει να ψάξει μόνη της να βρει μια άλλη γραμμή συμπεριφοράς**. Εγώ συνεχίζω να μένω σιωπηλή, να φέρομαι ψυχρά, κι εξάλλου δε θα οπισθοχωρήσω μπροστά στην αλήθεια, γιατί όσο περισσότερο την απωθεί κανείς τόσο περισσότερο δυσκολεύεται να την ακούσει!

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
Το βλέμμα του μπαμπά ... νιώθω συνέχεια (-)	Μ' έβρισκα φρικτή ... τόσο σκληρά (+)
	Ήταν αδύνατο ... διαφορετικά (-)
	Τη λυπόμουν πολύ (+)
	Η ψυχρότητά μου ... κάποιον κατά παραγγελία (+)
	Αυτή η ίδια με απώθησε ... δεν είναι αστεία (-)
	Όπως κι εγώ μαζεύομαι ... καμιά αγάπη ανάμεσά μας (+)
	Το μόνο ... συμπεριφοράς (+)
	Συνεχίζω να μένω ... να την ακούσει! (-)

**Παρασκευή 24 Δεκεμβρίου 1943**

Παρά τις θεωρίες μου και τις προσπάθειές μου **μου λείπει κάθε μέρα και κάθε στιγμή η μητέρα που θα με καταλάβει**. Και γι' αυτό σκέφτομαι, με την κάθε χειρονομία και με την κάθε λέξη που γράφω, ότι αργότερα θα ήθελα να γίνω για τα παιδιά μου μια mams που εγώ ονειρεύομαι. Η mams που δεν παίρνει στα σοβαρά όλα αυτά που λένε οι άλλοι και που αντίθετα παίρνει πολύ

σοβαρά αυτό που είμαι. Αντιλαμβάνομαι ότι δεν καταφέρνω να το περιγράψω, αλλά λέγοντας mams τα έχω ήδη πει όλα. Ξέρεις τι σκέφτηκα για να φωνάζω, παρ' όλα αυτά, κι εγώ τη μαμά με μια μικρή λεξούλα όπως mams; Τη φωνάζω συχνά Mansa κι απ' αυτό βγαίνει το mans. **Είναι, ας πούμε, μια mams όχι τέλεια, που θα ήθελα πολύ να της βάλω ένα ακόμα μπαστούνάκι στο η και που δεν το καταλαβαίνει, γιατί αλλιώς θα ήταν δυστυχημένη.** {...}

Τώρα τελευταία, ενώ δεν έχουμε φτάσει καν στην πρώτη μέρα των Χριστουγέννων, δεν παύω να σκέφτομαι τον Πιμ και αυτά που μου είπε πέρσι – πέρσι που δεν καταλάβαινα την έννοια των λόγων του όπως την καταλαβαίνω σήμερα. Μακάρι να ερχόταν να μου μιλήσει ξανά, ίσως θα μπορούσα να του δείξω ότι τον καταλαβαίνω! Πιστεύω ότι ο Πιμ μίλησε, γιατί αυτός που **ξέρει τόσα πράγματα για τα μυστικά της καρδιάς των άλλων, αυτή τη φορά, άθελά του, μ' εμπιστεύτηκε.** Γιατί συνήθως ο Πιμ δε μιλάει για τον εαυτό του και δεν πιστεύω ότι η Μάργκοτ φαντάζεται τι πέρασε. Καημένη Πιμ, δε θα μπορέσει να με πείσει ότι το ξέχασε. Ποτέ δε θα το ξεχάσει. **Έχει γίνει ανεκτικός, γιατί βλέπει κι αυτός τα σφάλματα της μαμάς. Ελπίζω ότι θα του μοιάσω λίγο, δίχως να χρειαστεί να υποστώ τα ίδια πράγματα!**

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
Ξέρει τόσα πράγματα ... μ' εμπιστεύτηκε (+)	Μου λείπει ... που θα με καταλάβαινε (-)
Έχει γίνει ... της μαμάς (+)	Είναι ας πούμε ... που δεν το καταλαβαίνει (-)
Ελπίζω ... τα ίδια πράγματα (+)	Γιατί αλλιώς θα ήταν δυστυχημένη (+)
	Έχει γίνει ... τα σφάλματα της μαμάς (-)

### Κυριακή 2 Ιανουαρίου 1944

Σήμερα το πρωί, καθώς δεν είχα τίποτα να κάνω, ξεφύλλιζα το ημερολόγιό μου κι έπεσα επανειλημμένα πάνω σε γράμματα που αναφέρονταν στο θέμα "Μαμά" με **λόγια τόσο βίαια, που σοκαρίστηκα κι αναρωτήθηκα: «Άννα, ήσουν στ' αλήθεια εσύ εκείνη που μιλούσε για μίσος, ω, Άννα, πώς μπόρεσες;».** Έμεινα παγωμένη, με τη σελίδα στο χέρι, και **προσπάθησα να εξηγήσω τον υπερβολικό μου θυμό κι ακόμα και το μίσος εκείνο που μ' έσπρωξε να σου τα εμπιστευτώ όλα.** Προσπάθησα να καταλάβω και να δικαιολογήσω την Άννα, όπως ήταν πριν από ένα χρόνο, γιατί δε θα ησυχάσω, αν σε αφήσω με την εντύπωση των κατηγοριών αυτών δίχως να σου εξηγήσω – τώρα που έχει περάσει λίγος καιρός – τι μ' έκανε να μιλήσω



έτσι. Είμαι και ήμουν θύμα διαθέσεων που μου βύθιζαν (μεταφορικά φυσικά) το κεφάλι κάτω από το νερό και δε με άφηναν να δω παρά μόνο την υποκειμενική όψη των πραγμάτων, εμποδίζοντάς με να σκεφτώ ήρεμα τα επιχειρήματα της αντίπαλης παράταξης και να μπω στη θέση αυτού που πλήγωσα ή στεναχώρησα με τη θυελλώδη ιδιοσυγκρασία μου.

Κατέφυγα μέσα στον ίδιο μου τον εαυτό, δεν κοίταξα παρά μόνο εμένα, κι όλη μου τη χαρά, την ειρωνεία και τη θλίψη τις περιέγραψα στο ημερολόγιό μου εντελώς ελεύθερα. Το ημερολόγιο αυτό έχει για μένα αξία, γιατί συχνά είναι ένα ρεπερτόριο αναμνήσεων. Όμως σε πολλές σελίδες θα μπορούσα να γράψω: “παρωχημένο”. Ήμουν έξαλλη με τη μαμά (όπως εξακολουθώ να είμαι πολύ συχνά), δε με καταλάβαινε, αυτό είναι σίγουρο, αλλά ούτε κι εγώ την καταλάβαινα. Μου φερόταν με τρυφερότητα, επειδή με αγαπούσε, αλλά και με μάλωνε συχνά επειδή την έφερνα σε δυσάρεστη θέση, πράγμα που μαζί με άλλες περιστάσεις εξίσου στενάχωρες την έκανε φυσικά νευρική κι ευέξαπτη.

Έπαιρνα την αντίδρασή της υπερβολικά τραγικά, ένιωθα θιγμένη, γινόμουν αναιδής και δύσκολη μαζί της, κι αυτό την έκανε να στεναχωριέται ακόμα περισσότερο. Κατά συνέπεια λοιπόν, άλλοτε την πλήγωνα κι άλλοτε τη στενοχωρούσα. Οπωσδήποτε δεν ήταν ευχάριστο, ούτε για τη μια ούτε για την άλλη, αλλά αυτά περνάνε. Αλλά δεν ήθελα να το δω και λυπόμουν πολύ τον ίδιο μου τον εαυτό, πράγμα επίσης ευνόητο.

Οι υπερβολικά βίαιες φράσεις δεν είναι παρά η έκφραση ενός θυμού, που, σε φυσιολογικές περιστάσεις, θα είχα εκφράσει χτυπώντας δυο τρεις φορές το πόδι σ’ ένα κλειστό δωμάτιο ή βλαστημώντας πίσω από την πλάτη της μαμάς.

Πέρασε πια ο καιρός που με δάκρυα στα μάτια καταδίκαζα τη μαμά, έχω γίνει πιο λογική. Τις περισσότερες φορές σωπαίνω, όταν είμαι εκνευρισμένη, το ίδιο κι εκείνη, κι έτσι οι σχέσεις μας είναι, φαινομενικά τουλάχιστον, πολύ καλύτερες. Γιατί το να αγαπήσω τη μαμά με την αθώα αγάπη ενός παιδιού μου είναι αδύνατον.

Ησυχάζω τη συνείδησή μου με τη σκέψη ότι είναι προτιμότερο ν’ αφήνω τις βρισιές πάνω στο χαρτί, παρά να υποχρεώνω τη μαμά να τις κουβαλάει μέσα στην καρδιά της.

ΜΗΤΕΡΑ
Λόγια τόσο βίαια ... πώς μπόρεσες; (+)
Προσπάθησα να εξηγήσω ... να τα εμπιστευτώ όλα (+)
Είμαι και ήμουν ... με τη θυελλώδη ιδιοσυγκρασία μου (+)

Ήμουν έξαλλη ... αυτό είναι σίγουρο (-)
Αλλά ούτε κι εγώ την καταλάβαινα (+)
Μου φερόταν ... νευρική κι ευέξαπτη (+)
Έπαιρνα την αντίδρασή της ... πράγμα επίσης ευνόητο (+)
Έτσι οι σχέσεις μας ... καλύτερες (+)
Γιατί το να αγαπήσω ... είναι αδύνατον (-)
Να υποχρεώνω ... μέσα στην καρδιά της (+)

### Πέμπτη 6 Ιανουαρίου 1944

{...} Το πρώτο αφορά τη μαμά. Ξέρεις ότι **συχνά παραπονιέμαι γι' αυτήν**, αλλά, παρ' όλα αυτά, πάντα κάνω μεγάλες προσπάθειες για να της φέρομαι καλά. Ξαφνικά κατάλαβα ακριβώς **τι δεν πάει καλά μαζί της. Η μαμά μάς είπε η ίδια ότι μας θεωρούσε περισσότερο σαν φίλες παρά σαν κόρες της. Είναι πολύ όμορφο, αλλά μια φίλη δε μπορεί να αντικαταστήσει μια μάνα.** Έχω ανάγκη να παίρνω τη μητέρα μου σαν πρότυπο και να τη σέβομαι, κι **η μητέρα μου πραγματικά μου χρησιμεύει σαν παράδειγμα στα περισσότερα πράγματα, αλλά σαν παράδειγμα αυτών που δεν πρέπει να κάνω.** Έχω την εντύπωση ότι η Μάργκοτ έχει εντελώς διαφορετικές απόψεις πάνω σε όλα αυτά τα θέματα και δε θα καταλάβαινε ποτέ αυτό που σου είπα. Όσο για τον μπαμπά, **αποφεύγει όλες τις συζητήσεις που ίσως να αφορούσαν τη μαμά.** Εγώ μια μητέρα τη σκέφτομαι, πρώτα απ' όλα, σαν μια γυναίκα που δείχνει πάντα μεγάλη διακριτικότητα, ιδιαίτερα απέναντι σε παιδιά της ηλικίας μας, σε αντίθεση με τη Μάνσα, που **μου γελάει κατάμουτρα όταν κλαίω** (όχι επειδή έχω χτυπήσει, αλλά για άλλα πράγματα).

Αυτό ίσως σου φανεί γελοίο, αλλά υπάρχει ένα πράγμα που δεν της συγχώρησα ποτέ. Μια μέρα έπρεπε να πάω στον οδοντογιάτρο, η μαμά κι η Μάργκοτ με συνόδευσαν και μου είχαν επιτρέψει να πάρω το ποδήλατό μου. Βγαίνοντας από τον οδοντογιάτρο, η Μάργκοτ κι η μαμά μου είπαν με πρόσχαρο ύφος ότι θα πήγαιναν στο κέντρο, για να δουν ή ν' αγοράσουν κάτι, δε θυμάμαι τι ακριβώς. Φυσικά, ήθελα να πάω κι εγώ μαζί τους, αλλά εκείνες αρνήθηκαν να με πάρουν, γιατί είχα το ποδήλατό μου. **Από το θυμό βούρκωσα κι εκείνες ξέσπασαν σε γέλια.** Ήμουν τόσο έξαλλη που τους έβγαλα τη γλώσσα μέσα στο δρόμο ακριβώς τη στιγμή που περνούσε μια κυριούλα, η οποία μου έριξε ένα βλέμμα γεμάτο φρίκη. Γύρισα με το ποδήλατο στο σπίτι και δίχως αμφιβολία έκλαψα πολύ ακόμα. Είναι παράξενο

ότι, ανάμεσα στις αμέτρητες πληγές που μου έχει προξενήσει η μαμά, ακριβώς αυτή με πονάει, όταν ξανασκέφτομαι το θυμό που είχα νιώσει τότε.

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ	ΜΑΡΓΚΟΤ
Αποφεύγει ... τη μαμά (-)	Συχνά παραπονιέμαι γι' αυτήν (-)	Από το θυμό μου ... γεμάτο φρίκη (-)
	Η μαμά μας είπε ... πολύ όμορφο (+)	
	Αλλά μια φίλη ... μια μάνα (-)	
	Η μητέρα μου ... δεν πρέπει να κάνω (-)	
	Μου γελάει κατάμουτρα όταν κλαίω (-)	
	Από το θυμό μου ... γεμάτο φρίκη (-)	
	Στις αμέτρητες πληγές ... που είχα νιώσει τότε (-)	

#### Τετάρτη 12 Ιανουαρίου 1944

{...}

Εδώ διαβάζουν ένα βιβλίο που λέγεται *Ασυννέφιαστο πρωινό*, η μαμά το βρήκε ιδιαίτερα ενδιαφέρον, γιατί περιγράφει πολλά προβλήματα των νέων. Με κάποια ειρωνεία σκέφτηκα: «Δεν ασχολείσαι καλύτερα με τις δικές σου κόρες!».

Νομίζω ότι η μαμά πιστεύει πως η Μάργκοτ κι εγώ έχουμε τις καλύτερες δυνατές σχέσεις με τους γονιούς μας κι ότι κανένας δεν ασχολείται όσο εκείνη με τη ζωή των παιδιών της. Στην περίπτωση αυτή, σίγουρα εξετάζει μόνο τη Μάργκοτ, γιατί προβλήματα και σκέψεις σαν τα δικά μου νομίζω ότι δεν την απασχολούν ποτέ. Κυρίως δε θέλω να περάσει από το μυαλό της μαμάς ότι ένα από τα παιδιά της αποδεικνύεται εντελώς διαφορετικό απ' αυτό που φαντάζεται. Κάτι τέτοιο θα την άφηνε πραγματικά άναυδη και τελικά δε θα ήξερε πώς να το αντιμετωπίσει. Θα στεναχωριόταν, κι αυτό δε θα το ήθελα, αφού, στο κάτω κάτω, ξέρω ότι για μένα δε θ' άλλαζε τίποτα. Η μαμά καταλαβαίνει ότι η Μάργκοτ την αγαπάει πολύ περισσότερο απ' ό,τι εγώ, αλλά

πιστεύει ότι αυτό είναι προσωρινό! Η Μάργκοτ είναι τώρα τόσο καλή, μου φαίνεται πολύ αλλαγμένη, δεν είναι καθόλου στρίγγλα, όπως παλιότερα, και γίνεται μια πραγματική φίλη. Δε με θεωρεί καθόλου πια σαν πιτσιρίκι που δε χρειάζεται να λαμβάνει κανείς υπόψη του.

Καμιά φορά συμβαίνει ένα περίεργο φαινόμενο: με βλέπω σαν μέσα από τα μάτια κάποιου άλλου. Σκύβω με όλη μου την ησυχία πάνω στις ιστορίες μιας κάποιας Άννας Φρανκ κι αρχίζω να ξεφυλλίζω το βιβλίο της ίδιας μου της ζωής σαν να επρόκειτο για τη ζωή μιας άγνωστης.

Πριν στο σπίτι, όταν δε σκεφτόμουν ακόμα τόσο πολύ, ορισμένες στιγμές ένιωθα ότι δεν ταίριαζα με τη Μάνσα, τον Πιμ και τη Μάργκοτ και ότι θα έμενα πάντα κάτι το ξεχωριστό. Τύχαινε να παριστάνω την ορφανή επί έξι μήνες, μέχρι να τιμωρήσω τον ίδιο μου τον εαυτό και να καταλάβω ότι για όλα αυτά έφταιγα εγώ η ίδια κι ότι παρίστανα τον οσιομάρτυρα, ενώ δε μου έλειπε τίποτα για να είμαι ευτυχισμένη. Ακολουθούσε μια περίοδος που προσπαθούσα να γίνω ευχάριστη. Κάθε πρωί, όταν κάποιος κατέβαινε τη σκάλα από το πατάρι, ήλπιζα ότι θα ήταν η μαμά, που ερχόταν να μου πει καλημέρα. Την καλωσόριζα με όλη μου την καρδιά, γιατί το καλοσυνάτο βλέμμα της μ' έκανε πραγματικά να χαίρομαι. Ύστερα μου έκανε κάποια παρατήρηση και με απόπαιρνε και ξεκινούσα για το σχολείο εντελώς αποθαρρυσμένη. Στο δρόμο του γυρισμού προσπαθούσα να τη δικαιολογήσω, σκεφτόμουν ότι είχε έγνοιες, έφτανα στο σπίτι γεμάτη ενθουσιασμό, φλυαρούσα ξένοιαστα, μέχρι που επαναλαμβάνονταν ένα σενάριο απaráλλακτο με το πρωινό και γεμάτη απορία έπαιρνα τη σάκα κι έφευγα ξανά για το σχολείο. Καμιά φορά αποφάσιζα να μείνω θυμωμένη, αλλά, όταν γύριζα, είχα τόσα καινούρια πράγματα να διηγηθώ, που είχα ξεχάσει από ώρα την απόφασή μου. Εξάλλου η μαμά, σε οποιαδήποτε περίπτωση, πάντα άκουγε προσεκτικά την αφήγηση όλων μου των περιπετειών. Μέχρι που ερχόταν μια νέα περίοδος, όπου δεν περίμενα πια ν' ακούσω τα βήματα στη σκάλα το πρωί, όπου ένιωθα μόνη και το βράδυ μούσκευα το μαξιλάρι μου με τα δάκρυά μου.

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ	ΜΑΡΓΚΟΤ
Ένωθα ... κάτι το ξεχωριστό (-)	Δεν ασχολείσαι ... των παιδιών της (-)	Είναι τώρα ... υπόψη του (+)
	Προβλήματα ... ποτέ (-)	Ένωθα ... κάτι το ξεχωριστό (-)
	Κάτι τέτοιο ... να το αντιμετωπίσει (+)	
	Θα στενοχωριόταν ... δε	

	Θα άλλαζε τίποτε (+)	
	Η Μάργκοτ ... προσωρινό! (-)	
	Ένωθα ... κάτι το ξεχωριστό (-)	
	Την καλωσόριζα ... να χαίρομαι (+)	
	Ύστερα μου έκανε... για το σχολείο (-)	
	Σε οποιαδήποτε ... των περιπετειών (+)	
	Μέχρι που ερχόταν ... με τα δάκρυά μου (-)	

#### Τετάρτη βράδυ 19 Ιανουαρίου 1944

{...}

Ξέρεις ότι παλιότερα πάντα ζήλευα τη Μάργκοτ σε σχέση με το μπαμπά. Σήμερα δε μένει ίχνος απ' αυτή τη ζήλια. Συμβαίνει ακόμα να στενοχωριέμαι, όταν ο μπαμπάς είναι άδικος μαζί μου, επειδή είναι εκνευρισμένος, αλλά σκέφτομαι: «Δε μπορώ να σας κρατάω κακία, επειδή είστε όπως είστε. Μιλάτε πολύ για τις σκέψεις των παιδιών και των νέων, αλλά δεν καταλαβαίνετε γρυ!». Θέλω κάτι περισσότερο από τα φιλά του μπαμπά κι από τα χάδια του.

Δεν είμαι φρικτή που ασχολούμαι συνέχεια με τον εαυτό μου; Εγώ, που θέλω να είμαι καλή κι ευγενική, δεν πρέπει πρώτα απ' όλα να τους συγχωρήσω; Ωστόσο συγχωρώ τη μαμά, αλλά δυσκολεύομαι να συγκρατηθώ, όταν έχει σαρκαστική διάθεση και με κοροϊδεύει ασταμάτητα.

Το ξέρω, δεν είμαι καθόλου όπως θα 'πρεπε να είμαι. Θα γίνω άραγε ποτέ όπως πρέπει;

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ	ΜΑΡΓΚΟΤ
Πάντα ζήλευα ... με τον μπαμπά (+)	Δε μπορώ ... δεν καταλαβαίνετε γρυ! (-)	Πάντα ζήλευα τη Μάργκοτ σε σχέση με τον μπαμπά (-)
Σήμερα ... τη ζήλια (-)	Δεν πρέπει ...	

	συγχωρήσω; (+)	
Συμβαίνει ... εκνευρισμένος (+)	Ωστόσο συγχωρώ τη μαμά (+)	
Δε μπορώ ... δεν καταλαβαίνετε γρυ! (-)	Δυσκολεύομαι ... ασταμάτητα (-)	
Θέλω ... από τα χάρδια του (-)		
Δεν πρέπει ... συγχωρήσω; (+)		

### Σάββατο 22 Ιανουαρίου 1944

{...}

Τα παράπονά μου ενάντια στην οικογένειά μου είμαι υποχρεωμένη να τα αποσιωπήσω, αλλά για μένα, αρχίζοντας από σήμερα, οι κατηγορίες ανήκουν στο παρελθόν, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι θα πάψω ποτέ να τους υπερασπίζομαι ενάντια σε οποιονδήποτε. Ως τώρα πάντα πίστευα ακράδαντα ότι στους καβγάδες όλο το άδικο το είχαν οι άλλοι, αλλά σίγουρα ήμασταν κι εμείς υπεύθυνοι κατά ένα μεγάλο μέρος. Είχαμε δίκιο στο βάθος, αλλά, παρ' όλα αυτά, θα περίμενε κανείς ότι τα λογικά άτομα (ανάμεσα στα οποία συγκαταλεγόμαστε κι εμείς!) θα ήξεραν καλύτερα πώς να συμπεριφέρονται στους άλλους ανθρώπους. Ελπίζω ν' απέκτησα λίγη απ' αυτή τη γνώση κι ότι θα βρω κάποτε την ευκαιρία να την εφαρμόσω σωστά.

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
Τα παράπονά μου ... αποσιωπήσω (-)	Τα παράπονά μου ... αποσιωπήσω (-)
Αλλά ... παρελθόν (+)	Αλλά ... παρελθόν (+)
Χωρίς αυτό να σημαίνει ... σε οποιονδήποτε (+)	Χωρίς αυτό να σημαίνει ... σε οποιονδήποτε (+)
Σίγουρα ... ένα μεγάλο μέρος (+)	Σίγουρα ... ένα μεγάλο μέρος (+)
Θα ήξεραν ... στους άλλους ανθρώπους (-)	Θα ήξεραν ... στους άλλους ανθρώπους (-)

### Τρίτη 8 Φεβρουαρίου 1944

{...}

Χτες είχαμε πάλι μια ιστορία με τη μαμά. Η Μάργκοτ, που είχε τυλιχτεί με τη μάλλινη κουβέρτα της, πετάχτηκε ξαφνικά από το κρεβάτι της κι άρχισε να ψάχνει προσεκτικά την κουβέρτα. Μέσα υπήρχε μια βελόνα! Η μαμά είχε μπαλώσει την κουβέρτα. Ο μπαμπάς κούνησε το κεφάλι μ' ένα ύφος που έλεγε πολλά και μίλησε για την αμέλεια της μαμάς. Σε λίγο η μαμά βγήκε από το λουτρό και της είπα έτσι, για να γελάσουμε: «Τελικά είσαι πραγματική μητριά». Φυσικά ρώτησε γιατί και της είπαμε για τη βελόνα. Πήρε αμέσως την πιο εκνευρισμένη της έκφραση και μου είπε: «Μη μιλάς εσύ για αμέλεια! Όταν ράβεις, το πάτωμα είναι γεμάτο βελόνες. Και κοίτα, άφησες πάλι τη θήκη με τα ψαλιδάκια, ούτε κι αυτό το βάζεις ποτέ στη θέση του!». Της απάντησα ότι δεν είχα χρησιμοποιήσει τη θήκη με τα ψαλιδάκια κι επενέβη η Μάργκοτ, γιατί εκείνη ήταν η ένοχη. **Η μαμά συνέχισε να μιλάει για την αμέλειά μου, μέχρι που βαρέθηκα και της είπα μάλλον ξερά: «Εγώ ποτέ δε μίλησα για αμέλεια, πάντα εγώ τα ακούω για τους άλλους!».** Η μαμά σώπασε και **σε λιγότερο από ένα λεπτό αναγκάστηκα να της δώσω ένα φιλί, πριν κοιμηθώ.** Ίσως το επεισόδιο να μην είχε σημασία, αλλά όλα μου δίνουν στα νεύρα.

ΜΗΤΕΡΑ
Συνέχισε να μιλάει ... για τους άλλους (-)
Σε λιγότερο ... πριν κοιμηθώ (-)

#### Παρασκευή 18 Φεβρουαρίου 1944

{...} Της μαμάς δεν της αρέσει που ανεβαίνω εκεί πάνω, λέει πάντα ότι ενοχλώ τον Πέτερ κι ότι θα 'πρεπε να τον αφήσω ήσυχο. **Μα δεν καταλαβαίνει ότι διαθέτω κάποια διαίσθηση;** Πάντα, όταν μπαίνω στο μικρό δωμάτιο, η μαμά μου ρίχνει ένα περιέργο βλέμμα. Όταν ξανακατεβαίνω, με ρωτάει πού ήμουν. Λυπάμαι που το λέω, αλλά **στο τέλος θα καταλήξω να τη σιχαίνομαι.**

ΜΗΤΕΡΑ
Μα δεν καταλαβαίνει ότι διαθέτω κάποια διαίσθηση; (-)
Στο τέλος θα καταλήξω να τη σιχαίνομαι (-)

#### Πέμπτη 2 Μαρτίου 1944

Η Μάργκοτ κι εγώ ήμασταν μαζί στο πατάρι, ωστόσο **δε μ' ευχαριστεί καθόλου να είμαι μαζί της,** όπως μ' ευχαριστεί να είμαι με τον Πέτερ (ή

κάποιον άλλο). Ξέρω καλά, παρ' όλα αυτά, ότι **για τα περισσότερα θέματα έχουμε τις ίδιες απόψεις.**

Ενώ έπλενε τα πιάτα, η Μπεττ άρχισε να μιλάει για τη μελαγχολία της με τη μαμά και την κυρία Βαν Ντάαν. Τι βοήθεια να περιμένει απ' αυτές τις δύο; **Η μητέρα μας, ειδικά, με την έλλειψη τακτ που τη διακρίνει, μάλλον κατάθλιψη θα σου 'φερνε.** Ξέρεις τι συμβουλή της έδωσε; Δεν είχε παρά να σκεφτεί όλους αυτούς τους ανθρώπους που πεθαίνουν στον κόσμο! Μα ποιος μπορεί να παρηγορηθεί με τη σκέψη της δυστυχίας, όταν είναι κι ο ίδιος δυστυχισμένος; Δεν παρέλειψα να το πω κι **η απάντηση ήταν φυσικά ότι είμαι ακόμα πολύ μικρή, για να μιλάω για τέτοια πράγματα!**

Τι ηλίθιοι και χαζοί που είναι καμιά φορά οι μεγάλοι! Λες κι ο Πέτερ, η Μάργκοτ, η Μπεττ κι εγώ δε νιώθουμε όλοι το ίδιο πράγμα, ενάντια στο οποίο μόνο ένα γιατρικό υπάρχει, η μητρική αγάπη ή η αγάπη πολύ, πολύ καλών φίλων. **Αλλά αυτές οι δυο μανάδες δε μας καταλαβαίνουν καθόλου!** Η κυρία Βαν Ντάαν ίσως λίγο καλύτερα από τη μαμά. Ω, θα ήθελα τόσο πολύ να έλεγα κάτι σ' αυτή την καημένη την Μπεττ, κάτι που ξέρω από την πείρα μου ότι παρηγορεί. **Όμως ανακατεύτηκε ο μπαμπάς στη συζήτηση και μ' έκανε πέρα με μεγάλη αγένεια.** Τι κουτοί που είναι όλοι τους!

Μίλησα με τη Μάργκοτ για τον μπαμπά και τη μαμά, είπαμε πόσο πολύ θα μπορούσαμε να διασκεδάσουμε εδώ, **αν αυτοί οι δύο δεν ήταν τόσο εκνευριστικοί.** Θα μπορούσαμε να οργανώνουμε βραδιές όπου ο καθένας θα μιλούσε με τη σειρά του για ένα θέμα. Αλλά εννοείται ότι εγώ δε μπορώ να μιλήσω εδώ! Ο κύριος Βαν Ντάαν επιτίθεται, **η μαμά γίνεται δηκτική και δε μπορεί να μιλήσει για τίποτα σε ήρεμο τόνο, ο μπαμπάς δεν έχει καμία όρεξη για τέτοιου είδους συζητήσεις,** ούτε κι ο κύριος Ντούσσελ.

{...}

Αυτή την εποχή **η μαμά γκρινιάζει με το παραμικρό. Είναι ολοφάνερο ότι ζηλεύει που συζητώ περισσότερο με την κυρία Βαν Ντάαν παρά μαζί της, αλλά καταλαβαίνεις ότι εμένα δε μου καίγεται καρφί!**

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ	ΜΑΡΓΚΟΤ
Όμως ... με μεγάλη αγένεια (-)	Με την έλλειψη ... θα σου 'φερνε (-)	Δε μ' ευχαριστεί καθόλου να είμαι μαζί της (-)
Αν αυτοί οι δύο δεν ήταν τόσο εκνευριστικοί (-)	Η απάντηση ... για τέτοια πράγματα! (-)	Για τα περισσότερα θέματα έχουμε τις ίδιες απόψεις (+)
Δεν έχει καμία όρεξη για τέτοιου είδους	Αλλά αυτές οι δυο μανάδες δε μας	



συζητήσεις (-)	καταλαβαίνουν καθόλου! (-)	
	Αν αυτοί οι δύο δεν ήταν τόσο εκνευριστικοί (-)	
	Γίνεται δηκτική και δε μπορεί να μιλήσει για τίποτα σε ήρεμο τόνο (-)	
	Γκρινιάζει ... εμένα δε μου καίγεται καρφί (-)	

### Τρίτη 7 Μαρτίου 1944

{...}

Κατάλαβα ότι μπορώ να κάνω χωρίς τη μαμά ολοκληρωτικά και απόλυτα – οδυνηρή διαπίστωση – αλλά κάτι που με πλήγωσε ακόμα περισσότερο είναι πως καταλάβαινα ότι **ο μπαμπάς δε θα ήταν ποτέ ο έμπιστός μου**. Δεν εμπιστευόμουν πια τίποτα άλλο παρά μόνο τον ίδιο μου τον εαυτό.

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
Δε θα ήταν ποτέ ο έμπιστός μου (-)	Κατάλαβα ... διαπίστωση (-)

### Κυριακή 12 Μαρτίου 1944

{...}

Η Μάργκοτ είναι πολύ καλή και θα ήθελε να είναι η έμπιστή μου, ωστόσο δε μπορώ να της τα πω όλα. Με παίρνει στα σοβαρά, υπερβολικά σοβαρά, και σκέφτεται πολλή ώρα την τρελή αδελφή της, με κοιτάζει μ' ερωτηματικό ύφος σε κάθε μου λέξη κι αναρωτιέται διαρκώς: «Παίζει θέατρο ή εννοεί στ' αλήθεια αυτά που λέει;». Όλα αυτά, **γιατί είμαστε διαρκώς μαζί και δε θα μπορούσα να έχω την έμπιστή μου συνεχώς κοντά μου**.

ΜΑΡΓΚΟΤ
Είναι πολύ καλή (+)
Είμαστε ... κοντά μου (+-)

### Πέμπτη 16 Μαρτίου 1944

{...}

Κάτω δε θα μπορούσαν ευτυχώς να υποπτευθούν τίποτα για τα προσωπικά μου συναισθήματα, πέρα από το ότι **φέρομαι κάθε μέρα με ολοένα μεγαλύτερη ψυχρότητα και περιφρόνηση στη μαμά**, ότι **κάνω λιγότερα χάδια στον μπαμπά** κι ότι ακόμα και **στη Μάργκοτ δεν ξανοίγομαι πια για τίποτα**, κρατάω το στόμα μου κλειστό.

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ	ΜΑΡΓΚΟΤ
Κάνω λιγότερα χάδια στον μπαμπά (-)	Φέρομαι ... στη μαμά (-)	Δεν ξανοίγομαι πια για τίποτα (-)

#### Παρασκευή 17 Μαρτίου 1944

{...}

Ένας άνεμος ανακούφισης φυσάει στο Καταφύγιο. Εδώ όλα είναι ακόμα all right! **Μόνο τη Μάργκοτ κι εμένα μας έχουν κουράσει λίγο οι γονείς μας**. Μη με παρεξηγήσεις, **εξακολουθώ ν' αγαπώ τον μπαμπά**, κι η Μάργκοτ εξακολουθεί ν' αγαπάει τον μπαμπά και τη μαμά, αλλά, όταν είναι κανείς στην ηλικία μας, θέλει να πάρει μερικές αποφάσεις μόνος του και νιώθει επίσης καμιά φορά **την ανάγκη ν' απαλλαγεί από την κηδεμονία των γονιών του**. Όταν ανεβαίνω πάνω, με ρωτάνε τι πάω να κάνω, δε μου επιτρέπουν να πάρω αλάτι. Κάθε βράδυ, στις οχτώ και τέταρτο, η μαμά πάντα ρωτάει μήπως είναι ώρα να γδυθώ, δε μπορώ να διαβάσω ένα βιβλίο, αν δεν έχει ελεγχθεί. Εδώ που τα λέμε, **ο έλεγχος αυτός δεν είναι καθόλου αυστηρός**, αλλά **όλες αυτές οι παρατηρήσεις κι οι σκέψεις που συνοδεύουν τις αδιάκοπες αυτές ερωτήσεις, από το πρωί μέχρι το βράδυ, μας χτυπάνε στα νεύρα**. Όμως μια άλλη κυρίως από τις ιδιαιτερότητές μου δεν είναι του γούστου τους: βαρέθηκα πια να μοιράζω όλη τη μέρα φιλιά εδώ και φιλάκια εκεί. **Όλα αυτά τα γλυκανάλατα ονόματα που σκαρφίζονται εγώ τα βρίσκω χαζά**, μου φαίνεται **αηδιστική η αδυναμία του μπαμπά στις ιστορίες με πορδές και τουαλέτες**, κοντολογίς θα μου άρεσε να τους ξεφορτωθώ για λίγο κι αυτό είναι που δεν καταλαβαίνουν. **Όχι ότι τους το είπαμε, φυσικά όχι, τι νόημα θα είχε, δε θα καταλάβαιναν**.

Μόλις χτες το βράδυ η Μάργκοτ μου έλεγε: «Αυτό που πραγματικά μ' ενοχλεί είναι ότι αρκεί να πιάσεις το κεφάλι σου με το χέρι σου και ν' αναστενάξεις δυο φορές, για να σε ρωτήσουν μήπως δε νιώθεις καλά!». **Για μας τις δυο είναι μεγάλο σοκ να βλέπουμε ξαφνικά πόση λίγη μένει από κείνη την ατμόσφαιρα εμπιστοσύνης και αρμονίας στην οικογένειά μας!** Κι όμως, αυτό οφείλεται κατά ένα μεγάλο μέρος στην υποκρισία που βασιλεύει εδώ μέσα. **Μ' αυτό εννοώ ότι για τα εξωτερικά πράγματα μας φέρονται σαν να είμαστε μικρά παιδιά**, ενώ είμαστε πολύ πιο ώριμες από τις κοπέλες της ηλικίας μας για τα εσωτερικά

πράγματα. Εγώ είμαι μόλις δεκατεσσάρων χρονών, αλλά ξέρω πολύ καλά τι θέλω, ξέρω ποιος έχει δίκιο και ποιος έχει άδικο, έχω τη γνώμη μου, τις αρχές μου και, ακόμα κι αν αυτό φανεί παράξενο από μέρους ενός μικρού κοριτσιού, νιώθω πολύ περισσότερο ενήλικη παρά παιδί, νιώθω ότι δε χρειάζεται να στηριχτώ σε κανέναν. **Ξέρω ότι είμαι ικανή να συζητήσω καλύτερα από τη μαμά, ξέρω ότι βλέπω πιο αντικειμενικά τα πράγματα, ξέρω ότι δεν υπερβάλλω τόσο πολύ, ότι είμαι πιο περιπονημένη και πιο επιδέξια, κι επομένως – μπορείς να γελάσεις – νιώθω ότι σε πολλά πράγματα είμαι ανώτερή της. Αν αγαπώ κάποιον, πρέπει πρώτα απ' όλα να νιώθω γι' αυτόν σεβασμό και θαυμασμό, αλλά αυτές οι δύο προϋποθέσεις απουσιάζουν εντελώς από τα αισθήματά μου για τη μαμά.**

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
Μας έχουν κουράσει λίγο οι γονείς μας (-)	Μας έχουν κουράσει λίγο οι γονείς μας (-)
Εξακολουθώ ν' αγαπώ τον μπαμπά (+)	Νιώθω ... των γονιών μου (-)
Νιώθω ... των γονιών μου (-)	Ο έλεγχός ... αυστηρός (+)
Όλα αυτά ... τα βρίσκω χαζά (-)	Όλες αυτές ... στα νεύρα (-)
Αηδιαστική ... και τουαλέτες (-)	Όλα αυτά ... τα βρίσκω χαζά (-)
Θα μου άρεσε ... δε θα καταλάβαιναν (-)	Θα μου άρεσε ... δε θα καταλάβαιναν (-)
Για μας τις δύο ... μικρά παιδιά (-)	Για μας τις δύο ... μικρά παιδιά (-)
	Ξέρω ότι είμαι ... ανώτερή της (-)
	Αν αγαπώ κάποιον ... για τη μαμά (-)

**Κυριακή 19 Μαρτίου 1944**

{...} **Είπαμε ότι κι οι δυο μας δεν εμπιστευόμαστε πια τους γονείς μας.** Ότι οι γονείς του αγαπιούνταν πολύ και θα ήθελαν να τους εμπιστευτείται, αλλά εκείνος δεν ήθελε. Ότι εγώ αφήνω να ξεσπάσει ελεύθερα η θλίψη μου, όταν ξαπλώνω, κι ότι εκείνος καταφεύγει στη σοφίτα, για να βλαστημήσει. Ότι η Μάργκοτ κι εγώ **δε γνωρίζομαστε στ' αλήθεια, παρά μόνο εδώ και λίγο καιρό,** κι ότι σε τελική ανάλυση **δε λέμε η μια στην άλλη πολλά πράγματα, γιατί είμαστε πάντα μαζί.**

{...} Του διηγήθηκα ότι όλα τα τρυφερά παρατσούκλια του μπαμπά και της μαμάς δεν είχαν κανένα περιεχόμενο. Κι ότι δεν αρκεί ένα φιλάκι, εδώ κι εκεί, για να δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης.

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ	ΜΑΡΓΚΟΤ
Είπαμε ... τους γονείς μας (-)	Είπαμε ... τους γονείς μας (-)	Δε γνωριζόμαστε, παρά μόνο εδώ και λίγο καιρό (+)
Δεν αρκεί ... εμπιστοσύνης (-)	Δεν αρκεί ... εμπιστοσύνης (-)	Δε λέμε ... πάντα μαζί (+)

Δευτέρα 20 Μαρτίου 1944

{...}

Χτες το βράδυ η μαμά μου έδωσε ένα μικρό χαστούκι, το οποίο άξιζα, οφείλω να ομολογήσω. Δεν πρέπει να το παρακάνω με την αδιαφορία και την περιφρόνηση που νιώθω γι' αυτήν. Επομένως, ας προσπαθήσουμε ξανά, παρά τα όσα συμβαίνουν, να είμαστε αξιαγάπητες και να κρατήσουμε τις κριτικές μας για τον εαυτό μας!

Ο Πιμ δεν είναι πια ούτε κι αυτός τόσο τρυφερός. Προσπαθεί άλλη μια φορά να πάψει να μου φέρεται τόσο παιδιάστικα και ξαφνικά έχει γίνει πολύ ψυχρός. Θα δούμε τι αποτέλεσμα θα έχει αυτό! Αν δεν κάνω άλγεβρα, με φοβέρισε ότι αργότερα δε θα μου πληρώνει ιδιαίτερα μαθήματα. Θα μπορούσα να περιμένω και να δω τι θα γίνει, αλλά δέχομαι να κάνω μια νέα προσπάθεια, με την προϋπόθεση να μου δώσουν ένα άλλο βιβλίο.

{...}

Αγαπητή Μάργκοτ, {...}

Πιστεύω ότι η εμπιστοσύνη πρέπει να προέρχεται κι από τις δυο πλευρές. Πιστεύω επίσης ότι αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο δε μπόρεσε ποτέ να εδραιωθεί στ' αλήθεια ανάμεσα στον μπαμπά και σ' εμένα. Ας αφήσουμε λοιπόν αυτό το θέμα κι ούτε κι εσύ να μη μου το αναφέρεις ξανά. Αν θέλεις ακόμη να με ρωτήσεις κάτι, καν' το γραπτά, σε παρακαλώ, γιατί έτσι ξέρω να εκφράζω καλύτερα αυτό που θέλω. Δεν ξέρεις πόσο πολύ σε θαυμάζω, ελπίζω μόνο ότι μια μέρα θα έχω λίγη από την καλοσύνη του μπαμπά και τη δική σου, γιατί δε βλέπω μεγάλη διαφορά ανάμεσα στις δύο.

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ	ΜΑΡΓΚΟΤ
Δεν είναι	Μου έδωσε ... να ομολογήσω	Δεν ξέρεις πόσο πολύ

...τρυφερός (-)	(+)	σε θαυμάζω (+)
Προσπαθεί ... πολύ ψυχρός (-)	Αδιαφορία και περιφρόνηση που νιώθω γι' αυτήν (-)	Θα έχω ... στις δύο (+)
Ο λόγος ... σ' εμένα (-)	Ας προσπαθήσουμε ... εαυτό μας (+)	
Λίγη ... δική σου (+)		

### Τρίτη 28 Μαρτίου 1944

{...} Πρώτον η μαμά μου απαγόρευσε ν' ανεβαίνω εκεί πάνω, γιατί, κατά τη γνώμη της, η κυρία Βαν Ντάαν ζηλεύει. Δεύτερον, ο Πέτερ κάλεσε τη Μάργκοτ ν' ανεβαίνει πάνω μαζί μου, δεν ξέρω αν το έκανε από ευγένεια ή αν είναι σοβαρό. Τρίτον, πήγα να ρωτήσω τον μπαμπά αν έβρισκε ότι έπρεπε να με νοιάζει για τη ζήλια αυτή και είπε όχι. Και τώρα; Η μαμά θύμωσε, μου απαγορεύει ν' ανεβώ επάνω, θέλει ν' αρχίσω να μελετάω πάλι εδώ, με τον Ντούσσελ – ίσως να ζηλεύει κι εκείνη. Ο μπαμπάς συμφωνεί να μας παραχωρήσει στον Πέτερ κι εμένα τις λίγες αυτές ώρες και δε βλέπει τίποτα το κακό, αφού τα πάμε τόσο καλά. Η Μάργκοτ αγαπάει κι εκείνη τον Πέτερ, αλλά έχει την εντύπωση ότι τρεις δε συζητάνε τόσο καλά όσο δύο.

Κατά τ' άλλα, η μαμά πιστεύει ότι ο Πέτερ είναι ερωτευμένος μαζί μου. Για να είμαι ειλικρινής, θα ήθελα να ήταν αλήθεια, έτσι θα ήμασταν πάτσι και τα πράγματα θα ήταν πιο εύκολα. Επιπλέον εκείνη λέει ότι ο Πέτερ με κοιτάζει ασταμάτητα. Είναι αλήθεια ότι κλείνουμε συχνά το μάτι ο ένας στον άλλο μέσα στο δωμάτιο κι ότι κοιτάζει τα λακκάκια στα μάγουλά μου, αλλά αυτό εγώ δε μπορώ να το αλλάξω. Έτσι δεν είναι;

Βρίσκομαι σε πολύ δύσκολη θέση. Έρχομαι σε σύγκρουση με τη μαμά κι εκείνη μ' εμένα, ο μπαμπάς κλείνει τα μάτια του μπροστά σ' αυτή τη σιωπηλή πάλη. Η μαμά στενοχωριέται, γιατί με αγαπάει ακόμα, εγώ δε στενοχωριέμαι καθόλου, γιατί δεν της έχω πια καμιά εμπιστοσύνη.

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
Κλείνει τα μάτια του... πάλη (-)	Ίσως να ζηλεύει κι εκείνη (-)
	Έρχομαι ... μ' εμένα (-)
	Στενοχωριέται... ακόμα (+)

	Εγώ ... καμιά εμπιστοσύνη (-)
--	----------------------------------

### Παρασκευή 5 Μαΐου 1944

Ο μπαμπάς είναι **δυσανεστημένος μαζί μου**, πίστευε ότι μετά τη συζήτησή μας την Κυριακή θα σταματούσα μόνη μου ν' ανεβαίνω πάνω κάθε βράδυ. Δε θέλει ν' ακούσει λέξη γι' αυτά τα "χαϊδολογήματα". Δεν ανέχτηκα αυτή τη λέξη, ήταν ήδη αρκετά δύσκολο να μιλήσω γι' αυτό, **γιατί πρέπει να με στενοχωρεί κι από πάνω**; Θα του μιλήσω σήμερα. Η Μάργκοτ μου **δωσε μια καλή συμβουλή**, να περίπου τι σκοπεύω να του πω:

«Πιστεύω, μπαμπά, ότι περιμένεις μια εξήγηση από μένα, θα σου τη δώσω. Σε απογοήτευσα, **περίμενες να είμαι πιο συγκρατημένη, σίγουρα θα θέλεις να είμαι όπως πρέπει να είναι μια κοπέλα δεκατεσσάρων χρονών, αλλά στο σημείο αυτό κάνεις λάθος!**

Από τότε που ήρθαμε εδώ, από τον Ιούλιο του 1942 μέχρι πριν από μερικές βδομάδες, πραγματικά η ζωή μου δεν ήταν εύκολη. Αν ήξερες πόσο έκλαιγα το βράδυ, πόσο απελπισμένη και δυστυχισμένη ήμουν, πόσο ένιωθα μόνη, τότε θα καταλάβαινες την επιθυμία μου ν' ανεβαίνω πάνω! Δεν κατάφερα από τη μια μέρα στην άλλη να νιώσω αρκετά δυνατή, ώστε να μπορώ να ζήσω δίχως μητέρα και δίχως στήριγμα απ' οποιονδήποτε. Μου στοίχισε πολύ, πολλές μάχες και δάκρυα, για ν' αποκτήσω την ανεξαρτησία που έχω σήμερα. **Μπορείς να γελάς και να μη με πιστεύεις, αδιαφορώ**, ξέρω ότι είμαι ένα αυτόνομο άτομο και δεν αισθάνομαι καμιά ευθύνη απέναντί σας. Αν σου τα είπα όλα, το έκανα, μόνο επειδή φοβόμουν ότι αλλιώς θα μ' έβρισκες πολύ ανειλικρινή, αλλά δεν έχω να δώσω λογαριασμό για τις πράξεις μου παρά μόνο στον εαυτό μου.

Όταν είχα προβλήματα, εσείς οι δύο – κι εσύ επίσης – **κλείσατε τα μάτια σας και βουλώσατε τ' αυτιά σας, δε με βοήθησες, αντίθετα, το μόνο που εισέπραξα ήταν προειδοποιήσεις να μην είμαι τόσο θορυβώδης**. Δεν ήμουν θορυβώδης, παρά μόνο για να μην είμαι συνέχεια λυπημένη. Ήμουν πληθωρική για να μην ακούω διαρκώς αυτή την εσωτερική φωνή. Έπαιξα θέατρο επί ενάμιση χρόνο, τη μια μέρα μετά την άλλη, δεν παραπονέθηκα, δεν εκδηλώθηκα, όχι, τίποτα απ' όλα αυτά, και τώρα, τώρα σταμάτησα να παλεύω. Θριάμβευσα! Είμαι ανεξάρτητη στο σώμα και στο πνεύμα, **δε χρειάζομαι πια μητέρα**, όλος αυτός ο αγώνας μου έδωσε δύναμη! Και τώρα, τώρα που κέρδισα, που ξέρω ότι ο αγώνας τελείωσε, τώρα θέλω να συνεχίσω το δρόμο μου μόνη μου, το δρόμο που θεωρώ σωστό. Δε μπορείς και δεν πρέπει να θεωρείς ότι είμαι δεκατεσσάρων χρονών, όλες αυτές οι δοκιμασίες μ' έκαναν να ωριμάσω, δε θα μετανιώσω για τις πράξεις μου, θα φερθώ όπως νομίζω ότι μπορώ να το κάνω!

Δε μπορείς να με απομακρύνεις από κει πάνω με το καλό, ή θα μου τα απαγορεύσεις όλα ή θα μου δείξεις εμπιστοσύνη, λοιπόν άσε με ήσυχη!».

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ	ΜΑΡΓΚΟΤ
Είναι δυσαρεστημένος μαζί μου (-)	Δε χρειάζομαι πια μητέρα (-)	Μου 'δωσε μια καλή συμβουλή (+)
Γιατί πρέπει ... από πάνω; (-)	Κλείσατε ... τόσο θορυβώδης (-)	
Σε απογοήτευσα ... κάνεις λάθος (-)		
Μπορείς να γελάς ... αδιαφορώ (-)		
Κλείσατε ... τόσο θορυβώδης (-)		

#### Κυριακή πρωί 7 Μαΐου 1944

Ο μπαμπάς κι εγώ, χτες το απόγευμα, είχαμε μια μεγάλη συζήτηση, έκλαψα πολύ και το ίδιο κι εκείνος. Ξέρεις τι μου είπε, Κίττυ; «Έχω πάρει πολλά γράμματα στη ζωή μου, αλλά αυτό εδώ είναι το πιο άσχημο! Εσύ, Άννα, που πήρες τόση αγάπη από τους γονείς σου, γονείς που είναι πάντα στη διάθεσή σου, που πάντα σε υπερασπίστηκαν, σε κάθε περίπτωση, εσύ λες ότι δε νιώθεις καμιά ευθύνη! Εσύ νιώθεις ότι σε προσβάλαμε και σ' εγκαταλείψαμε, όχι, Άννα, ήταν μεγάλη αδικία αυτό που μας έκανες. Ίσως να μην είχες τέτοια πρόθεση, αλλά όπως το διατύπωσες, όχι Άννα, "εμείς" δεν είμαστε τόσο αξιόμεμπτοι!».

Ω, πραγματικά δε στάθηκα στο ύψος μου, σίγουρα αυτή είναι η πιο σοβαρή πράξη που έκανα στη ζωή μου. Ήθελα μόνο να παραστήσω την ενδιαφέρουσα με τα δάκρυά μου και τα κλάματά μου, να παραστήσω τη μεγάλη, για να τον κάνω να με αντιμετωπίσει με σεβασμό. Είναι βέβαιο, έχω στενοχωρηθεί πολύ κι όλα όσα αφορούν στη μαμά είναι αληθινά, αλλά να κατηγορήσω έτσι τον καλό Πιμ, αυτόν που πάντα έκανε και κάνει τα πάντα για μένα, όχι, ήταν υπερβολικά μοχθηρό. Είναι πολύ καλό το ότι έπεσα από το δυσπρόσιτο ύψος μου, το ότι ράγισε λίγο η περηφάνια μου, γιατί και πάλι είχα αποκτήσει μεγάλη έπαρση. Αυτό που κάνει η δεσποινίδα Άννα απέχει ακόμα πολύ από το να είναι πάντα σωστό! Κάποιος που προκαλεί τέτοια λύπη σε

κάποιον άλλο, ενώ ισχυρίζεται ότι τον αγαπάει, κι επιπλέον το κάνει επίτηδες, βρίσκεται ακόμα χαμηλά, πολύ χαμηλά!

Κι αυτό που με κάνει να ντρέπομαι περισσότερο είναι ο τρόπος που με συγχώρησε ο μπαμπάς. Θα πετάξει το γράμμα μου στη σόμπα κι είναι τόσο καλός μαζί μου τώρα, που θα 'λεγε κανείς ότι εκείνος ήταν που φέρθηκε άσχημα. Όχι, Άννα, έχεις ακόμα πολλά να μάθεις, ξεκίνα λοιπόν από κει, αντί να μειώνεις τους άλλους με την ανωτερότητά σου και να τους κατηγορείς! Πέρασα μεγάλες στενοχώριες, αλλά και ποιος δεν έχει περάσει στην ηλικία μου; Έπαιξα πολύ θέατρο, αλλά ούτε καν το συνειδητοποιούσα, ένιωθα μόνη, αλλά δεν ήμουν σχεδόν ποτέ απελπισμένη. Όπως ο μπαμπάς, που περπάτησε στο δρόμο μ' ένα μαχαίρι για να τελειώνει, όχι, ποτέ δεν προχώρησα τόσο πολύ. Θα 'πρεπε να πεθαίνω από ντροπή και πεθαίνω από ντροπή. Δε μπορώ να σβήσω αυτό που έγινε, αλλά μπορώ ν' αποφύγω καινούρια σφάλματα. Θέλω να ξαναρχίσω από μηδέν και σίγουρα δε θα είναι δύσκολο, αφού τώρα έχω τον Πέτερ. Αφού θα υπάρχει αυτός να με υποστηρίζει, είμαι ικανή να το κάνω! Δεν είμαι πια μόνη, μ' αγαπάει, τον αγαπώ, έχω τα βιβλία μου, το βιβλίο που γράφω και το ημερολόγιό μου, δεν είμαι υπερβολικά άσχημη, είμαι από τη φύση μου χαρούμενη και θέλω ν' αποκτήσω ένα καλό χαρακτήρα!

Ναι, Άννα, καλά κατάλαβες ότι το γράμμα σου ήταν υπερβολικά σκληρό κι ότι δεν ήταν αληθινό, αλλά εξακολουθώντας να καμαρώνεις γι' αυτό. Το μόνο που έχω να κάνω είναι να πάρω ξανά για παράδειγμα τον μπαμπά και θα βελτιωθώ.

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ
Για να τον κάνω ... σεβασμό (+)	Δε στάθηκα στο ύψος μου ... ζωή μου (+)
Αυτόν που πάντα ... μοχθηρό (+)	Όλα ... αληθινά (-)
Κάποιος που προκαλεί ... πολύ χαμηλά! (+)	
Είναι ο τρόπος ... άσχημα (+)	
Θα έπρεπε ... ντροπή (+)	
Το γράμμα σου ... αληθινό (+)	
Για παράδειγμα ... θα βελτιωθώ (+)	



Σάββατο 15 Ιουλίου 1944

{...}

Οι γονείς μόνο συμβουλές ή καλές υποδείξεις μπορούν να δώσουν, η τελική εξέλιξη της προσωπικότητας ενός ατόμου βρίσκεται στα ίδια του τα χέρια. Πέρα απ' αυτό, διαθέτω ένα εξαιρετικό θάρρος ζωής, νιώθω πάντα τόσο δυνατή και ικανή ν' αντέξω διάφορα πράγματα, τόσο ελεύθερη και τόσο νέα! Όταν το συνειδητοποίησα αυτό, ένιωσα ευτυχισμένη, γιατί δε νομίζω ότι θα σκύψω γρήγορα το κεφάλι κάτω από τα πλήγματα που υφίσταται κάθε άνθρωπος.

Αλλά έχω ήδη μιλήσει πολύ γι' αυτά τα πράγματα, σήμερα θέλω απλώς να θίξω το κεφάλαιο *Ο μπαμπάς κι η μαμά δε με καταλαβαίνουν*. Ο πατέρας μου κι η μητέρα μου πάντα με χάρδευαν υπερβολικά, ήταν καλοί μαζί μου, με υπερασπίζονταν ενάντια στους επάνω κι έκαναν γενικά ό,τι μπορούσαν σαν γονείς. Ωστόσο για πολύ καιρό ένιωθα τρομερά μόνη, αποκλεισμένη, εγκαταλειμμένη, παρεξηγημένη. Ο μπαμπάς προσπάθησε με κάθε δυνατό τρόπο να μετριάσει την εξέγερσή μου, δεν τα κατάφερε, θεραπεύτηκα μόνη μου φέρνοντας τον ίδιο μου τον εαυτό αντιμέτωπο με τα σφάλματα της συμπεριφοράς μου. Πώς γίνεται ο μπαμπάς να μην υπήρξε ποτέ στήριγμα στον αγώνα μου, πώς έπεσε εντελώς έξω, όταν θέλησε να μου απλώσει το χέρι; Ο μπαμπάς δε χρησιμοποίησε το σωστό τρόπο, πάντα μου μιλούσε σαν σ' ένα παιδί που περνούσε από μια δύσκολη κρίση ανάπτυξης. Είναι αστείο που το λέω, γιατί κανένας πέρα απ' αυτόν δε μου 'δωσε την αίσθηση ότι ήταν λογικός. Ωστόσο παραμέλησε ένα πράγμα, δεν αντιλήφθηκε ότι, στα μάτια μου, ο αγώνας να ελέγξω την κατάσταση κυριαρχούσε πάνω απ' όλα. Δεν ήθελα ν' ακούω να μιλάνε για "άχαρη ηλικία", για "άλλες κοπέλες", για το "όλα θα τακτοποιηθούν στο τέλος", δεν ήθελα να με αντιμετωπίζουν σαν μια κοπέλα όμοια με όλες τις άλλες, αλλά σαν την Άννα όπως είναι, κι αυτό ο Πιμ δεν το καταλάβαινε. Εξάλλου δε μπορώ να δώσω την εμπιστοσύνη μου σε κάποιον που δε μου δίνει τη δική του και, καθώς δεν ξέρω τίποτα για τον Πιμ, δε θα μπορούσα να νιώσω οικειότητα μαζί του. Ο Πιμ παίρνει πάντα το ρόλο του ώριμου πατέρα που ένιωσε κι ο ίδιος αυτές τις προσωρινές κρίσεις, αλλά που αντιμέτωπος με τα προβλήματα των νέων δε μπορεί πια να τοποθετηθεί σε επίπεδο φιλίας, ακόμα κι αν προσπαθήσει πολύ. Γι' αυτό αποφάσισα να μην εμπιστεύομαι πια σε κανέναν πέρα από το ημερολόγιό μου, και κάπου κάπου τη Μάργκοτ, τις σκέψεις μου για τη ζωή και τις θεωρίες μου, που έχω σκεφτεί ώριμα. Έκρυστα από το μπαμπά όλα όσα με ανησυχούσαν, ποτέ δεν του μίλησα για τα ιδανικά μου, επίτηδες και συνειδητά τον έκανα πέρα. Δε μπορούσα να κάνω αλλιώς, ενήργησα σε απόλυτη αρμονία με τα αισθήματά μου, φέρθηκα εγωιστικά αλλά με τέτοιο τρόπο, ώστε να βρω μια εσωτερική γαλήνη. Γιατί αυτή η γαλήνη κι αυτή η εμπιστοσύνη στον εαυτό μου, που έχτισα σαν έναν ετοιμόρροπο πύργο, θα κατέρρεαν εντελώς, αν έπρεπε τώρα ν' αντιμετωπίσω μια κριτική της μισοτελειωμένης μου προσπάθειας. Και

ακόμα και για τον Πιμ, δε μπορώ να το πάρω απόφαση, όσο σκληρό κι αν φαίνεται αυτό, γιατί όχι μόνο δεν τον άφησα να συμμαριστεί την εσωτερική μου ζωή, αλλά με την εριστικότητα μου τον σπρώχνω ακόμα πιο μακριά από μένα.

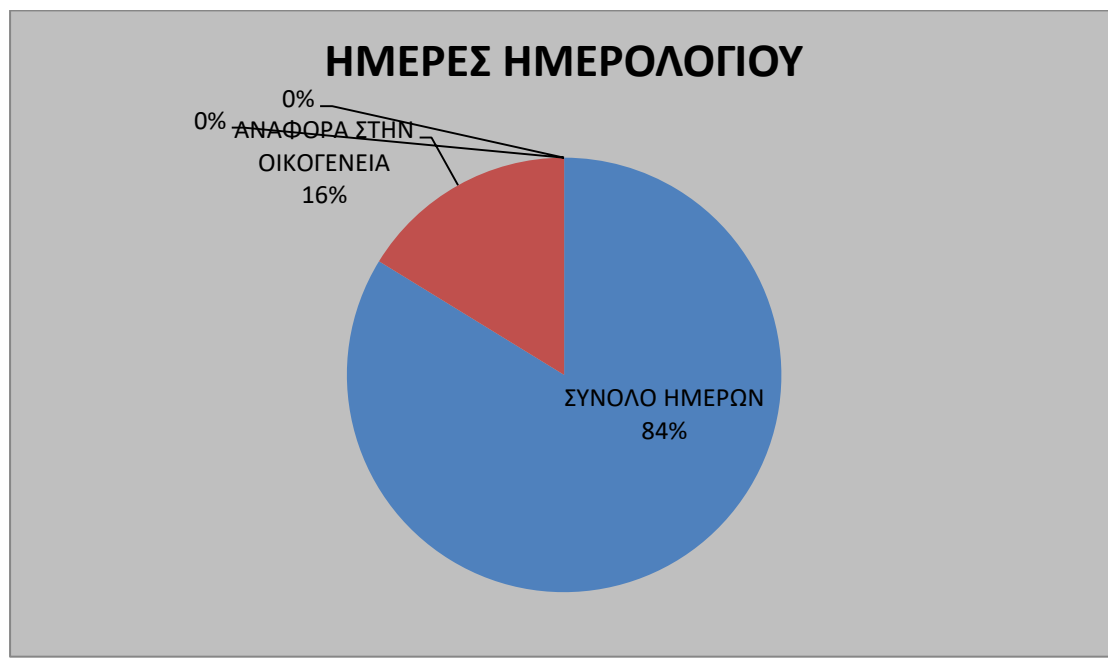
Να ένα σημείο που συχνά με απασχολεί: πώς γίνεται να μ' εκνευρίζει τόσο πολύ μερικές φορές ο Πιμ; Να δυσκολεύομαι όλο και περισσότερο να κάνω τα μαθήματά μου μαζί του, να μου φαίνονται προσποιητά τα χαϊδολογήματά του, να θέλω να με αφήνει ήσυχη και να προτιμώ να μην ασχολείται υπερβολικά μαζί μου, αν πρώτα δεν αισθανθώ σιγουριά μαζί του; Γιατί εξακολουθεί να μ' ενοχλεί η επίπληξή του σχετικά με το κακό γράμμα που μέσα στον εκνευρισμό μου τόλμησα να του στείλω κατάμουτρα. Πόσο δύσκολο είναι να είναι κανείς πραγματικά δυνατός και θαρραλέος απ' όλες τις απόψεις!

ΠΑΤΕΡΑΣ	ΜΗΤΕΡΑ	ΜΑΡΓΚΟΤ
Ο μπαμπάς ... καταλαβαίνουν (-)	Ο μπαμπάς ... καταλαβαίνουν (-)	Και κάπου κάπου τη Μάργκοτ (+)
Πάντα ... σαν γονείς (+)	Πάντα ... σαν γονείς (+)	
Ένωθα μόνη ... παρεξηγημένη (-)	Ένωθα μόνη ... παρεξηγημένη (-)	
Προσπάθησε ... δεν τα κατάφερε (+)		
Πώς γίνεται ... ανάπτυξης (-)		
Γιατί κανένας ... λογικός (+)		
Ωστόσο παραμέλησε ... απ' όλα (-)		
Άχαρη ηλικία ... δεν το καταλάβαινε (-)		
Κάποιον .. τη δική του (-)		
Δε θα μπορούσα ... μαζί του (-)		
Το ρόλο ... πολύ (-)		

Έκρυψα ... τον έκανα πέρα (+)		
Γιατί ... πιο μακριά από μένα (+)		
Πώς γίνεται ... μαζί του (-)		
Γιατί ... κατάμουτρα (+)		

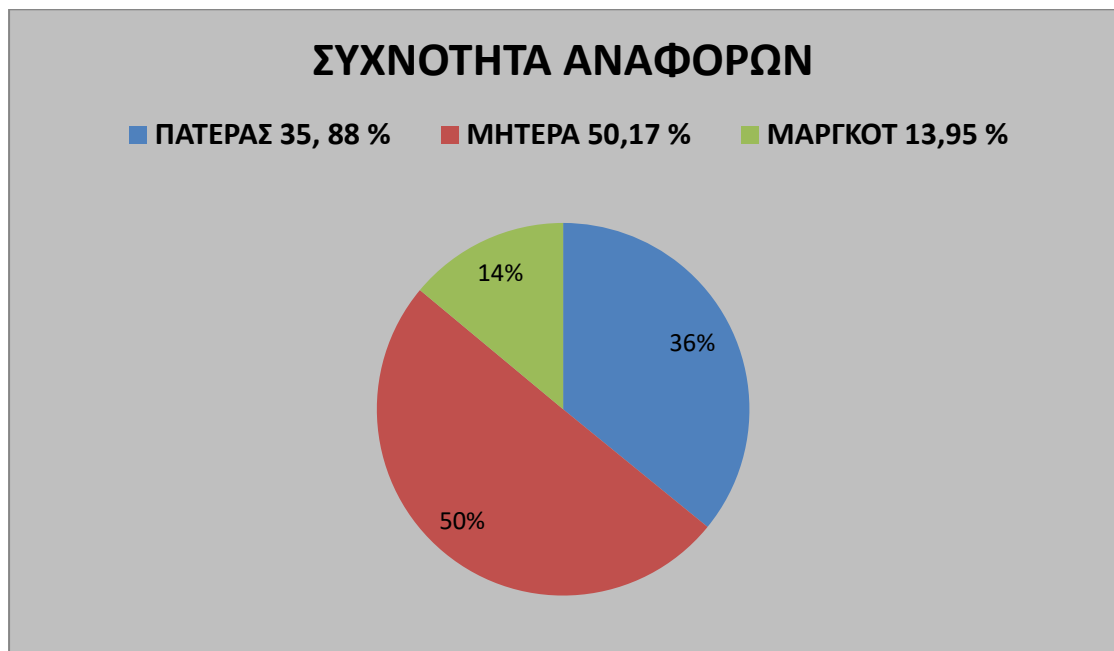
## ΠΙΝΑΚΕΣ – ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

- Η Άννα καταγράφει στο ημερολόγιό της συνολικά 196 ημέρες που καλύπτουν τη χρονική περίοδο από τον Ιούνιο του 1942 ως τον Μάιο του 1944. Σε αυτό το διάστημα αναφέρεται πολύ συχνά στην οικογένειά της και στην καταγραφή της καθημερινότητάς τους. Οι αναφορές στις σχέσεις και τα συναισθήματά της για τον πατέρα, τη μητέρα και την αδερφή της όμως καλύπτουν 38 συνολικά ημέρες (πίνακας 1).

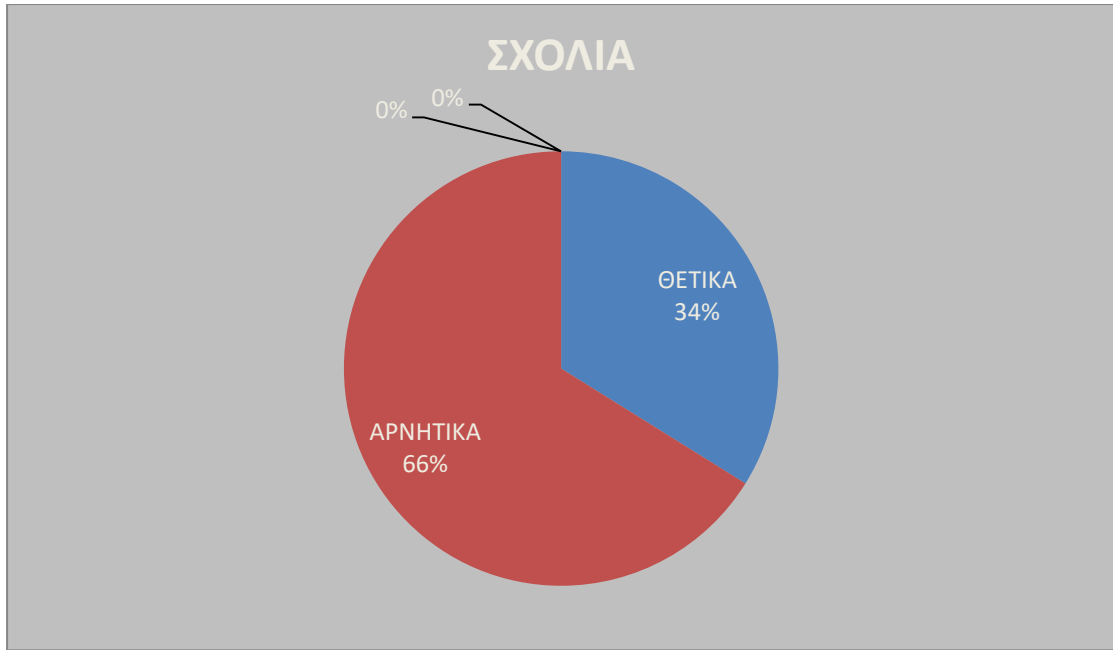


ΠΙΝΑΚΑΣ 1

- Οι αναφορές της Άννας σε σκέψεις και συναισθήματα αφορούν κατά κύριο λόγο τη μητέρα της, αφού κάνει συνολικά 155 σχόλια γι' αυτή, ακολουθούν τα σχόλια για τον πατέρα, που φτάνουν τα 111, και, τέλος, οι αναφορές στη Μάργκοτ είναι μόλις 41 συνολικά (πίνακας 2).
- Τα σχόλια της Άννας για την οικογένειά της είναι κυρίως αρνητικά, 203 στον αριθμό, ενώ τα θετικά είναι συνολικά 104 (πίνακας 3).

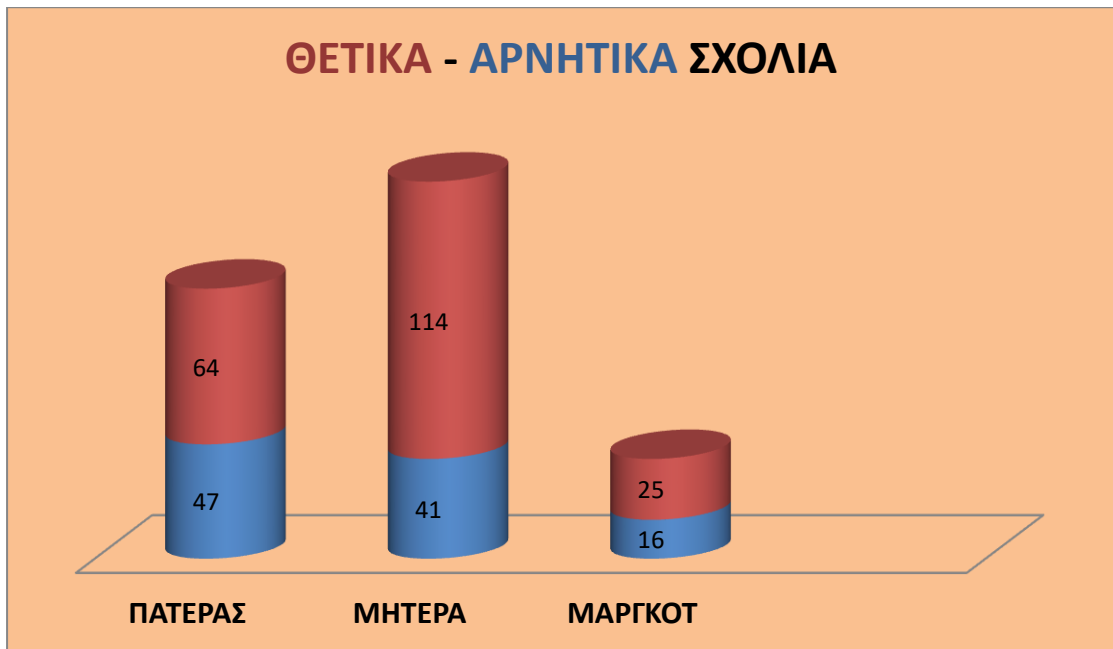


**ΠΙΝΑΚΑΣ 2**

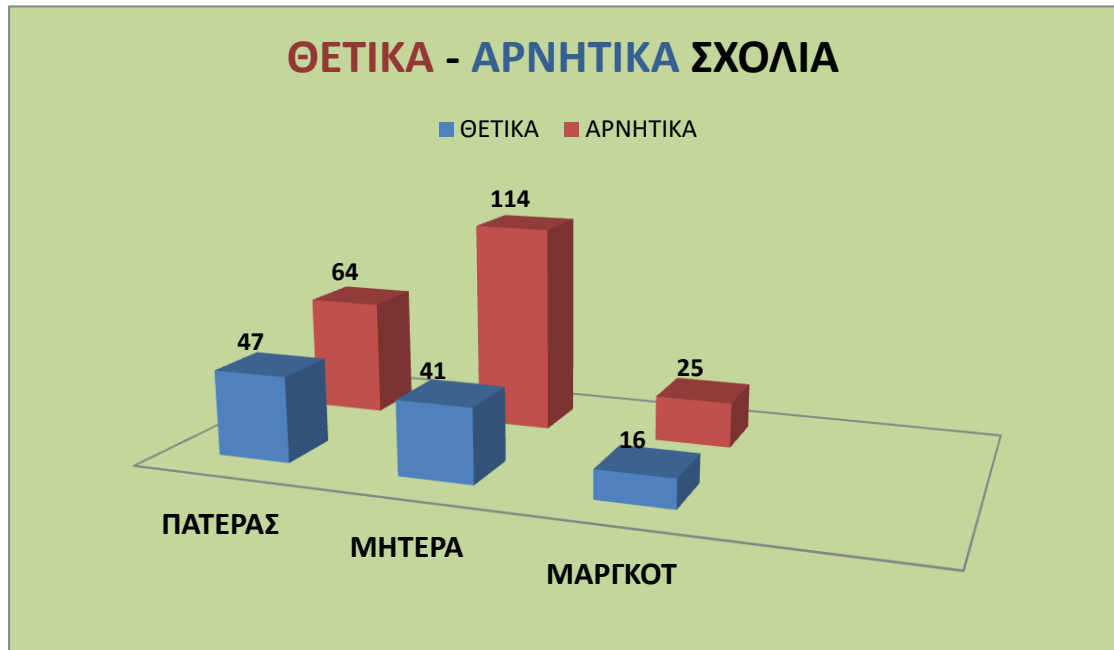


**ΠΙΝΑΚΑΣ 3**

- Τα περισσότερα θετικά σχόλια αφορούν τον πατέρα (47), ενώ τα περισσότερα αρνητικά αφορούν τη μητέρα (114). Για την αδερφή της τα σχόλια είναι περίπου τα ίδια (25 – 16) (πίνακες 4 και 5).

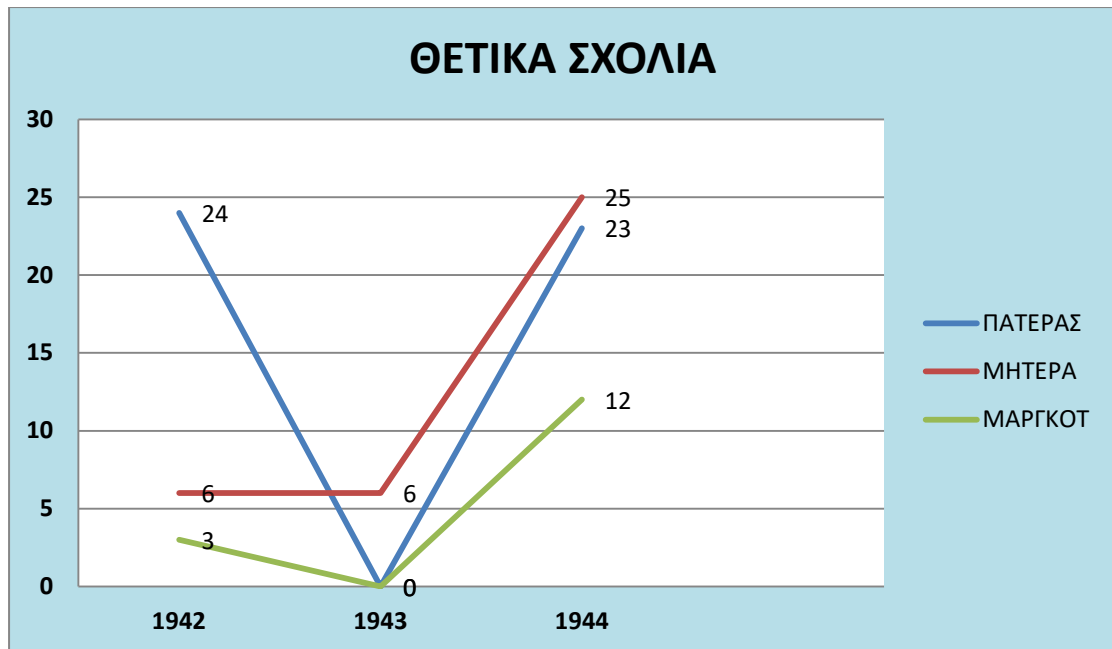


**ΠΙΝΑΚΑΣ 4**



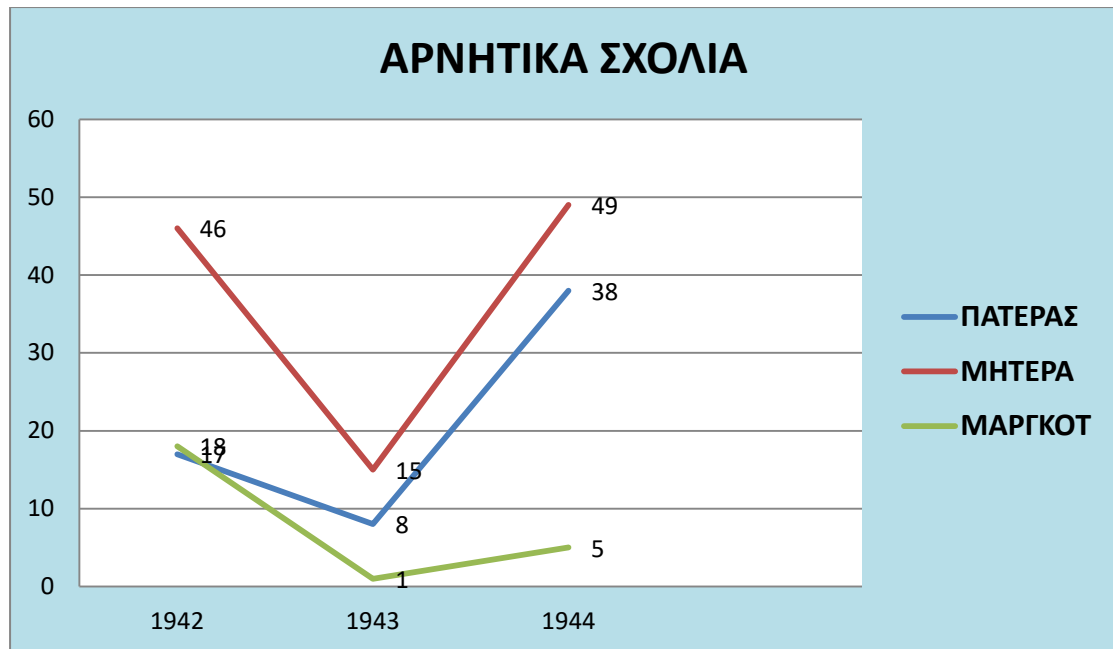
ΠΙΝΑΚΑΣ 5

- Τα θετικά σχόλια για τον πατέρα ξεκινούν το 1942 και είναι αρκετά (24), το 1943 είναι μηδενικά, ενώ το 1944 ανεβαίνουν στα 25. Όσον αφορά τη μητέρα οι θετικές αναφορές το 1942 είναι λίγες (6), το 1943 συνεχίζουν στον ίδιο περίπου ρυθμό (6), ενώ το 1944 ανεβαίνουν εντυπωσιακά στα 25. Τέλος, για τη Μάργκοτ τα θετικά σχόλια το 1942 είναι λίγα (3), το 1943 μηδενίζονται και το 1944 ανεβαίνουν στα 12 (πίνακας 6).
- Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η Άννα ξεκινά το ημερολόγιό της με πολλές θετικές αναφορές στον πατέρα της μόνο, συνεχίζει με απαξίωση ολόκληρης της οικογένειας το 1943 και καταλήγει προς το τέλος σε θεαματική αύξηση των ευνοϊκών στοιχείων προς όλους.



**ΠΙΝΑΚΑΣ 6**

- Όσον αφορά τα αρνητικά σχόλια κι εδώ τα αποτελέσματα είναι αποκαλυπτικά. Έτσι ο πατέρας εισέπραξε το 1942 αρκετά αρνητικά σχόλια (17), το 1943 τα θετικά του μειώθηκαν στα 8, ενώ στα 1944 αυτά ανέβηκαν στα 38. Η μητέρα, που κρατά και το ρεκόρ στον συνολικό αριθμό αρνητικών σχολίων, το 1942 ξεκίνησε με 46, συνέχισε με πτώση στα 15 το 1943 και ανέβηκε το 1944 στα 49. Αντίθετα, όσον αφορά τη Μάργκοτ παρατηρείται καθοδική πορεία των αρνητικών. Συγκεκριμένα, το 1942 ξεκινά με 18 σχόλια, στη συνέχεια αυτά πέφτουν στο 1 και καταλήγουν το 1944 στα 5 (πίνακας 7).
- Η Άννα λοιπόν εκφράζεται σταθερά αρνητικά για τη μητέρα της και στα 3 τρία χρόνια με μια μικρή μείωση το 1943, ενώ για τον πατέρα είναι εμφανής η ανοδική πορεία των αρνητικών σχολίων κυρίως το 1944.



**ΠΙΝΑΚΑΣ 7**

- Συνδυάζοντας τα στοιχεία των πινάκων 6 και 7 για τη διαβάθμιση των θετικών και των αρνητικών σχολίων μπορούμε να εξαγάγουμε τα εξής συμπεράσματα:
  - ❖ **ΠΑΤΕΡΑΣ:**  
 Η Άννα εκφράζει συχνά τη λατρεία της για τον πατέρα. Τα σχόλιά της μάλιστα είναι συχνά υπερβολικά. Στην πορεία, αν και συνεχίζει να εκφράζεται αρκετές φορές θετικά απέναντί του, χάνονται οι υπερβολές, τον αποδομεί σιγά σιγά και στο τέλος επέρχεται μια σχετική ισορροπία.
  - ❖ **ΜΗΤΕΡΑ:**  
 Η Άννα εκφράζεται από την αρχή αρνητικά για τη μητέρα της. Κάποιες ημέρες μάλιστα εκφράζει έντονη αποστροφή και αντιπάθεια γι' αυτήν. Γενικά η σχέση με τη μητέρα φαίνεται αρκετά προβληματική έως δυσλειτουργική. Με την πάροδο του χρόνου εξομαλύνονται αρκετά οι σχέσεις τους και ο σχολιασμός της Άννας είναι πιο ψύχραιμος και λογικός. Έτσι υπάρχει σταθερό αντιστάθμισμα των θετικών και αρνητικών σχολίων.
  - ❖ **ΜΑΡΓΚΟΤ:**  
 Οι σχέσεις με την αδερφή είναι πιο απλές και ξεκάθαρες. Ξεκινούν εντελώς αρνητικά αλλά στην πορεία και μέχρι το τέλος εξομαλύνονται και καταλήγουν σε θερμή αδερφική αγάπη και κατανόηση.



## **B ΜΕΡΟΣ**

### **ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΗ ΕΝΝΟΙΩΝ – ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ**

#### **ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Από τις απαρχές της εμφάνισης και της εξέλιξης του ανθρώπινου είδους η μάθηση είναι βασικός μηχανισμός αλλαγής και προόδου. Πρόκειται για μια σύνθετη ψυχοβιολογική διαδικασία που αφορά όλες σχεδόν τις εκφάνσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας.

Ο γενικότερος και πληρέστερος ορισμός για τη μάθηση δόθηκε από τον Gagné (Φλουρής, 1984:28): «Μάθηση είναι η διαδικασία που υποβοηθάει τους οργανισμούς να τροποποιήσουν ή να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους σε ένα σχετικά σύντομο χρονικό διάστημα και με έναν, μάλλον, μόνιμο τρόπο, έτσι ώστε η ίδια τροποποίηση ή αλλαγή να μη χρειασθεί να συμβεί ξανά σε κάθε νέα ανάλογη περίπτωση». Ο Saunders, συνδυάζοντας το νόημα πολλών άλλων ορισμών, συγκεκριμενοποιεί και ορίζει τη μάθηση ως «την απόκτηση και διατήρηση γνώσεων και τρόπων σκέψης, έτσι ώστε να είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν αυτές με χρήσιμο τρόπο μετά τον τερματισμό της αρχικής πρόσληψης» (Saunders, 1990:63).

Η μάθηση δε συνδέεται πάντα με τη διδασκαλία, όταν αναφερόμαστε όμως στη σχολική μάθηση οι δύο έννοιες είναι άρρηκτα δεμένες. Η διδασκαλία λοιπόν είναι το κύριο μέσο με τη βοήθεια του οποίου πραγματώνεται η θεσμοθετημένη εκπαίδευση. Παραδοσιακά ως διδασκαλία ορίζεται η συνειδητή μετάδοση γνώσης και η συστηματική μόρφωση της διάνοιας του μαθητή κυρίως με τον λόγο (Χαραλαμπίδης, 1980). Οι σύγχρονες θεωρίες όμως ορίζουν τη διδασκαλία ως αμφίδρομη διαδικασία μετάδοσης του μορφωτικού υλικού, με την οποία ο μαθητής οδηγείται στην απόκτηση γνώσεων και στην καλλιέργεια της κριτικής του σκέψης και των δεξιοτήτων του με τη βοήθεια – καθοδήγηση του δασκάλου (Κουτρούμπα, 2004). Ο μαθητής, ο εκπαιδευτικός και το αντικείμενο διδασκαλίας είναι οι βασικότεροι συντελεστές μιας επιτυχημένης διδασκαλίας. Περιλαμβάνει αρχές όπως η αρχή της εποπτείας, η παιδοκεντρική αρχή, η εγγύτητα στη ζωή, η εμπέδωση και η άσκηση (Χρηστάκης, 2013, σ. 31).

Για να συμπληρωθεί το τρίπτυχο των βασικών εννοιών της γνώσης και του σχολικού εγγραμματος, είναι απαραίτητο να ορίσουμε την διδακτική. Σύμφωνα με τον Σούλη, η διδακτική είναι η παιδαγωγική επιστήμη που ασχολείται με το περιεχόμενο, τις μεθόδους, τα μέσα και τους σκοπούς της μάθησης και της διδασκαλίας (Σούλης, 2007, σ. 20). Έργο της είναι η εύρεση των κατάλληλων μεθόδων και μορφών διδασκαλίας καθώς και των

προϋποθέσεων και όρων, ώστε να είναι αποτελεσματική η οργάνωση και διεξαγωγή της. (Σούλης, 2007).

### *Σύντομη ιστορική θεώρηση*

Ήδη από τους Σουμέριους και τη Μεσοποταμία 4000 χρόνια πριν υπήρχε οργανωμένο σχολικό πρόγραμμα, που περιελάμβανε τη διδασκαλία γραφής, ανάγνωσης και αριθμητικής. Στα κλασικά χρόνια της αρχαιότητας η εκπαίδευση ήταν προσανατολισμένη κυρίως στη δημιουργία σωστών πολιτών με έμφαση, εκτός της μουσικής και του αθλητισμού, στα φιλολογικά μαθήματα. Η ελληνιστική παιδεία προωθούσε κυρίως την ελληνικότητα των κατακτημένων περιοχών και επικεντρωνόταν στη λογοκεντρική, ηθική και βιβλιακή εκπαίδευση (Κασιμάτη, 2008). Στον μεσαίωνα στόχος ήταν η δημιουργία ενάρετων πιστών, οπότε η εκπαίδευση αφορούσε κυρίως τις χριστιανικές διδαχές. Η Αναγέννηση προώθησε τον παιδαγωγικό ανθρωπισμό με γλωσσογραμματολογικό προσανατολισμό και δασκαλοκεντρικό χαρακτήρα. Ο Γερμανός φιλόσοφος Έρασμος (1464 - 1536) ήταν ο πρώτος που αμφισβήτησε τον αυταρχικό χαρακτήρα του σχολείου και πρότεινε την προσαρμογή του μαθήματος στην ηλικία και στο επίπεδο του παιδιού. Πρώτη φορά γίνεται λόγος για διδακτική στο έργο του Γερμανού παιδαγωγού Ratichius (1561 – 1635) “Nova Didactika”. Σε αυτό το έργο ο Ratichius προτείνει να γίνονται τα μαθήματα στη μητρική γλώσσα των μαθητών και όχι στα λατινικά. Το 1657 ο Comenius έγραψε το βιβλίο “Magna Didactika” και θεωρείται ο ιδρυτής του κλάδου της Παιδαγωγικής. Σε αυτό το έργο ο Τσέχος κληρικός παρουσιάζει για πρώτη φορά ένα ολοκληρωμένο διδακτικό σύστημα. Το 18<sup>ο</sup> αιώνα με την κορύφωση του Διαφωτισμού ο Ρουσώ με το έργο του «Αιμίλιος» (1762) κηρύττει τη φυσική αγαθότητα του παιδιού και προτείνει ένα σύστημα φυσικής διαπαιδαγώγησης. Τις ιδέες του Ρουσώ ανέπτυξε ακόμη περισσότερο ο Pestalozzi (1746-1827) δίνοντας στην ιδέα της φύσης του παιδιού και ψυχολογική σημασία (Κασιμάτη 2008)

Ο Γερμανός φιλόσοφος και ψυχολόγος Herbart (1776-1841) επεξεργάστηκε ένα συγκροτημένο σύστημα διδακτικής με διαρθρωμένη πορεία διδασκαλίας και παιδονομικά μέσα στήριξης της διδακτικής πράξης. Η ερβαρτιανή διδακτική επικράτησε στην Ευρώπη το 19<sup>ο</sup> και τις πρώτες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα και θεμελίωσε το παραδοσιακό σχολείο με το δασκαλοκεντρικό και αυταρχικό του χαρακτήρα.

Από τη δεκαετία του 1920 και για τις επόμενες κυριαρχεί στην Αμερική και στην Ευρώπη η διδακτική του Νέου Σχολείου. Συγκεκριμένα: Στις ΗΠΑ οι Dewey και Kilpatrick ανέπτυξαν το κίνημα της «Προοδευτικής Αγωγής» και πρότειναν το σύστημα learning by doing, μάθηση μέσα από την πράξη.

Η μεταρρυθμιστική Αγωγή με εκπροσώπους τους Gaudig και Kerschensteiner αναπτύχθηκε στη Γερμανία και στήριξε τη θεωρία του σχολείου εργασίας. Στη Γαλλία αναπτύχθηκε το Σχολείο Δράσης από τους Claparede και Cousinet και αφορούσε τη μάθηση μέσα από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών.

Στην Ιταλία η M. Montessori δίδαξε βασικές αρχές, όπως η ελευθερία, η ομορφιά, η τάξη και η ανάπτυξη. Στη μοντεσορριανή αγωγή, η ολιστική εκπαίδευση εξετάζει με ισορροπία τις πτυχές της ανθρώπινης ύπαρξης – σωματική, γνωστική, συναισθηματική, πνευματική – και προσπαθεί να τις συνδέσει μεταξύ τους (O'Shaughnessy, 1999).

Τέλος, στη Ρωσία το κίνημα της σοσιαλιστικής αγωγής με εκπρόσωπο τον Makarenko υποστήριξε μια εκπαίδευση προσανατολισμένη προς κάποιο στόχο (purpose-oriented education), που θα διαπλάσει τον άνθρωπο, ώστε στη συνέχεια αυτός να προσφέρει στην κοινωνία (Ι. Βελής, Γ. Τσουβέλας, Ν. Μπογιατζόγλου, 2015).

## **ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΘΕΩΡΙΕΣ**

Οι σύγχρονες διδακτικές θεωρίες συνοψίζονται σε τέσσερις κατηγορίες:

1. Συμπεριφοριστικές ή συνειρμικές
2. Γνωστικές
3. Κοινωνικογνωστικές
4. Ανθρωπιστικές

### **Συμπεριφοριστικές ή συνειρμικές**

Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι θεωρίες που επικεντρώνονται στην ορατή συμπεριφορά του παιδιού (πράξεις – λόγια) και όχι στα συναισθήματα ή στις γνώσεις του. Το δεύτερο στάδιο της θεωρίας αυτής είναι ο νεοσυμπεριφορισμός, που εστιάζει το ενδιαφέρον του στην «αόρατη συμπεριφορά» του ατόμου και συμπληρώνει το σχήμα ερεθίσματος – αντίδρασης με ενδιάμεσο σταθμό τον ανθρώπινο οργανισμό (**E – A = E – O – A**) (ΟΕΠΕΚ, 2007). Ο Νεοσυμπεριφορισμός λοιπόν αποδέχεται την αναγκαιότητα των εσωτερικών νοητικών λειτουργιών του ανθρώπου. Η τάση αυτή οδήγησε στη δημιουργία του «Γνωστικού Συμπεριφορισμού», κεντρική θέση του οποίου είναι ότι η γνωστική αναδόμηση, η αλλαγή στη σκέψη του ανθρώπου δηλαδή, αναμένεται να αποφέρει αντίστοιχες αλλαγές και τροποποιήσεις στην εξωτερική εκδήλωση της συμπεριφοράς του (Φύκαρης, 2016). Βασικότεροι εκφραστές αυτών των θεωριών είναι οι Thorndike, Hull, Pavlov και Skinner.

## **Γνωστικές**

Οι γνωστικές θεωρίες μάθησης διερευνούν τις γνωστικές δομές και νοητικές διεργασίες του ανθρώπου. Οι γνωστικές λειτουργίες παρεμβάλλονται ανάμεσα στο Ερέθισμα και την Αντίδραση, δίνουν νόημα στα εξωτερικά ερεθίσματα και βοηθούν στον μετασχηματισμό επεξεργασίας της γνώσης. Η αποθήκευση της γνώσης γίνεται πρώτα στη «βραχυπρόθεσμη» και κατόπιν στην «μακροπρόθεσμη» μνήμη (Μπασέτας, 2002). Σε αντίθεση με το συμπεριφορισμό, στις γνωστικές θεωρίες η έμφαση δίνεται στη λειτουργία και στον σχηματισμό αποσπασματικών συνεξαρτήσεων του ανθρώπου, αλλά και στη διαδικασία δημιουργίας παραστάσεων. Οι θεωρίες αυτές εστιάζουν στις εσωτερικές γνωστικές δομές και προσεγγίζουν τη μάθηση ως έναν μετασχηματισμό αυτών των γνωστικών δομών. Βασικοί θεμελιωτές των θεωριών αυτών είναι ο Max Wertheimer, που διατύπωσε τους βασικούς νόμους της αντίληψης, ο Wolfgang Koehler και η ενορατική μάθηση, ο Kurt Lewin που εξέφρασε τη γνωστική θεωρία πεδίου και ο Eduard Tolman, που εισήγαγε την έννοια της εμπρόθετης μάθησης.

Ιδιαίτερη μνεία θα πρέπει να γίνει στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού (constructivism), η οποία δεν εντάσσεται σε κάποια συγκεκριμένη θεωρία αλλά επηρεάστηκε από τη γνωστική. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η γνώση δεν είναι αναπαράσταση της πραγματικότητας αλλά εποικοδόμηση αυτής. Κυριότεροι εκφραστές ο Jean Piaget και τα δομικά γνωστικά πρότυπα μάθησης, ο Lev Semionovitch Vygotsky με τη θεωρία κοινωνικού εποικοδομισμού (social constructivism) και ο Jerome Bruner με την ευρετική – ανακαλυπτική μάθηση.

Τέλος, οι δύο μελετητές που συνέδεσαν τη γνωστική θεωρία με τη διδακτική πράξη είναι ο David Ausubel με τη θεωρία του περί νοηματικής προσληπτικής μάθησης και ο Robert Gagné με το αθροιστικό μοντέλο μάθησης (ΟΕΠΕΚ, 2007).

## **Κοινωνιογνωστικές**

Ο Albert Bandura είναι αυτός που συνέβαλε στη διαμόρφωση αυτής της θεωρίας, σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος μαθαίνει μια νέα συμπεριφορά παρατηρώντας τη συμπεριφορά άλλων ανθρώπων. Αυτή η κοινωνιογνωστική μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την παρατήρηση και μίμηση προτύπου κοινωνικών και γλωσσικών συμπεριφορών και αποτελεί έναν γρήγορο τρόπο μάθησης.

## **Ανθρωπιστικές**

Ο Carl Rogers είναι ο κυριότερος εκφραστής αυτής της θεωρίας, που είναι γνωστή και ως προσωποκεντρική ή ελεύθερη θεωρία. Σύμφωνα με αυτή, ο

άνθρωπος μαθαίνει, όταν χρησιμοποιεί εσωτερικές δυνατότητες. Στόχος του εκπαιδευτικού είναι η καθοδήγηση του μαθητή στην αυτοπραγμάτωσή του.

Γενικά θα μπορούσαμε να χωρίσουμε τις διδακτικές θεωρίες σε δύο μεγάλες κατηγορίες: τις δασκαλοκεντρικές και τις μαθητοκεντρικές.

Σύμφωνα με τον Bennet (1976), ισχύει ο παρακάτω αντιθετικός πίνακας

	<u><b>Δασκαλοκεντρικό μοντέλο</b></u>	<u><b>Μαθητοκεντρικό μοντέλο</b></u>
1.	Εκ/κό υλικό χωρισμένο σε ενότητες	Διεπιστημονικό εκ/κό υλικό
2.	Ο δάσκαλος μεταφέρει τη γνώση	Ο δάσκαλος οδηγεί τη μαθησιακή εμπειρία
3.	Παθητικός ο ρόλος του μαθητή	Ενεργητικός ο ρόλος του μαθητή
4.	Οι μαθητές δεν έχουν γνώμη στον εκ/κό σχεδιασμό	Οι μαθητές συμμετέχουν στον εκ/κό σχεδιασμό
5.	Εξάσκηση της μνήμης και της πρακτικής	Ανακαλυπτικές τεχνικές μάθησης
6.	Χρήση εξωτερικών αμοιβών	Καλλιέργεια εσωτερικών κινήτρων
7.	Συσχέτιση με ακαδημαϊκές προδιαγραφές	Δεν γίνεται συσχέτιση ακαδημαϊκών προδιαγραφών
8.	Μεγάλος αριθμός τεστ	Πολύ λίγα τεστ
9.	Υπάρχει συναγωνισμός	Ομαδοσυνεργατικές πρακτικές
10.	Διδασκαλία με ολόκληρη την τάξη	Διδασκαλία με ομάδες
11.	Έμφαση στην αποστήθιση	Έμφαση στη δημιουργική έκφραση
12.	Έμφαση στη γνωστική ανάπτυξη	Ισοδύναμη έμφαση στη συναισθηματική και στη γνωστική ανάπτυξη
13.	Αξιολογείται το αποτέλεσμα	Αξιολογείται η διαδικασία

## **ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ**

**Η παρούσα εργασία αποτελεί ένα «διδασκαλικό σενάριο με τη χρήση των Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Επικοινωνιών) ή των σύγχρονων ψηφιακών μέσων ή της Πληροφορικής**

«Διδασκαλικό σενάριο θεωρείται η περιγραφή μιας διδασκαλίας με εστιασμένο γνωστικό(ά) αντικείμενο(α), συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους, διδασκαλικές αρχές και πρακτικές» (Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης EAITY, 2010). Ένα διδασκαλικό σενάριο μπορεί να έχει διάρκεια περισσότερων από μία διδασκαλικών ωρών. Οι εκπαιδευτικοί, εστιάζοντας στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) και το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και γνωρίζοντας ποιοι είναι οι μαθησιακοί τους στόχοι, σχεδιάζουν το σενάριο έχοντας μια κεντρική ιδέα που θα το διατρέχει και ταυτόχρονα θα καθορίζουν ποιος θα είναι ο δικός τους ρόλος και ποιος των μαθητών τους. Ύστερα ακολουθεί μια σειρά δραστηριοτήτων που πραγματοποιούν οι μαθητές, χρησιμοποιώντας υλικό και εργαλεία σε ψηφιακή ή μη μορφή.

Στόχοι του εκπαιδευτικού σεναρίου με τη χρήση των ΤΠΕ είναι να αναδεικνύουν το μεγάλο εύρος και τη μεγάλη ποικιλία των μέσων και των υπηρεσιών που προσφέρουν οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, να αναδεικνύουν τα κριτήρια επιλογής ποιοτικών εκπαιδευτικών λογισμικών ή τουλάχιστον αποφυγής αναποτελεσματικών εκπαιδευτικών λογισμικών εστιάζοντας στην προστιθέμενη αξία των πρώτων, να προωθούν τη διεπιστημονική προσέγγιση εννοιών και μεθόδων με την υποστήριξη που παρέχουν οι ΤΠΕ και να αναδεικνύουν τη σπουδαιότητα και τη δυναμική των κοινοτήτων μάθησης που μπορούν να δημιουργηθούν με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του Διαδικτύου στο πλαίσιο της θεμελίωσης του σχολείου της Κοινωνίας της Γνώσης (Ιωάννου Στ, ΙΕΠ, 2015).

Σε ό,τι αφορά στις ακολουθούμενες διδασκαλικές στρατηγικές, τα διδασκαλικά σενάρια θα πρέπει όχι απλώς να διευκολύνουν τη χρήση των ΤΠΕ στη διδασκαλική και τη μαθησιακή διαδικασία, αλλά να ευνοούν και να προωθούν νέες, εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας που είναι περισσότερο συμβατές με τις σύγχρονες παιδαγωγικές και διδασκαλικές θεωρίες και με τη χρήση των ΤΠΕ (Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης EAITY, 2010). Πιο συγκεκριμένα, πρέπει να υποστηρίζουν και να προωθούν τη μετάβαση από τη μετωπική διδασκαλία στη διδασκαλία με ομάδες και τη συνεργατική μάθηση, από τη δασκαλοκεντρική σε μια πιο μαθητοκεντρική διδασκαλία κατά την οποία οι ΤΠΕ χρησιμοποιούνται ως εργαλείο, από τη διάλεξη ως διδασκαλική μέθοδο στη διερευνητική και την ανακαλυπτική μέθοδο, από την παθητική, σε μια κινητοποιημένη σχολική τάξη μέσα από την ενεργητική συμμετοχή, την επικοινωνία μεταξύ μαθητών και τις αυθεντικές δραστηριότητες, από μεθόδους αξιολόγησης του μαθητή που βασίζονται στο αποτέλεσμα μιας και μόνης τελικής δοκιμασίας σε μεθόδους που βασίζονται σε διαδικασίες και

παραγόμενα προϊόντα —και όχι μόνο— και από ένα σύστημα μάθησης στο οποίο όλοι μαθαίνουν τα ίδια πράγματα σε ένα σύστημα όπου ενδεχομένως ο καθένας μαθαίνει διαφορετικά πράγματα, από τους γνωστούς τρόπους επικοινωνίας (κυρίως λεκτική) σε τρόπους επικοινωνίας που ενσωματώνουν πολλαπλές αναπαραστάσεις, εικόνες, κείμενα, σύμβολα, χάρτες πολλαπλών αναπαραστάσεων κ.ά. (Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης EAITY, 2010).

Ο Γ. Μπαμπινιώτης (2000) σε άρθρο του με τίτλο «Νέες Τεχνολογίες και ποιοτική παιδεία» αναφέρεται κυρίως στην εισαγωγή της Πληροφορικής στην εκπαίδευση, όπου τα οφέλη για την εκπαίδευση στηρίζονται σε δύο κυρίως άξονες: Τη δυνατότητα αναζήτησης πληροφοριών και την αξιοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με την τεχνολογία των πολυμέσων. Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση με εργαλείο τον υπολογιστή έχει δύο γενικούς ρόλους: ως αυτοτελές γνωστικό αντικείμενο (τεχνοκεντρική προσέγγιση) και ως μέσο για τη διδασκαλία των άλλων γνωστικών αντικειμένων, όπου διά μέσου αυτής της αξιοποίησης διδάσκονται και θέματα που αφορούν τη χρήση των υπολογιστών (ολοκληρωμένη ή ολιστική προσέγγιση).

### **Παράμετροι αξιοποίησης των Τ.Π.Ε.**

Η προσπάθεια αξιοποίησης του υπολογιστή στις πραγματικές συνθήκες του σχολείου με σκοπό τη διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών και τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης επηρεάζεται από τέσσερις κυρίως παραμέτρους: εκπαιδευτικά εργαλεία, γνώσεις, χρόνος και διάθεση/νοοτροπία, (Φερεντίνος, Ιωάννου, 2007). Τα εκπαιδευτικά εργαλεία αφορούν τόσο το έντυπο υλικό (συνοδευτικά βιβλία, σημειώσεις) όσο και τα τεχνολογικά μέσα (εργαστήριο υπολογιστών, ειδικές σχολικές συνθήκες). Οι γνώσεις αφορούν τις βασικές δεξιότητες στη χρήση του υπολογιστή και του διαδικτύου και τις ειδικότερες δεξιότητες στο μάθημα του διδάσκοντα, τη θεωρητική κατάρτιση για τις προτεινόμενες μεθόδους αξιοποίησης του υπολογιστή στη διδασκαλία και τη μάθηση των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, τις αντιλήψεις για τη διδασκαλία και τη μάθηση των θετικών επιστημών. Ο χρόνος, που είναι ίσως η σημαντικότερη παράμετρος στην αξιοποίηση του υπολογιστή στην εκπαίδευση, αναφέρεται τόσο στο στάδιο της προετοιμασίας μιας δραστηριότητας στο υπολογιστικό περιβάλλον όσο και στην εφαρμογή της στη σχολική τάξη. Η διάθεση/νοοτροπία αναφέρεται κυρίως στο επαγγελματικό προφίλ του εκπαιδευτικού.

Σύμφωνα με τον Dr. Ruth Brown (2001), υπάρχουν τρία στάδια τα οποία οι μαθητές πρέπει να διέλθουν για το κτίσιμο ενός ψηφιακού μαθησιακού περιβάλλοντος. Πρώτον, οι μαθητές πρέπει να εξοικειωθούν με το ψηφιακό μαθησιακό περιβάλλον, δεύτερον, μέσα από αλληλεπιδράσεις αρχίζουν να επικοινωνούν με το μαθησιακό υλικό και στο τρίτο στάδιο αρχίζουν να ερευνούν και οι ίδιοι και να οικοδομούν την γνώση.

## **ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ**

Η παρούσα εργασία βασίζεται στη σύγχρονη διαθεματική προσέγγιση, που είναι ένα από τα βασικά ζητούμενα του σύγχρονου σχολείου αλλά και της διαδικασίας πρόσληψης της γνώσης εν γένει. Οι θεωρίες περί διαθεματικότητας (Θεοφιλίδης Χ., 1987:13, Ματσαγγούρας Η., 2002: 48-49, Jacobs Η., 1989:8, Σαλβαράς Γ., 2004:130) ποικίλλουν ως προς τον ορισμό της έννοιας, συμφωνούν όμως ως προς το γενικό του πλαίσιο, που είναι το εξής: Η διδακτική διαθεματικότητα εμπλέκει διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, ώστε να προκύπτει ενιαία και σφαιρική γνώση.

Η θεωρία του Gardner πιστοποιεί επιστημονικά την αναγκαιότητα της διαθεματικότητας μέσα στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Αμερικανό ερευνητή, οι πολλαπλές νοημοσύνες στον άνθρωπο (γλωσσική, λογικομαθηματική, χωρική, σωματική - αισθηματική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, φυσικο-οικολογική, μουσική και υπαρξιακή) και κυρίως στον μαθητή είναι σημαντικές. Αν η διδασκαλία είναι εστιασμένη σε ένα μόνο είδος νοημοσύνης, είναι αναμενόμενο να ευνοούνται μόνο οι μαθητές που έχουν αναπτυγμένο αυτό το είδος. Τα παιδιά διαθέτουν ποικίλες δυνατότητες στην τάξη με τη μορφή αυτών των διαφορετικών νοημοσυνών και είναι σημαντικό να αξιοποιούνται όσες περισσότερες γίνεται.

Στο διαθεματικό πλαίσιο οι μαθητές προσεγγίζουν το γνωστικό αντικείμενο από πολλές πλευρές και μέσω διαφορετικών τεχνικών, με αποτέλεσμα να καλύπτονται σφαιρικά οι μαθησιακές ανάγκες, όπως προκύπτουν από την ύπαρξη των ατομικών διαφορών στις ενισχυμένες μορφές νοημοσύνης (Κούσουλας Φ., 2004:34-36).

Συγκεκριμένα, το περιεχόμενο της διδασκαλίας δεν αφορά ξεχωριστά μαθήματα που γίνονται σε τακτή ώρα το καθένα, αλλά καταστάσεις μάθησης που προσεγγίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας ως κάτι ενιαίο και αδιαίρετο (Σαλβαράς Γ., 2004:130). Με άλλα λόγια: σύμφωνα με τη διαθεματική προοπτική και ανάλογα με το θέμα που εξετάζεται, διάφορα μαθήματα ενιαιοποιούνται, συμπλέκονται και τελικά οδηγούν το μαθητή στην επιδιωκόμενη σφαιρική αντίληψη ολοκληρωμένων γνωστικών θεματικών.

Στη διαθεματική προσέγγιση τα όρια των επιστημονικών κλάδων μπορεί να είναι ασαφή ή αφανή. Οι μαθητές δραστηριοποιούνται, για να προσεγγίσουν το θέμα σε μια διαδικασία αυθεντικής και ολιστικής επικοινωνίας με το περιβάλλον, χωρίς να εντάσσουν απαραίτητα τις δράσεις τους σε κάποιο επιστημονικό κλάδο κάθε φορά (Κούσουλας Φ., 2004: 25).

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αξιοποιεί, όσο μπορεί, τις σύγχρονες αυτές διδακτικές προσεγγίσεις εμπλέκοντας όσο το δυνατό περισσότερα γνωστικά αντικείμενα. Ειδικότερα εμπλέκει την Λογοτεχνία με την Πληροφορική, την Ιστορία και τη Θεατρολογία.



## Η ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Τα τελευταία χρόνια με την έκρηξη και τη ραγδαία είσοδο της τεχνολογίας και των ψηφιακών μέσων στη ζωή μας αναδύθηκε η ανάγκη τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο αξιοποίησής τους και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη χώρα μας μόλις τα τελευταία χρόνια έγινε κατανοητή αυτή η ανάγκη, εξοπλίστηκαν τα σχολεία με υλικοτεχνικές υποδομές και τελικά εισήχθησαν όροι όπως: «εκπαιδευτική τεχνολογία», «διδασκτική με ψηφιακά μέσα», «πληροφορική και εκπαίδευση». Οι όροι αυτοί ποικίλλουν ως προς την ονομασία τους αλλά το νόημά τους είναι περίπου το ίδιο. Έτσι, με μια γενική περιγραφή θα μπορούσαμε να πούμε ότι ως εκπαιδευτική τεχνολογία ορίζεται η εφαρμογή τεχνολογικών διαδικασιών και εργαλείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίλυση προβλημάτων διδασκαλίας και μάθησης (Seels & Reachey, 1994).

Ο Prensky, Αμερικανός συγγραφέας και εκπαιδευτικός σύμβουλος ανέφερε σε άρθρο του πρώτη φορά τους όρους «Ψηφιακοί Ιθαγενείς» (Digital Natives) για τα παιδιά που μεγάλωσαν με Internet, κινητά τηλέφωνα, και «Ψηφιακοί Μετανάστες» (Digital Immigrants), για τους γονείς που μεγάλωσαν χωρίς να είναι εθισμένοι στην ψηφιακή τεχνολογία και τη γνώρισαν κατ' ανάγκη αργότερα. (Prensky, 2001). Ο Prensky ζητά μια διδασκαλία προσαρμοσμένη στις δυνατότητες αυτών των παιδιών, που ασχολούνται όλη την ημέρα με παντός είδους ηλεκτρονικές συσκευές. Έχουν ασχοληθεί τουλάχιστον διπλάσιο χρόνο με τις συσκευές απ' ότι με τα βιβλία τους και επεξεργάζονται τις πληροφορίες με διαφορετική ταχύτητα απ' ότι οι δάσκαλοί τους, παράλληλα και από πολλές πηγές ταυτόχρονα, διαβάζουν δίπλα στον ανοικτό υπολογιστή, προτιμούν τα γραφικά του από το να διαβάζουν κείμενο και ικανοποιούνται με στιγμιαίες και συχνές αμοιβές.

Η αναγκαιότητα της ύπαρξης αυτού του είδους των γνώσεων και δεξιοτήτων είχε αναφερθεί εξάλλου και σε σχετική έκθεση του ΟΟΣΑ, όπου τονίζεται ότι: "Κάθε πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών, είτε πρόκειται για αρχική κατάρτιση είτε για ενδοϋπηρεσιακή, θα πρέπει να περιλαμβάνει και κατάρτιση σχετικά με την εκτίμηση και επιλογή εκπαιδευτικού λογισμικού." Εάν οι εκπαιδευτικοί αποκτούσαν μια τέτοια εκπαίδευση και κατάρτιση, θα καθίσταντο ικανοί να μετατρέψουν τις δυνατότητες της υποστηριζόμενης από τον υπολογιστή μάθησης σε διδασκτική πράξη, που θα ανταποκρινόταν στους επιδιωκόμενους αντικειμενικούς στόχους μάθησης και στις ανάγκες του σχολικού αναλυτικού προγράμματος. (ΟΟΣΑ, 1989: 93).

Σύμφωνα με τον Birnbaum, η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών και της Πληροφορικής στο σχολείο έχει διττό σκοπό: α) Να κατανοήσουν οι μαθητές το νόημα, να γνωρίσουν το εύρος και την ποικιλία των εφαρμογών και να αντιληφθούν το σκοπό της Πληροφορικής β) Να εισαγάγει τους μαθητές στην

ποικιλία των εφαρμογών που βρίσκει η πληροφορική στην εργασία, τη μάθηση αλλά και τη διασκέδαση και κυρίως να τους προσφέρει την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν την πληροφορική, για να εμπλουτίσουν και να βελτιώσουν το μαθησιακό τους περιβάλλον (Σιμάτος, σ. 190).

Οι Νέες Τεχνολογίες το καταφέρνουν αυτό, φέρνοντας στη σχολική τάξη πλήθος πληροφοριών σε μορφή κειμένου, ήχου, εικόνας και μ' αυτόν τον τρόπο η μάθηση γίνεται πιο ελκυστική και παρακινεί την περιέργεια του μαθητή (Τριλιανός, 1998: 78-82).

Οι διεθνείς κατηγορίες για τη χρήση των νέων τεχνολογιών σήμερα μπορούν να ταξινομηθούν σε τρεις. Η πρώτη αποδίδεται ως «τεχνοκρατική» ή «κάθετη» προσέγγιση και προσεγγίζει τους υπολογιστές ως ένα ανεξάρτητο γνωστικό αντικείμενο στο αναλυτικό πρόγραμμα, με έμφαση κυρίως στις τεχνικές γνώσεις. Πρόκειται ουσιαστικά για έναν «τεχνολογικό ντετερμινισμό», δηλαδή δίνει σχεδόν απόλυτη αξία στην εκμάθηση της λειτουργίας του υπολογιστή. Η δεύτερη χαρακτηρίζεται ως «ολοκληρωμένη» ή «οριζόντια» προσέγγιση. **Σύμφωνα με το πρότυπο αυτό, η χρήση των νέων τεχνολογιών ενσωματώνεται στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. γίνεται σταδιακά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, η Πληροφορική δηλαδή «διαχέεται», κατά κάποιο τρόπο, στο σύνολο των μαθημάτων και των σχολικών δραστηριοτήτων. Η τρίτη ορίζεται ως «εφικτή - μεικτή» ή «μεταβατική» προσέγγιση. Πρωτεύοντα ρόλο σ' αυτό το πρότυπο παίζει ο συνδυασμός ενός ανεξάρτητου μαθήματος γενικών γνώσεων με την ταυτόχρονη προοδευτική ενσωμάτωση του υπολογιστή ως εργαλείου υποστήριξης της μάθησης και της διδασκαλίας στα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος (Κόκκοτας, 2002).**

Αρχικά, η Ελλάδα όπως και όλες οι χώρες υιοθέτησαν το πρώτο και το δεύτερο μοντέλο, για να καταλήξουν μετά από την εφαρμογή και τη δοκιμή τους στην υιοθέτηση του τρίτου μοντέλου.

**Η παρούσα διδακτική πρόταση ακολουθεί το τρίτο πρότυπο αξιοποιώντας τα ψηφιακά μέσα τόσο στην αναζήτηση και έρευνα των μαθητών, όσο και στη χρήση ειδικών προγραμμάτων για την εκπόνηση των εργασιών.**

## Project

Τη μέθοδο εισηγήθηκε πρώτος το 1918 ο παιδαγωγός William H. Kilpatrick, ο οποίος υπήρξε μαθητής και συνεργάτης του J. Dewey. Σύμφωνα με τον Kilpatrick, η μέθοδος project είναι «μία σχεδιασμένη δράση, η οποία γίνεται με όλη την καρδιά και λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα κοινωνικό περιβάλλον». (Kilpatrick, 1935, σελ. 163)

Σύμφωνα με τον πληρέστερο ορισμό του Frey, project είναι ο τρόπος της «Ομαδικής διδασκαλίας στην οποία συμμετέχουν αποφασιστικά όλοι και η ίδια

η διδασκαλία διαμορφώνεται και διεξάγεται από όλους όσους συμμετέχουν» (Frey, 1998). Ο ρόλος του δασκάλου δεν είναι ο κεντρικός, αλλά καθοδηγητικός, συμβουλευτικός, με παρεμβάσεις που γίνονται μόνον, όταν το απαιτούν οι μαθητές. Με τη μέθοδο αυτή το κέντρο βάρους μετατίθεται από τον δάσκαλο στους μαθητές, από την ατομική στη συλλογική μορφή εργασίας. Είναι μια ανοικτή διαδικασία μάθησης, που τα όρια και οι διαδικασίες της δεν είναι αυστηρά καθορισμένα.

Στην Ελλάδα πρώτη φορά γίνεται επίσημη αναφορά σε εκπαιδευτικό επίπεδο της έννοιας αυτής, όταν η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση εισάγεται και εδραιώνεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από θεσμικό πλαίσιο μέσα από το νόμο 1892/31-7-90. Συγκεκριμένα, με την εγκύκλιο σχετικά με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Υ.Α. Γ2/5548/7.10.92) σε συνημμένο παράρτημα εμπεριέχονται στοιχεία και οδηγίες για τον τρόπο υλοποίησης προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, όπου και γίνεται για πρώτη φορά αναφορά στον όρο “project”. Εκεί, λοιπόν, διευκρινίζεται ότι «η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν είναι ένα ιδιαίτερο μάθημα (με δικό του γνωστικό αντικείμενο, ειδικούς καθηγητές και εγχειρίδιο). Είναι μία εκπαιδευτική διαδικασία που συνδέεται με όλα τα γνωστικά αντικείμενα και υλοποιείται ως μορφή εργασίας με το σχεδιασμό ενός ειδικού προγράμματος (PROJECT) με αντικείμενο μελέτης ένα θέμα που συνιστά αντικείμενο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης».

Οι περισσότερες αναφορές στη μέθοδο project και η εντονότερη προώθηση της συστηματικότερης αξιοποίησής της παρατηρούνται στο «Επιστημονικό Πεδίο: Γλώσσα-Λογοτεχνία» για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο. Στο προτεινόμενο «ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ» (2011) η πλειονότητα των αναφορών στη διαφοροποιημένη σε σχέση με πριν αξιοποίηση της μεθόδου project αφορούν τη Λογοτεχνία. Ειδικότερα, αναφέρεται ότι βασική αρχή της μεθόδου της διδασκαλίας είναι η «διδασκαλία του μαθητή και της μαθήτριας, όχι του κειμένου» (σ.31). Η μεθοδολογική προσέγγιση που προτείνεται βασίζεται σε δύο παιδαγωγικές μεθόδους: τη διδασκαλία σε ομάδες και τη μέθοδο project (ό.π.). Μονάδα οργάνωσης του προτεινόμενου Προγράμματος Σπουδών για τη Λογοτεχνία είναι η διδακτική ενότητα. Η κάθε διδακτική ενότητα αποτελεί μία ολοκληρωμένη αναγνωστική και μαθησιακή διαδικασία, που στηρίζεται σε ένα θέμα ή σε ένα λογοτεχνικό είδος, περιλαμβάνει την προσέγγιση ενός συνόλου ομοειδών ή ομόθεμων κειμένων και διαρκεί αρκετό χρονικό διάστημα (σ.31-32). Καθεμία από τις τρεις διδακτικές ενότητες που προτείνονται για κάθε τάξη είναι σχεδιασμένη ως ένα project με πιθανή διάρκεια 2-3 μηνών (ό.π.). Η εκπόνηση του κάθε project, που αντιστοιχεί σε μία διδακτική ενότητα, χωρίζεται σε τρεις διακριτές φάσεις: τη φάση πριν την ανάγνωση, τη φάση της κυρίως ανάγνωσης και τη φάση μετά την ανάγνωση (σ. 32-33). Η πρώτη φάση (πριν την ανάγνωση) αποσκοπεί στη δημιουργία κινήτρων για την ανάγνωση που θα ακολουθήσει καθώς και στον εμπλουτισμό του γνωστικού

και πολιτισμικού υπόβαθρου των μαθητών/τριών. Αξιοποιούνται τα προσωπικά τους βιώματα, οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο προβληματισμού και να εισαχθούν στο θέμα της διδακτικής ενότητας (σ.32). Η φάση αυτή απαιτεί το λιγότερο τέσσερις διδακτικές ώρες και ολοκληρώνεται, όταν θεωρηθεί ότι οι μαθητές/τριες έχουν εξοικειωθεί με κάποιες έννοιες και ζητήματα και τους έχουν δημιουργηθεί κάποια κεντρικά ερωτήματα που θα απευθύνουν στα μετέπειτα κείμενα τα οποία θα διαβάσουν. Η φάση της κυρίως ανάγνωσης είναι η μακρύτερη σε διάρκεια και πραγματοποιείται μέσα από την ομαδική εργασία (σ.33). Οι μαθητές/μαθήτριες της τάξης χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα αναλαμβάνει να διαβάσει και να παρουσιάσει ένα διαφορετικό κείμενο. Η παρουσίαση των διάφορων κειμένων συνοδεύεται από εργασίες-δραστηριότητες που σχετίζονται στενότερα ή ευρύτερα με το κείμενο, π.χ. εικονοποίηση ή/και δραματοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων, ερμηνεία του ιστορικού πλαισίου του κειμένου, παρουσίαση της οπτικής γωνίας των διαφορετικών ηρώων του κειμένου, διατύπωση προτάσεων/λύσεων για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ήρωες, αναγνώριση των πολιτισμικών στοιχείων του κειμένου, κ.ά. Κατά την τρίτη και τελευταία φάση του project (μετά την ανάγνωση) οι μαθητές/τριες περνούν πλέον στην παραγωγή λόγου όχι γύρω από τα κείμενα, όπως κατά την προηγούμενη φάση, αλλά γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας, όπου θα αποτυπωθούν οι αντιλήψεις και τα συναισθήματά τους γύρω από το θέμα (σ.33). Στη φάση αυτή οι μαθητές/τριες –είτε ατομικά είτε ομαδικά- γράφουν ένα κείμενο ανάλογο του είδους που διάβασαν προηγουμένως, καλούνται να κάνουν έρευνα και παρέμβαση στο πεδίο και να οργανώσουν κάποια αντίστοιχη έκθεση ή εκδήλωση στο σχολείο (σ.33). Με αυτές τις δραστηριότητες σηματοδοτείται και η ολοκλήρωση του project της κάθε διδακτικής ενότητας. Σύμφωνα με τις θεωρητικές τοποθετήσεις που παρουσιάζονται στο προτεινόμενο «ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ» (2011), η μέθοδος project και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία θεωρούνται μαθητοκεντρικές μέθοδοι διδασκαλίας, που καλλιεργούν τη συνεργασία, την ομαδικότητα, ενθαρρύνουν την ανάδειξη ενδιαφερόντων, συνεισφέρουν στην κινητοποίηση και τη συμμετοχή των αδύναμων και αδιάφορων μαθητών/τριών και αυξάνουν την αυτοπεποίθησή τους (σ.31). Επίσης, διευκολύνουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εναρμόνιση πολλών και διαφορετικών αναγκών, πράγμα που η μετωπική διδασκαλία δυσχεραίνει. Εκτενέστερη ανάλυση της εφαρμογής της μεθόδου project στο πλαίσιο της Λογοτεχνίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση πραγματοποιείται στον αντίστοιχο Οδηγό για τον Εκπαιδευτικό. Στον Οδηγό αυτό παρουσιάζεται διεξοδικότερα η προτεινόμενη βασική δομή της μεθόδου project και τα στάδια που τη συνιστούν (σ.12-13). Επισημαίνεται, επίσης, ότι στις βασικές προϋποθέσεις της μεθόδου συμπεριλαμβάνονται η ανάληψη πρωτοβουλίας από μέρους των μαθητών/τριών, η ανακαλυπτική μάθηση, η ομαδική εργασία, η συνέχιση της

σχολικής εργασίας πέρα από τα όρια της καθιερωμένης σχολικής διδακτικής ώρας καθώς και η τελική παρουσίαση σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, είτε αυτό είναι στενότερο (τάξη, σχολείο) είτε πρόκειται για την ευρύτερη κοινότητα (σ.14).

#### Γνωρίσματα της μεθόδου „

- Η παραγωγή χειροπιαστού έργου – προϊόντος (όχι κατ' ανάγκην κειμενικού) „
- Η διεπιστημονικότητα της προσέγγισης „
- Η ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των μαθητών „
- Η αναγωγή στον κοινωνικό περίγυρο „
- Η από κοινού κατάστρωση των μαθησιακών διαδικασιών

#### Φάσεις της μεθόδου

1. Παρουσίαση ενός ερεθίσματος για δράση και διατύπωση της αντίστοιχης πρότασης
2. Συζήτηση του θέματος και οριστικοποίηση της απόφασης για δράση
3. Από κοινού σχεδιασμός του σχεδίου δράσης και κατανομή αρμοδιοτήτων
4. Υλοποίηση του σχεδίου με διαλείμματα ενημερωτικά ή ανατροφοδότησης
5. Ολοκλήρωση του project με έκθεση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων του

Το παρόν διδακτικό σενάριο αξιοποιεί τη μέθοδο αυτή ακολουθώντας όσο γίνεται πιο πιστά την φιλοσοφία και τα βήματά της. Συγκεκριμένα:

1. Κείμενο νεοελληνικής λογοτεχνίας «Από το ημερολόγιο της Άνας Φρανκ». Το κείμενο από το σχολικό εγχειρίδιο λειτουργεί ως ερέθισμα για δράση.
2. Χωρισμός σε πέντε ομάδες πέντε μαθητών και ανάθεση εργασιών. Με τον τρόπο αυτό οριστικοποιείται η απόφαση για δράση.
3. Οι ομάδες αναλαμβάνουν δράση και μοιράζουν αρμοδιότητες. Συλλέγουν και ταξινομούν το υλικό τους.
4. Ολοκλήρωση των εργασιών με την επίβλεψη – βοήθεια του εκπαιδευτικού.
5. Παρουσίαση των εργασιών, αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων τους.

Διδακτική μέθοδος είναι η επιλογή της πορείας που θ' ακολουθήσει ο δάσκαλος και ο μαθητής κατά τη διεξαγωγή του, για να επιτύχουν τον προκαθορισμένο διδακτικό στόχο. Από την πλευρά του δασκάλου εννοούμε τον τρόπο που χρησιμοποιεί, ώστε να οδηγήσει τους μαθητές του στην κατάκτηση της διδακτέας ύλης (Γιαννούλης, 1993).

➤ ΜΟΝΟΛΟΓΙΚΕΣ Ή ΕΚΘΕΤΙΚΕΣ

• **Εισήγηση – Διάλεξη**

Εισήγηση είναι η λεπτομερής παρουσίαση ενός θέματος με χρήση μονολόγου από τον εκπαιδευτή. Δίνει τη δυνατότητα για παρουσίαση μεγάλου όγκου πληροφοριών σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα, ενώ δεν απαιτεί ιδιαίτερη προετοιμασία από τον εκπαιδευτή και παράλληλα δημιουργεί αίσθημα ασφάλειας στους εκπαιδευόμενους. Δεν επιτρέπει όμως την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευομένων, ούτε την παρακολούθηση από τον εκπαιδευτή της πορείας της εκπαιδευτικής ομάδας μέσα από την μαθησιακή διαδικασία (Οικονόμου, 2011). Αυτή η τεχνική επιλέχθηκε ως η καταλληλότερη αρχικά από τον εκπαιδευτικό της Ιστορίας για την εισαγωγή των μαθητών στις βασικές ιστορικές πληροφορίες της εποχής του ολοκαυτώματος και γενικά του Β' Παγκόσμιου Πολέμου, καθώς και για τον ορισμό/αποσαφήνιση συγκεκριμένων ιστορικών όρων, όπως ολοκαύτωμα, ναζισμός κ.α. Ο φιλόλογος μπορεί με τη μέθοδο αυτή να εισαγάγει τα παιδιά στα χαρακτηριστικά των λογοτεχνικών ειδών και συγκεκριμένα του ημερολογίου και της συνέντευξης, στους αφηγηματικούς τρόπους και τεχνικές παραγωγής αφηγηματικού λόγου. Ο καθηγητής πληροφορικής αντίστοιχα έχει τη δυνατότητα να μεταδώσει τις πρώτες οδηγίες για την αξιοποίηση των εφαρμογών word, power point, facebook, και wevideo. Ο καθηγητής Θεατρολογίας, τέλος, αξιοποιώντας την εν λόγω τεχνική δύναται να αναφερθεί στους τρόπους εκπόνησης σεναρίου, στους χαρακτήρες και να δώσει τις πρώτες σκηνογραφικές και σκηνοθετικές οδηγίες.

• **Ατομική μελέτη**

• **Παρακολούθηση διδασκαλιών**

➤ ΔΙΑΛΟΓΙΚΕΣ

• **Διάλογος**

Η τεχνική αυτή βασίζεται στην αμφίδρομη επικοινωνία ανάμεσα στον εκπαιδευτή και τους εκπαιδευόμενους που στηρίζεται στο λόγο αλλά και παράγει λόγο.

Στην παρούσα διδακτική πρόταση ο διάλογος αποτελεί μία χρήσιμη μέθοδο αποσαφήνισης και κατανόησης εννοιών, αφού οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συζητήσουν ασαφή σημεία στις γνώσεις και οδηγίες που παρέχονται από τους εκπαιδευτικούς

- **Ερωταποκρίσεις**

Στην εκπαιδευτική τεχνική των ερωτήσεων-απαντήσεων πραγματοποιείται η οικοδόμηση της διδασκαλίας πάνω σε συνεχόμενες ερωτήσεις και απαντήσεις. Συνήθως οι ερωτήσεις γίνονται από τον εκπαιδευτή προς τους εκπαιδευόμενους, αλλά μπορούν και οι εκπαιδευόμενοι να θέσουν ερωτήσεις.

Με τη συγκεκριμένη τεχνική στο παρόν σενάριο ο εκπαιδευτικός μπορεί να ελέγξει με ρωτήσεις που θέτει στους μαθητές κατά πόσο κατανοήθηκαν και αφομοιώθηκαν οι οδηγίες για την εκπόνηση των εργασιών τους.

- **Συζήτηση**

Η τεχνική της συζήτησης πραγματοποιείται με ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των εκπαιδευόμενων, ώστε να προσεγγιστεί σταδιακά ένα θέμα (Καλοβρέκτης, 2018). Με τη συζήτηση μπορεί να ξεκινήσει η ανάπτυξη ενός θέματος στα πρώτα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ενδιάμεσα για ανάλυση του θέματος. Υπάρχει η δυνατότητα επίσης να εφαρμοστεί είτε στην ολομέλεια, είτε σε ομάδες εργασίας των εκπαιδευόμενων, τις οποίες έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτής (Οικονόμου, 2011).

Με τη συζήτηση μπορεί να ξεκινήσει η ανάπτυξη ενός θέματος στα πρώτα στάδια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ενδιάμεσα για ανάλυση του θέματος. Υπάρχει η δυνατότητα επίσης να εφαρμοστεί είτε στην ολομέλεια, είτε σε ομάδες εργασίας των εκπαιδευόμενων, τις οποίες έχει διαμορφώσει ο εκπαιδευτής (Οικονόμου, 2011). Στην παρούσα εργασία οι εκπαιδευτικοί με την τεχνική αυτή έχουν τη δυνατότητα να μάθουν τις σκέψεις, προβληματισμούς, αμφισβητήσεις των μαθητών σχετικά με τις δοθείσες θεματικές των εργασιών τους. σε δεύτερο χρόνο επίσης μπορούν και οι ίδιοι οι μαθητές ν' ανοίγουν θέματα συζήτησης που αφορούν το συγκεκριμένο λογοτεχνικό έργο.

➤ ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ – ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΕΣ – ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ

- **Διερευνητική μέθοδος:**

- ✓ **Λύση προβλήματος**

Η τεχνική αυτή ουσιαστικά αποτελεί μια εκτεταμένη μελέτη περίπτωσης. Η εφαρμογή της μπορεί να διαρκέσει από λίγες

ώρες έως μερικές ημέρες. Ενδείκνυται να συνδυάζεται με την προσομοίωση και με άλλες ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές. Η ειδοποιός διαφορά αυτής της τεχνικής είναι ότι επικεντρώνεται στην παρουσίαση ενός πραγματικού ή υποθετικού προβλήματος που ενδιαφέρει άμεσα τους εκπαιδευόμενους, τους εμπλέκει στην ανάλυσή του και στην αναζήτηση λύσεων και τους ωθεί να επεξεργαστούν τρόπους εφαρμογής της λύσης που επέλεξαν. Η λύση του προβλήματος ακολουθεί τα εξής ενδεικτικά στάδια:

α. Παρουσίαση του προβλήματος.

β. Μελέτη του προβλήματος και αναζήτηση λύσεων (στο στάδιο αυτό μπορούν να χρησιμοποιηθούν τεχνικές, όπως η προσομοίωση, οι ομάδες εργασίας, ο καταϊγισμός ιδεών, η συζήτηση).

γ. Συζήτηση του προβλήματος (περαιτέρω κριτική ανάλυση, εμβάθυνση στις αιτίες του, αναζήτηση ωριμότερων εναλλακτικών λύσεων).

δ. Προτάσεις και συμπεράσματα (επιλογή τελικής λύσης, επεξεργασία τρόπων εφαρμογής της) (Ε.Ο.Π.Ε.Π., 2014)

Η λύση προβλήματος αξιοποιείται στο παρόν διδακτικό σενάριο ως μία γενικότερη τεχνική από τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς του σεναρίου, ώστε να σχεδιάσουν τα βήματα που θα ακολουθήσουν οι μαθητές για την υλοποίηση της κάθε εργασίας τους.

#### ✓ **Λήψη απόφασης**

Ως λήψη απόφασης θα μπορούσε να ορισθεί μια διαδικασία επίλυσης συγκεκριμένου προβλήματος, μέσω της επιλογής και της εφαρμογής της προσφορότερης από τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις (Τύπας & Κατσαρός, 2003:84).

Η λήψη απόφασης συνδέεται άμεσα με την προηγούμενη μέθοδο και αποτελεί την καταληκτική μέθοδο υλοποίησης της κάθε εργασίας των μαθητών.

#### • **Σχέδια εργασίας (μέθοδος project) βλ. παρακάτω**

#### • **Ομαδοσυνεργατική μέθοδος**

Στην τεχνική των ομάδων εργασίας οι εκπαιδευόμενοι χωρίζονται σε μικρές ομάδες, σύμφωνα με οδηγίες του εκπαιδευτή, ώστε να πραγματοποιήσουν μια άσκηση ή μια συζήτηση σε κάποιο θέμα. Στο τέλος της εργασίας, κάθε υποομάδα μέσω εκπροσώπου της παρουσιάζει στην ολομέλεια τα αποτελέσματα της εργασίας της και, όταν παρουσιάσουν όλες οι ομάδες, ο εκπαιδευτής συντονίζει μία συζήτηση μεταξύ των ομάδων. Για να ολοκληρωθεί η τεχνική, ο εκπαιδευτής συνθέτει και σχολιάζει τα αποτελέσματα των ομάδων και κάνει τη σύνδεση με τους εκπαιδευτικούς στόχους που εξυπηρετούσε η δεδομένη ομαδική εργασία (Τσιμπουκλή Α., Φίλιπς Ν., 2010).



Στην παρούσα εργασία αυτή η μέθοδος εφαρμόζεται από τα πρώτα στάδια του σεναρίου και θεωρείται θεμελιώδης τεχνική υλοποίησής της. Οι διδάσκοντες χρειάζεται να ενεργοποιήσουν κατάλληλες παιδαγωγικές στρατηγικές διαχείρισης ομάδων μαθητών (Δημητρακοπούλου 2002) και να αναλογιστούν ζητήματα όπως η σύσταση των ομάδων, ο ρόλος κάθε μέλους αυτών, η αξιοποίηση των διαφορετικών αποτελεσμάτων μεταξύ τους, η αξιολόγηση των μαθησιακών ωφελειών από αυτή την συνεργασία των μαθητών. Οι μαθητές χωρίζονται από την αρχή λοιπόν σε 5 ομάδες των 5 ατόμων και μοιράζονται ρόλους, ώστε να είναι σαφής η δράση του καθενός και ξεκάθαρη η θέση του στην ομάδα και στην τάξη.

- **Παιχνίδια ρόλων**

Πρόκειται για τεχνική που στοχεύει στην προσομοίωση μιας αλληλεπίδρασης ατόμων που έχει σχέση με την επαγγελματική καθημερινότητα των συμμετεχόντων ή/και τις δεξιότητες που το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στοχεύει να αποκτήσουν (π.χ. μια συνέντευξη πρόσληψης, μια σύσκεψη στελεχών, μια ομάδα διαβούλευσης) με σκοπό την αλλαγή συμπεριφοράς. Οι μαθητές καλούνται να υποδυθούν ρόλους που συνδέονται με μία εξεταζόμενη κατάσταση στον επαγγελματικό ή στον κοινωνικό τομέα, με στόχο να την κατανοήσουν βαθύτερα, βιώνοντας την κατάσταση και τις αντιδράσεις τους σε αυτήν. Εφαρμόζεται κυρίως όταν επιδιώκεται η ανάλυση προβληματικών ή συγκρουσιακών καταστάσεων, οι οποίες αφορούν ικανότητες, στάσεις ή συμπεριφορές.

Ο εκπαιδευτής εξηγεί τους στόχους του παιχνιδιού, τι πρόκειται δηλαδή να εξεταστεί και για ποιο λόγο. Παρουσιάζει τους κανόνες του παιχνιδιού (αριθμό παικτών οι οποίοι προσφέρονται εθελοντικά, το τι θα κάνουν, τη χρονική διάρκεια, το ρόλο του παρατηρητή για την καταγραφή στοιχείων κ.α.) και παρουσιάζει το πλαίσιο της ιστορίας που έχει δημιουργήσει δίνοντας τα απαραίτητα στοιχεία.

Η συγκεκριμένη τεχνική αξιοποιείται στο παρόν σενάριο από την ομάδα των δημοσιογράφων, που καλούνται να αναπαραστήσουν μία υποθετική συνέντευξη με την Άννα, όπου θα τίθενται ερωτήματα για τις συνθήκες εγκλεισμού, τις δυσκολίες του χώρου κ.α. Επίσης η ίδια τεχνική χρησιμοποιείται και από την ομάδα των ψυχολόγων, ώστε μέσα από τη δράση «Στο ντιβάνι του ψυχολόγου» να αναδειχθούν τα προβλήματα της Άννας σε σχέση με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειάς της.

- **Η βιωματική μάθηση**

Ο John Dewey εισήγαγε τη δεκαετία του 1930 τη θεωρία “**learning by doing**” και θεωρείται η απαρχή της βιωματικής ή εμπειρικής μάθησης. Σύμφωνα, λοιπόν, με τη θεωρία αυτή, η αλληλεπίδραση της εμπειρίας και της ενέργειας του ατόμου είναι αυτή που έχει αποτέλεσμα στη

μάθηση. Η σύνδεση της διδασκαλίας με την πραγματικότητα κάνει τη μάθηση ελκυστική και ενδιαφέρουσα. Η πρόκληση βιωμάτων συμβάλλει στη μονιμότερη μάθηση και συντελεί στην αύξηση της ενεργοποίησης των μαθητών και της εμπλοκής τους στη διδακτική διαδικασία (Κασσωτάκης, Φλουρής, 2013). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι αυτός του συντονιστή, του καθοδηγητή και του βοηθού. Ο εκπαιδευτικός σε μια βιωματική δράση οφείλει να μην έχει πρωταγωνιστικό ρόλο αλλά να παραδίδει το ρόλο αυτό στα παιδιά και να είναι ο εμπυχωτής της διαδικασίας.

Η βιωματική μάθηση προσφέρει:

α. Αφομοίωση γνώσεων. Αν και είναι δεδομένο και αυτονόητο, θα αναφέρουμε ως όφελος τον εμπλουτισμό των γνώσεων και την ευκολότερη, αβίαστη θα λέγαμε αφομοίωση των πληροφοριών.

β. Βελτίωση σχέσης δασκάλου-μαθητή. Μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες, ο δάσκαλος δίνει χώρο στα παιδιά να δημιουργήσουν και να αυτενεργήσουν, με αποτέλεσμα να κερδίζει την εμπιστοσύνη τους.

γ. Κοινωνικοποίηση. Τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, να μοιράζονται, να γνωρίζουν καλύτερα τους συμμαθητές τους μέσα από δραστηριότητες.

δ. Αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Τα παιδιά δεν γνωρίζουν μόνο τους συμμαθητές τους καλύτερα αλλά και τους ίδιους τους εαυτούς τους. Η ενεργός συμμετοχή τους σε δράσεις βοηθάει να καταλάβουν ότι μπορούν να καταφέρουν πολλά που δεν πίστευαν ότι μπορούν αλλά και να γίνουν αποδεκτά από την ομάδα.

ε. Ενσυναίσθηση. Κατά τη διάρκεια των βιωματικών δράσεων τα παιδιά συχνά μπαίνουν στη θέση των άλλων δείχνοντας κατανόηση ως προς τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των άλλων.

στ. Φαντασία. Αναμφίβολα όσο περισσότερα ερεθίσματα λαμβάνουν τα παιδιά από το περιβάλλον τους, τόσο καλλιεργείται η φαντασία τους, απαραίτητο συστατικό ολοκλήρωσης της προσωπικότητάς τους.

Βασικές μέθοδοι ένταξης της βιωματικής μάθησης είναι οι εξής:

- ✓ μέθοδος project
- ✓ η λύση προβλήματος
- ✓ οι ομάδες εργασίας
- ✓ η πειραματική μέθοδος
- ✓ η δραματοποίηση
- ✓ η μίμηση ρόλων
- ✓ το παιχνίδι
- ✓ η έρευνα

Στην παρούσα εργασία ο ερευνητής/εκπαιδευτικός, φιλοδοξώντας να την εντάξει στη βιωματική μάθηση, χρησιμοποιεί τις περισσότερες τεχνικές από αυτές που αναφέρονται στη βιβλιογραφία, ώστε να θεωρείται δικαίως ως μια βιωματική δράση. Έτσι αξιοποιούνται, εκτός των άλλων, η μέθοδος project, η λύση προβλήματος, οι ομάδες εργασίας, η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων και η έρευνα.

- **Διδασκαλία με πολυμέσα ηλεκτρονικής τεχνολογίας βλ. παρακάτω «Η πληροφορική στην εκπαίδευση»**
- **Θεατροκεντρικές μέθοδοι:**  
 Με τη θεατροκεντρική μέθοδο ή ανάθεση ρόλων (role-playing) οι μαθητές συνδυάζοντας την ενεργητική, τη συνεργατική και τη βιωματική μάθηση αναπαριστούν γεγονότα και λειτουργίες της πραγματικότητας. Περιλαμβάνει τρία στάδια: την προετοιμασία της δραστηριότητας, την εκτέλεση και τη συζήτηση/αξιολόγηση της.  
 Κατά τις αναπαραστάσεις κοινωνικών γεγονότων ή καταστάσεων, που απαιτούν έντεχνη αξιοποίηση της ορθής εκφοράς λόγου και αξιοποίηση εκφραστικών δυνατοτήτων της φωνής σύμφωνα με τις αρχές της υποκριτικής τέχνης, αξιοποιούνται οι επικοινωνιακές δεξιότητες των εκπαιδευομένων (Κοντάκος & Γκόβαρης, 2011)  
 Κυριότεροι τρόποι αξιοποίησης της μεθόδου αυτής είναι:
  - ✓ **Η θεατρική παράσταση**
  - ✓ **Η δραματοποίηση**
  - ✓ **Δραματοποίηση με βάση συγκεκριμένο λογοτεχνικό κείμενο**
  - ✓ **Δραματοποίηση με βάση ελεύθερο κείμενο**

Στην παρούσα πρόταση/σενάριο αξιοποιούνται οι τεχνικές του θεάτρου από την ομάδα των θεατρολόγων για την αναπαράσταση συγκεκριμένων χωρίων του λογοτεχνικού έργου. Ο εκπαιδευτικός της Θεατρολογίας προετοιμάζει και μοιράζει τους ρόλους στα παιδιά, επεξηγεί σκηνοθετικές λεπτομέρειες και βοηθά στην υλοποίηση της δράσης. Την ίδια τεχνική χρησιμοποιεί και η ομάδα των ψυχολόγων για το παιχνίδι ρόλων «στο ντιβάνι του ψυχολόγου» αλλά και η ομάδα των δημοσιογράφων για την αναπαράσταση της συνέντευξης.

## ***Εκπαιδευτικά ή εποπτικά μέσα***

Με τον όρο εποπτικά μέσα διδασκαλίας, αναφερόμαστε σε οτιδήποτε μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας με σκοπό να τροποποιήσει και αν είναι εφικτό να αυξήσει τα αισθητηριακά κανάλια που χρησιμοποιούμε βελτιώνοντας τα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας δε μεταδίδουν από μόνα τους γνώσεις, αλλά είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν κατάλληλα από τον εκπαιδευτή

ώστε να βοηθήσουν τους εκπαιδευόμενους να μάθουν νέα στοιχεία οικοδομώντας νέες αντιλήψεις και γνώσεις (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., 2014).

Πρόκειται λοιπόν για το σύνολο των συσκευών ή/και των αντικειμένων που υποβοηθούν τη λειτουργία των εκπαιδευτικών τεχνικών και συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας (Κ. Σγουροπούλου, ΕΣΠΑ 2007 – 2013).

Τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιεί/αξιοποιεί το παρόν σενάριο, για να ενδυναμώσει τη μαθησιακή διεργασία είναι τα ακόλουθα:

- **Μηχάνημα προβολής μέσω Ηλεκτρονικού Υπολογιστή**  
Οι διαφάνειες ή τα δεδομένα που θα προβληθούν αποθηκεύονται σε αρχείο του ηλεκτρονικού υπολογιστή που συνδέεται με το μηχάνημα προβολής, το οποίο με τη σειρά του προβάλλει σε οθόνη ή σε λευκό τοίχο τα σχετικά δεδομένα. Τόσο το μηχάνημα της προβολής όσο και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μπορεί να είναι φορητά ή σταθερά. Πλέον οι εξελιγμένες συσκευές έχουν τη δυνατότητα να προβάλουν και ταινίες ή βίντεο.  
**Το συγκεκριμένο μέσο προβολής αποτελεί το σημαντικότερο εργαλείο του παρόντος σεναρίου, γιατί η χρήση του είναι διπλή. Από τη μία χρησιμεύει ως μέσο παρουσίασης πληροφοριών, στοιχείων, αναλύσεων, οδηγιών από τους εκπαιδευτικούς προς τους μαθητές, ώστε να διευκολυνθεί η πρόσληψή τους και από την άλλη αξιοποιείται από τους ίδιους τους μαθητές ως μέσο προβολής των εργασιών τους.**
- **Πίνακας κιμωλίας ή μαρκαδόρου**  
Πρόκειται για τους κλασικούς πίνακες (μαυροπίνακες ή ασπροπίνακες) πάνω στους οποίους γράφουμε με κιμωλία ή μαρκαδόρο. Η επιφάνειά τους είναι συνήθως αρκετά μεγάλη και δίνουν τη δυνατότητα παρουσίασης μηνυμάτων για μικρή χρονική διάρκεια, αφού εύκολα μπορούν να σβηστούν και να αντικατασταθούν από νέα μηνύματα.  
**Ο πίνακας ως παραδοσιακό μέσο διδασκαλίας αξιοποιείται στην παρούσα πρόταση από τους καθηγητές της Ιστορίας, της Γλώσσας και της Λογοτεχνίας, ώστε να κοινοποιήσουν/επεξηγήσουν στα παιδιά έννοιες και οδηγίες για την κατανόηση και υλοποίηση των εργασιών τους.**
- Έντυπα με ασκήσεις ή σημειώσεις που θα διανεμηθούν

Έντυπα είναι όλα εκείνα που δημιουργεί ή αναπαράγει ο εκπαιδευτής προκειμένου να τα διανέμει στην εκπαιδευόμενη ομάδα για να καλύψει τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Μπορεί να είναι φωτοτυπημένα κείμενα, βιβλία, σενάρια για να χρησιμοποιηθούν σε μελέτες περίπτωσης, άρθρα για επεξεργασία, χάρτες, κανονισμοί και διαδικασίες, τεστ, σημειώσεις του εκπαιδευτή, καρτέλες ρόλων κτλ. Μία πρώτη αφορμή αλλά κι έναν βασικό πυλώνα του παρόντος σεναρίου αποτελούν τα φύλλα εργασίας, που διανέμονται από την πρώτη στιγμή στους μαθητές, ώστε βασιζόμενοι στα δοθέντα κείμενα αλλά και στα ερωτήματα που ακολουθούν να φέρουν εις πέρας την ολοκλήρωση των εργασιών τους.

- **Κάμερα**

Η κάμερα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη βιντεοσκόπηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και περιστατικών που πραγματοποιούνται κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Ο σκοπός της βιντεοσκόπησης εξυπηρετεί συνήθως τον αναστοχασμό και την κριτική ανάλυση εμπειριών που προέκυψαν μέσα στο πρόγραμμα, π.χ. ένα Παιχνίδι Ρόλων μπορεί να βιντεοσκοπηθεί και στη συνέχεια η ολομέλεια να το παρακολουθήσει. Κατά αυτό τον τρόπο και οι «ηθοποιοί» θα έχουν την ευκαιρία να εξετάσουν το πώς υποδύθηκαν τους ρόλους τους και να επεξεργαστούν κριτικά την εμπειρία που βίωσαν.

Στη συγκεκριμένη εργασία οι μαθητές της ομάδας των θεατρολόγων καλούνται να χρησιμοποιήσουν την κάμερα, για να βιντεοσκοπήσουν το θεατρικό τους, ώστε και να μπορεί να παρουσιαστεί ως αυτοτελής εργασία στην ιστοσελίδα του σχολείου αλλά και οι ίδιοι οι μαθητές να μην χάσουν το προϊόν του μόχθου τους.

- **Οι διδακτικοί χάρτες βλ. παρακάτω εννοιολογικός χάρτης**

- **Οι εικόνες**

Εικόνες είναι πιστές αναπαραστάσεις της πραγματικότητας και πολλές φορές είναι πολύ χρήσιμες στην εκπαιδευτική διαδικασία γιατί προσφέρουν ιδιαίτερη βοήθεια στην κατανόηση δύσκολων κειμένων, καθώς προδιαθέτουν τον αναγνώστη γι' αυτό που πρόκειται να αναγνώσει (Σιμάτος, 1995, Χριστιάς, 1992). Κάποιες από αυτές απλά συνοδεύουν διακοσμητικά ένα κείμενο προσδίδοντάς του καλαισθησία, δίχως να παρέχουν καμία πληροφορία γι' αυτό. Για να είναι αποτελεσματική η χρήση των εικόνων στη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός δε θα πρέπει να μένει στην απλή επίδειξη εικόνων, αλλά να τις περιγράφει με τη συμμετοχή των μαθητών, ώστε αυτοί να ενεργοποιήσουν τη σκέψη τους. Επιπλέον, ο διαθέσιμος χρόνος θα πρέπει να συνάδει με το περιεχόμενο της εικόνας για την καλύτερη

αποτελεσματικότητά της. Όσο πιο περιορισμένος είναι ο χρόνος τόσο πιο απλή και περιεκτική πρέπει να είναι η εικόνα (συμβολική), ενώ όταν υπάρχει άπλετος χρόνος οι ρεαλιστικές φωτογραφίες (πραγματικές) είναι εξίσου ή και περισσότερο αποτελεσματικές. Η χρήση των έγχρωμων εικόνων διευκολύνει τη μάθηση, διότι μέσω αυτών οι γνώσεις και οι πληροφορίες μεταδίδονται πιο εύκολα στους μαθητές (Κουνέλη & Στεφανάκος, 2001, Σιμάτος, 1995). Τέλος, η επιλογή των εικόνων που γίνεται από τους ίδιους τους μαθητές έχει ως αποτέλεσμα αυτοί να αναπτύσσουν την κρίση τους (Ρέλλος, 2007).

Οι εικόνες στην συγκεκριμένη πρόταση έχουν ποικίλες χρήσεις. Αρχικά χρησιμεύουν στους εκπαιδευτικούς, για να αναδειχτούν καλύτερα έννοιες που αφορούν την κατανόηση συγκεκριμένων θεματικών του ημερολογίου, όπως ιστορικά γεγονότα, φωτογραφίες της Άννας, χώροι και μέρη όπου έζησε η ηρωίδα κ.α. Οι ίδιοι οι μαθητές ακολούθως θα στηριχτούν στις εικόνες αναζητώντας κι ανακαλύπτοντας μόνοι τους πληροφορίες για τις εργασίες τους. Η ομάδα των ιστορικών θα πρέπει να χρησιμοποιήσει πολλές από αυτές για την υλοποίηση του wevideo. Η ομάδα των θεατρολόγων, τέλος, θα αναζητήσει σε αυτές πληροφορίες για τη σκευή και το σκηνικό του θεατρικού τους. Στην εποχή μας οι εικόνες κατά κύριο λόγο είναι ψηφιακές και αναζητούνται στο διαδίκτυο.

- Τα πολυμέσα (διαδίκτυο και τα εκπαιδευτικά λογισμικά) βλ. παρακάτω πολυμέσα – ψηφιακά μέσα

## **ΠΟΛΥΜΕΣΑ - ΨΗΦΙΑΚΑ ΜΕΣΑ**

Πολυμέσα είναι η ελληνική απόδοση του αγγλικού όρου “multimedia”. Ο όρος αυτός αποτελείται από δύο μέρη: το πρόθεμα multi και τη ρίζα media. Η λέξη “Multi” προέρχεται από τη λατινική λέξη multus και σημαίνει “πολυάριθμος”, “πολλαπλός” ενώ “Media” είναι ο πληθυντικός αριθμός της επίσης λατινικής λέξης medium που σημαίνει “μέσο”, “κέντρο”. Πιο πρόσφατα η λέξη medium άρχισε να χρησιμοποιείται και ως “ενδιάμεσος”, “μεσολαβητής”. Κατά συνέπεια ο ορισμός που προκύπτει είναι Multimedia και σημαίνει “πολλαπλοί μεσολαβητές” ή “πολλαπλά μέσα” και χρησιμοποιείται είτε ως ουσιαστικό είτε ως επίθετο (<https://www.slideshare.net/vlaik/ss-47113236>).

Ο όρος λοιπόν «πολυμέσα» δηλώνει τη χρήση πολλών μέσων (media) για την παρουσίαση πληροφορίας. (Mark Elsom-Cook, 2001). Τα πολυμέσα στη γενικότερη έκφρασή τους δεν σχετίζονται αναγκαστικά με την ψηφιακή

τεχνολογία, εν τούτοις ο όρος «πολυμέσα» εισήχθη και διαδόθηκε σε στενή σχέση με την ψηφιακή τεχνολογία και τον κόσμο των υπολογιστών.

Κείμενο, εικόνα, ήχος και γραφικά, σχεδιοκίνηση (animation) και video μπορούν να χρησιμοποιηθούν ταυτόχρονα στον πληροφοριακό χώρο των πολυμέσων. Μια ηλεκτρονική παρουσίαση, συνήθως διαδραστική/διαλογική (interactive) που συνδυάζει πολλαπλά μέσα (media) όπως κείμενο, εικόνα, ήχο, κινούμενα γραφικά (σχεδιοκίνηση) και βίντεο σε ένα ηλεκτρονικό υπολογιστή. (Stephen McGloughlin, 2001).

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά των ψηφιακών πολυμέσων είναι η ψηφιακή αναπαράσταση της πληροφορίας, η μετάδοση της πληροφορίας σαν ακολουθία διακριτών τιμών κωδικοποιημένων στο δυαδικό σύστημα, η δυνατότητα της διάδρασης (Διαλογικότητα), η παρουσίαση (σειρά, ταχύτητα, μορφή) της πληροφορίας σύμφωνα με τις επιθυμίες του χρήστη, η δυνατότητα συμπίεσης (compression) την οποία υφίστανται οι ποικίλες μορφές πληροφορίας στα συστήματα πολυμέσων (Νικολάου Σπ. 2015).

Το παρόν διδακτικό σενάριο αξιοποιεί τα ψηφιακά μέσα ως μέσα αναζήτησης πληροφοριών και παρουσίασης εργασιών. Συγκεκριμένα:

### **Ιστοσελίδα**

Ως ιστοσελίδα ορίζεται ένα έγγραφο του παγκόσμιου ιστού με πληροφορίες σε μορφή κειμένου, υπερκειμένου, ήχου, εικόνας, βίντεο. Πολλές ιστοσελίδες μαζί δημιουργούν έναν ιστότοπο – ιστοχώρο κι επειδή αλληλοσυνδέονται, μπορεί εύκολα ο χρήστης να μεταβαίνει από τη μία στην άλλη με ένα κλικ (Κωντατογιάννης, 2008).

### **Ιστοχώρος – ιστότοπος**

Ιστοχώρος ή ιστότοπος είναι η ψηφιακή περιοχή του παγκόσμιου ιστού όπου φιλοξενούνται πολλές ιστοσελίδες μαζί. Πρόκειται δηλαδή για συλλογή από κείμενα, εικόνες, βίντεο και ψηφιακά στοιχεία που χρησιμοποιούν την υπηρεσία www (world wide web) και το πρωτόκολλο http (Hypertext Transfer Protocol). Το σύνολο των ιστοτόπων – ιστοχώρων αποτελεί το www (Κωντατογιάννης, 2008).

Η παρούσα εργασία χρησιμοποιεί τους εξής ιστοχώρους:

- Βικιπαίδεια
- Ηλεκτρονική διδασκαλία
- Μουσείο Άννας Φρανκ
- Μουσείο Μνήμης Ολοκαυτώματος των ΗΠΑ

### **Εννοιολογικός χάρτης**

Η έννοια του εννοιολογικού χάρτη αναπτύχθηκε πρώτη φορά από τον J. Novak (Novak & Gowin, 1984, Novak, 1998) και βασίστηκε στις διδακτικές και ψυχολογικές θεωρίες του Ausubel (Ausubel et al., 1978). Συγκεκριμένα, ο Novak με τον εννοιολογικό χάρτη εφαρμόζει την κεντρική ιδέα του Ausubel, ότι η ουσιαστική μάθηση είναι δυνατή όταν τα νέα δεδομένα ενσωματώνονται σε ένα δίκτυο σχετικών εννοιών. Η σχηματική αναπαράσταση των εννοιών δίνει τη δυνατότητα σχηματισμού οπτικής εικόνας ενός αντικείμενου, μιας κατηγορίας αντικειμένων, μιας διαδικασίας, μιας ιδέας. Έτσι γίνεται πιο συγκεκριμένο το αφηρημένο και η πληροφορία να είναι άμεσα αντιληπτή και ικανή να ανακληθεί. Μάλιστα, η κατασκευή ενός εννοιολογικού χάρτη χαρακτηρίζεται ως μια άριστη δραστηριότητα για την ενίσχυση/προώθηση της δημιουργικής σκέψης και της αναγνώρισης νέων μεθόδων επίλυσης προβλημάτων (Cañas et al., 2003).

Ένα εύχρηστο κι εύκολο στη χρήση του πρόγραμμα δημιουργίας εννοιολογικών χαρτών είναι το [bubbl.us](http://bubbl.us) που διατίθεται δωρεάν στο διαδίκτυο. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα προτείνει και η παρούσα εργασία ως εργαλείο στην ομάδα των φιλολόγων για την παρουσίαση των όρων που ζητούνται.

### **Χρονογραμμή**

Ως χρονογραμμή ορίζεται η οπτική αναπαράσταση της σχέσης του χρόνου με την ανθρώπινη δραστηριότητα. Πρόσωπα, γεγονότα, τοποθεσίες, συγκυρίες παρατάσσονται κατά μήκος μιας γραμμής δίνοντας υλικό για περαιτέρω μελέτη και κατανόηση της ιστορίας. Έτσι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον αφηρημένο χρόνο σε σχέση με το συγκεκριμένο ιστορικό γίνεσθαι. Δημιουργούν προσωπικές αναπαραστάσεις, ταξινομούν και θεματοποιούν ευκολότερα ιστορικά γεγονότα (Γ. Κασκαμανίδης). Ένα εύκολο πρόγραμμα δημιουργίας χρονογραμμών είναι το TimeRime.

Εργαλείο δημιουργίας χρονογραμμών: TimeRime

Το TimeRime είναι ένα εργαλείο δημιουργίας και ένα περιβάλλον φιλοξενίας χρονογραμμών ή ιστοριογραμμών. Στην κατασκευή της γραμμής του χρόνου επιτρέπει να συμπεριλάβουμε ποικίλα μέσα, όπως κείμενο, φωτογραφίες, βίντεο youtube. Απαιτεί εγγραφή και παρέχει κάποιες βασικές υπηρεσίες δωρεάν. <http://olgadim.weebly.com/>

Το παρόν σενάριο προτείνει το πρόγραμμα αυτό στην ομάδα των δημοσιογράφων για την παρουσίαση της ζωής της Άννας ως ένα εύχρηστο κι ευχάριστο εργαλείο απόδοσης χρονικά προσδιορισμένων ιστορικών γεγονότων.

### **Facebook**



Το Facebook ανήκει στην κατηγορία των Μέσων Κοινωνικής Δικτύωσης (social media), και συγκεκριμένα στην κατηγορία των Κοινωνικών Δικτύων. Αυτή τη στιγμή είναι το δημοφιλέστερο κοινωνικό μέσο, έχοντας πάνω από 829 εκατ. καθημερινούς ενεργούς χρήστες και πάνω από 1,32 δισ. μηνιαίους ενεργούς χρήστες. Η χρήση του Facebook έχει να κάνει κυρίως με τα νέα φίλων και γνωστών, με την καθημερινή επικοινωνία μέσω μηνυμάτων και με την ενημέρωση από επιχειρήσεις και σελίδες άλλων ενδιαφερόντων. Κάθε χρήστης **άνω των 13 ετών** μπορεί να δημιουργήσει το δικό του προφίλ, το οποίο μπορεί στη συνέχεια να το ενημερώσει με προσωπικές πληροφορίες, φωτογραφίες, βίντεο, ταινίες και μουσική που του αρέσουν, αθλητές που θαυμάζει κλπ κλπ. (Κόνσουλας, 2014).

Το παρόν σενάριο προτείνει στην ομάδα των δημοσιογράφων να δημιουργήσει ένα προφίλ της Άννας στο συγκεκριμένο Κοινωνικό Μέσο καθώς θεωρείται σχετικά απλό και εύκολο στη χρήση του και ενδείκνυται για την ηλικία των μαθητών της Β' Γυμνασίου.

### **Wevideo**

Το WeVideo είναι μια ηλεκτρονική διαδικτυακή πλατφόρμα επεξεργασίας βίντεο που προσφέρει έναν εύκολο τρόπο να δημιουργήσετε τα δικά σας βίντεο και λειτουργεί σε προγράμματα περιήγησης ιστού και σε κινητές συσκευές. Η εταιρεία ιδρύθηκε αρχικά το 2011 στην Ευρώπη, η έδρα της είναι στο Mountain View της Καλιφόρνια με μια ομάδα που εδρεύει στη Ρουμανία (Wikipedia)

Στην παρούσα πρόταση αξιοποιείται αυτή η πλατφόρμα επειδή είναι σχετικά εύκολη στη χρήση της, ωφέλιμη σαν γνώση και για άλλες εργασίες των παιδιών, δημιουργική σαν προϊόν αφού συνδυάζει ήχο, εικόνα και βίντεο.

### **YouTube**

Το YouTube είναι ένα Κοινωνικό Μέσο κοινοποίησης, αναπαραγωγής και διαμοιρασμού βίντεο. Είναι το δημοφιλέστερο στο είδος του, αφού κάθε μήνα το επισκέπτονται πάνω από 1 δισ. ενεργοί χρήστες, ενώ κάθε λεπτό ανεβαίνουν 100 ώρες βίντεο. Από το 2006 ανήκει στη Google (Κόνσουλας, 2014).

Το συγκεκριμένο Κοινωνικό Μέσο χρησιμοποιείται στο παρόν σενάριο ως πλατφόρμα αναζήτησης πληροφοριών αφού περιέχει χρήσιμα βίντεο, είναι απλό στη χρήση του και διαδεδομένο σε αυτές τις ηλικίες.

## **Microsoft PowerPoint**

Το PowerPoint είναι ένα πρόγραμμα παρουσίασης. Χρησιμοποιείται για τη δημιουργία παρουσιάσεων, που αποτελούνται από κείμενο, γραφήματα, εικόνες και βίντεο τα οποία ο χρήστης μπορεί να εμφανίσει στην οθόνη του υπολογιστή ή σε προτζέκτορα και να τα εκτυπώσει. Το πρόγραμμα εμφανίστηκε πρώτη φορά για τα Mac ως παρουσίαση από τους Dennis Austin και Thomas Rudkin. Το 1987 μετονομάστηκε σε PowerPoint και από τότε συνεχίζει να έχει αυτό το όνομα (Βικιπαίδεια, 2019).

Η παρούσα εργασία αξιοποιεί το πρόγραμμα αυτό, επειδή είναι απλό στη χρήση του, προσφέρει μεγάλη ποικιλία επιλογών, είναι ευχάριστο στην επεξεργασία του και εξαιρετικά χρήσιμο για μελλοντική χρήση από τους μαθητές

## **Microsoft Word**

Το Microsoft Word είναι ένα πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου από την Microsoft. Κυκλοφόρησε πρώτη φορά για προσωπικό υπολογιστή το 1983 ως Multi-Tool Word για το λειτουργικό σύστημα Xenix. Η Microsoft απέκτησε το Microsoft Word το 1989. Οι τρέχουσες εκδόσεις είναι το Microsoft Office Word 2016 για Windows και το Microsoft Office Word 2016 για Mac (Βικιπαίδεια, 2020)

Το πρόγραμμα αυτό είναι το πιο διαδεδομένο για την επεξεργασία ποικίλων εργασιών, απλό στη χρήση του, εντάσσεται στον προγραμματισμό του μαθήματος των ΤΠΕ στη Β' Γυμνασίου και χρήσιμο για μελλοντική χρήση του από τους μαθητές. Αξιοποιείται από το παρόν σενάριο λοιπόν για τη διεκπεραίωση ποικίλων εργασιών από τις ομάδες των μαθητών.

## **ΥΛΙΚΟ ΈΡΕΥΝΑΣ**

Το ημερολόγιο είναι ένα έργο με ποικίλες θεματικές και πολλές ερευνητικές προεκτάσεις. Στο παρόν διδακτικό σενάριο ο ερευνητής αξιοποιεί μεγάλο εύρος θεματικών, ώστε οι μαθητές να ανακαλύψουν πολλές και διαφορετικές πτυχές του συγκεκριμένου αναγνώσματος. Συγκεκριμένα αξιοποιούνται τα χωρία των ημερών του 1942: Κυριακή 11 Ιουλίου, Σάββατο 20 Ιουνίου Πέμπτη 9 Ιουλίου Κυριακή 14 Ιουνίου. Του 1943: Πέμπτη 13 Ιανουαρίου, Τρίτη 10 Αυγούστου, Κυριακή 2 Μαΐου, Παρασκευή 24 Δεκεμβρίου. Του 1944: Δευτέρα 8 Μαΐου, Πέμπτη 6 Ιουλίου, Τετάρτη 29 Μαρτίου, Δευτέρα 17 Απριλίου, Τρίτη 7 Μαρτίου, Τρίτη 6 Ιουνίου, Πέμπτη 3 Φεβρουαρίου. Τα

χωρία αυτά επιλέχθηκαν, επειδή προσφέρουν στο παρόν σενάριο πληθώρα ιστορικών, φιλοσοφικών, ψυχολογικών, αυτοβιογραφικών στοιχείων που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία και να βοηθήσουν τους μαθητές να ερευνήσουν, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους, ποικίλες όψεις του ημερολογίου.

## **ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ**

Το παρόν διδακτικό σενάριο βασίζεται σε σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και εφαρμόζεται με σύγχρονα διδακτικά ψηφιακά μέσα. Συγκεκριμένα θεμελιώνεται στη διαθεματική προσέγγιση και ορίζεται ως μέθοδος project. Η διαθεματικότητα εμπλέκει στην παρούσα πρόταση, εκτός από το μάθημα της Λογοτεχνίας, την Ιστορία, την Πληροφορική και τη Θεατρολογία. Η μέθοδος project ακολουθείται από το σενάριο με τα εξής βήματα:

1. Κείμενο νεοελληνικής λογοτεχνίας «Από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ». Το κείμενο από το σχολικό εγχειρίδιο λειτουργεί ως ερέθισμα για δράση.
2. Χωρισμός σε πέντε ομάδες πέντε μαθητών και ανάθεση εργασιών. Με τον τρόπο αυτό οριστικοποιείται η απόφαση για δράση.
3. Οι ομάδες αναλαμβάνουν δράση και μοιράζουν αρμοδιότητες. Συλλέγουν και ταξινομούν το υλικό τους.
4. Ολοκλήρωση των εργασιών με την επίβλεψη – βοήθεια του εκπαιδευτικού.
5. Παρουσίαση των εργασιών, αξιολόγηση και αξιοποίηση των αποτελεσμάτων τους.

Οι τεχνικές που χρησιμοποιεί η συγκεκριμένη πρόταση είναι η εμπλουτισμένη εισήγηση, οι ερωτήσεις – απαντήσεις, η συζήτηση, οι ομάδες εργασίας και η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Πρόκειται για σύγχρονες μεθόδους μάθησης που διεγείρουν την συνεργατικότητα και την ομαδικότητα των μαθητών, ενώ παράλληλα ακολουθούν τις νέες επιταγές της εκπαίδευσης για ενεργητική και βιωματική μάθηση.

Τα μέσα που χρησιμοποιούνται είναι παραδοσιακά, όπως το σχολικό βιβλίο, τα φύλλα εργασίας και ο πίνακας με κιμωλία, αλλά/και κυρίως αξιοποιούνται σύγχρονα ψηφιακά μέσα, όπως η μηχανή προβολής μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή (προτζέκτορας) και ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Μέσω αυτών το έργο που καλούνται να παράξουν οι μαθητές είναι σύνθετο, πολυποίκιλο και, πρωτίστως, ψηφιακό. Έτσι μαθαίνουν ένα μεγάλο μέρος των πολυμεσικών δυνατοτήτων που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία. Με τη χρήση του διαδικτύου πλοηγούνται σε ιστοχώρους και ιστοσελίδες, αναζητούν στο youtube ανακαλύπτοντας ψηφιακές πηγές ηλεκτρονικής γνώσης. Τα εργαλεία παραγωγής έργου των μαθητών επίσης είναι ψηφιακά, αφού καλούνται να παρουσιάσουν εργασίες χρονογραμμής, εννοιολογικούς χάρτες, ψηφιακό

κείμενο word και PowerPoint, ψηφιακό περιεχόμενο με wevideo, σελίδα στο facebook. Όλα αυτά τα πολυμέσα προσδίδουν στο παρόν σενάριο σύγχρονη διδακτική/εκπαιδευτική όψη σε ένα κλασικό μιν, διαχρονικό δε έργο κι εξοπλίζουν τον νέο εκπαιδευόμενο με ψηφιακή γνώση απαραίτητη στο σύγχρονο σχολείο.

# *ΔΙΔΑΚΤΙΚΟ ΣΕΝΑΡΙΟ ΜΕ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΨΗΦΙΑΚΩΝ ΜΕΣΩΝ*

## **ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ**

**ΤΙΤΛΟΣ:** «Άννα Φρανκ: τότε, τώρα και για πάντα»

**ΔΙΔΑΣΚΟΥΣΑ:** Κουκούλη Ελπίδα

**ΤΑΞΗ:** Β' Γυμνασίου

**ΜΑΘΗΜΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ:** Νεοελληνική Λογοτεχνία

**ΤΙΤΛΟΣ ΚΕΙΜΕΝΟΥ:** «Από το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ»

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ:** Οικογενειακές Σχέσεις

**ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ:** Άννα Φρανκ

**ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΑ ΜΑΘΗΜΑΤΑ:** Νεοελληνική Γλώσσα, Ιστορία, Πληροφορική, Θεατρολογία

**ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΩΡΕΣ:** 12

**ΜΑΘΗΤΕΣ:** 25

**ΤΟΠΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ:** Αίθουσα διδασκαλίας, αίθουσα πληροφορικής, βιβλιοθήκη, αίθουσα εκδηλώσεων

**ΜΕΘΟΔΟΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ:** Project, ομαδική εργασία, διαθεματική προσέγγιση

**ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ:** Εμπλουτισμένη εισήγηση, ερωτήσεις – απαντήσεις, συζήτηση, ομάδες εργασίας, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

**ΜΕΣΑ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ:** Σχολικό βιβλίο, φύλλα εργασίας, πίνακας με κιμωλία ή μαρκαδόρο, μηχανή προβολής μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή (προτζέκτορας), ηλεκτρονικός υπολογιστής

**ΠΕΡΙΛΗΨΗ:** Οι μαθητές με αφόρμηση το κείμενο του σχολικού βιβλίου και αξιοποιώντας διαφορετικές πηγές ερευνούν την εποχή του ολοκαυτώματος, αναζητούν κοινές εφηβικές συνιστώσες με την ηρωίδα, ταυτίζονται με την ψυχολογία του εγκλεισμού, προβληματίζονται για διαχρονικά προβλήματα, ώστε τελικά να κατανοήσουν τα πανανθρώπινα μηνύματα του βιβλίου για ισότητα, δημοκρατία, αγάπη και συμφιλίωση. Τα ψηφιακά μέσα λειτουργούν στην παρούσα διδακτική πρόταση ως βοηθητικές πλατφόρμες αναζήτησης πληροφοριών αλλά και ως εργαλεία εκπόνησης ποικίλων εργασιών.

## **ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΣΤΟΧΟΙ:**

### **ΓΝΩΣΕΙΣ:**

- Κατανόηση - ερμηνεία λογοτεχνικού κειμένου
- Εμβάθυνση χαρακτηριστικών ημερολογίου
- Κατανόηση λογοτεχνικού ύφους και λεξιλογίου
- Αντίληψη της εποχής και των ιστορικών γεγονότων
- Εμβάθυνση σκέψεων – συναισθημάτων των εφήβων
- Γνώση νέων προγραμμάτων Η/Υ

- Διαθεματική προσέγγιση λογοτεχνίας, ιστορικών γεγονότων, γλώσσας και πληροφορικής
- Γνώση της αξίας του ημερολογίου ως λογοτεχνικό είδος
- Σύγκριση εφηβικών προβληματισμών με το σήμερα
- Σύγκριση εγκλεισμού της Άννας και της οικογένειάς της με τον σύγχρονο εγκλεισμό λόγω κορωνοϊού

#### **ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ:**

- Ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων, ηρώων
- Καλλιέργεια φιλιαναγνωσίας
- Ανάπτυξη ομαδικότητας και ομαλής συνεργασίας
- Διαθεματική αντιμετώπιση ποικίλων θεματικών ενοτήτων
- Χειρισμός νέων προγραμμάτων Η/Υ
- Ανάπτυξη συναισθηματικής συμμετοχής
- Ανάπτυξη καλλιτεχνικών δεξιοτήτων

#### **ΣΤΑΣΕΙΣ – ΑΞΙΕΣ**

- Αποδοχή εφηβικών προβληματισμών
- Ανοχή στις ενδοοικογενειακές συγκρούσεις
- Σεβασμός στη διαφορετικότητα
- Καλλιέργεια αλληλεγγύης και ανθρωπισμού
- Κατάργηση στερεοτύπων, εξάλειψη ρατσισμού
- Καλλιέργεια ομαδικότητας και συντροφικότητας
- Ευγενής άμιλλα
- Ενίσχυση δημοκρατικότητας, προώθηση πλουραλισμού

#### **ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ**

- Ικανότητα παραγωγής βιωματικού λόγου (γλωσσικός γραμματισμός)
- Ιστορική αντίληψη (ιστορικός γραμματισμός)
- Κριτική ικανότητα (κριτικός γραμματισμός)
- Ικανότητα χειρισμού Η/Υ (πληροφορικός γραμματισμός)
- Λογοτεχνική αντιληπτικότητα (λογοτεχνικός γραμματισμός)

### *Αναλυτική παρουσίαση*

#### **1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> διδακτική ώρα**

**Τόπος:** σχολική αίθουσα

**Τεχνικές διδασκαλίας:** εμπλουτισμένη εισήγηση, ερωτήσεις – απαντήσεις, συζήτηση

**Εκπαιδευτικά μέσα:** σχολικό βιβλίο, πίνακας με κιμωλία, ηλεκτρονικός υπολογιστής

**Διδάσκων:** ο φιλόλογος που διδάσκει το μάθημα της Λογοτεχνίας ή/και της Γλώσσας

**Ανάλυση:** Ο εκπαιδευτικός διαβάζει στην τάξη το απόσπασμα του σχολικού βιβλίου και με **ερωταποκρίσεις** καθοδηγεί τους μαθητές στα βασικά θεματικά κέντρα του βιβλίου. Στη συνέχεια ακολουθεί **συζήτηση** για τα πρόσωπα και τους χαρακτήρες του έργου. Αναλύονται οι σχέσεις των μελών της οικογένειας, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εφηβείας, η ψυχοσύνθεση της ηρωίδας και οι ιδιαίτερες συνθήκες διαβίωσης των ηρώων. Ακολούθως ο διδάσκων με **εμπλουτισμένη εισήγηση** περιγράφει το ιστορικό πλαίσιο της εποχής και με **διάλογο** επιχειρεί σύνδεση με τη σύγχρονη πραγματικότητα των παιδιών.

Τέλος, τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των πέντε και ανατίθενται οι εργασίες. Μοιράζονται τα φύλλα εργασίας και δίνονται οι σχετικές οδηγίες. Οι ομάδες είναι πέντε και χωρίζονται σε **δημοσιογράφους, φιλολόγους, ιστορικούς, θεατρολόγους** και **ψυχολόγους**. Ο διαχωρισμός των παιδιών στις ομάδες μπορεί να γίνει ή κατόπιν συνεννόησης αναλόγως των ενδιαφερόντων του καθενός ή με κλήρωση από τον διδάσκοντα. Η κάθε ομάδα ορίζει το ρόλο του κάθε μέλους της. Πχ. Ο πρώτος θα χειρίζεται τον υπολογιστή, ο δεύτερος θα κρατάει σημειώσεις, ο τρίτος θα ελέγχει προφορικά, ο τέταρτος θα συνεννοείται με τον διδάσκοντα και ο πέμπτος θα έχει τη γενική εποπτεία της πορείας της εργασίας. Οι ρόλοι καλό θα είναι να εναλλάσσονται κάθε φορά, ώστε να συμμετέχουν όλοι ισοδύναμα.

### 3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> διδακτική ώρα

**Τόπος:** αίθουσα υπολογιστών

**Τεχνικές διδασκαλίας :** ομάδες εργασίας, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

**Εκπαιδευτικά μέσα:** ηλεκτρονικοί υπολογιστές, σχολικό βιβλίο, φύλλα εργασίας

**Διδάσκοντες:** καθηγητής Ιστορίας, καθηγητής Γλώσσας/Λογοτεχνίας, καθηγητής Θεατρολογίας

**Ανάλυση:** Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες διαιρούνται στις αντίστοιχες αίθουσες, ώστε να λάβουν τις πρώτες οδηγίες για την προετοιμασία των εργασιών τους. Συγκεκριμένα: οι **δημοσιογράφοι** μαζί με τους **ιστορικούς** παρακολουθούν στην ίδια αίθουσα διδασκαλίας. Εκεί ο **καθηγητής της Ιστορίας** τους εισάγει αρχικά στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο με τη μέθοδο της **εμπλουτισμένης εισήγησης**. Συγκεκριμένα, ο διδάσκων με τη βοήθεια του προβολέα παρουσιάζει στα παιδιά εικόνες/φωτογραφίες της εποχής και με **διάλογο** αναλύουν τα σημαντικότερα ιστορικά γεγονότα καθώς και τα κυριότερα βιογραφικά στοιχεία της Άννας. Δίνονται οδηγίες για τις διαδικτυακές πηγές και για το πώς θα τις χρησιμοποιήσουν. Οι μαθητές καταγράφουν όσα χρειάζονται για τις εργασίες τους. Σε άλλη αίθουσα

διδασκαλίας ο διδάσκων της Γλώσσας ή/και της Λογοτεχνίας εκπαιδεύει τους **φιλόλογους** και τους **ψυχολόγους**. Γίνεται ανάγνωση των κειμένων και ο διδάσκων με τον **διάλογο** προσπαθεί να καθοδηγήσει τους μαθητές στην αποσαφήνιση των βασικών θεματικών και στην αποκωδικοποίηση των κεντρικών ιδεών των κειμένων. Τα παιδιά κρατούν σχετικές σημειώσεις και συζητούν για τις σκέψεις και τα συναισθήματα που τους γεννώνται μετά την ανάγνωση, ενώ διατυπώνουν τις προσωπικές τους εμπειρίες από την περίοδο του δικού τους εγκλεισμού. Τέλος, ο διδάσκων με **ερωταποκρίσεις** ελέγχει κατά πόσο αφομοιώθηκαν από τους μαθητές οι σχετικές γνώσεις. Στην **αίθουσα προβολών/θεάτρου** ο καθηγητής της **θεατρολογίας** με τη βοήθεια του Η/Υ και του προβολέα προσπαθεί με τη μέθοδο της **εμπλουτισμένης εισήγησης** και του **διαλόγου** να εισαγάγει τα παιδιά στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, ώστε να αποκτήσουν μία πρώτη εικόνα του σκηνικού που θα πρέπει να αναπαραστήσουν για την παράσταση. Επίσης ιχνηλατεί με τα παιδιά το σενάριο και με τη μέθοδο της **συζήτησης** εξερευνούν από κοινού το κείμενο αναφοράς και αναζητούν τρόπους μετασχηματισμού του σε σενάριο. Ως αυτοκατευθυνόμενη – ομαδική εργασία ανατίθεται στις ομάδες να ταξινομήσουν τις ηλεκτρονικές πηγές όπου θα αναζητήσουν τις απαραίτητες πληροφορίες για την υλοποίηση των εργασιών τους.

### 5<sup>η</sup> και 6<sup>η</sup> διδακτική ώρα

**Τόπος :** αίθουσα διδασκαλίας

**Τεχνικές διδασκαλίας:** ομάδες εργασίας, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

**Εκπαιδευτικά μέσα:** σχολικό βιβλίο, φύλλα εργασίας

**Ανάλυση:** οι μαθητές έχοντας συγκεντρώσει και ταξινομήσει τις ηλεκτρονικές πηγές τους συγκεντρώνονται στην αίθουσα υπολογιστών, ώστε να ξέρουν τι ακριβώς θα αναζητήσουν. Συγκεκριμένα: ο καθηγητής της Πληροφορικής με **εισήγηση** αναφέρει γενικούς κανόνες ασφαλείας περιήγησης στο διαδίκτυο και δίνει τις αρχικές οδηγίες για την αναζήτηση των ηλεκτρονικών πηγών. Στη συνέχεια η κάθε ομάδα προχωρά στην αναζήτηση/εξερεύνηση των πηγών της. Συγκεκριμένα: Οι **δημοσιογράφοι** θα περιηγηθούν στη Βικιπαίδεια, ώστε να βρουν τα βιογραφικά στοιχεία, και θα παρακολουθήσουν το κόμικ του YouTube με τα βασικότερα γεγονότα στη ζωή της Άννας. Επίσης θα ανατρέξουν στη διεύθυνση από το Σπίτι της Άννας Φρανκ και θα περιηγηθούν εικονικά στο καταφύγιο. Ταυτόχρονα θα κρατούν σημειώσεις με τα στοιχεία που συλλέγουν. Οι **φιλόλογοι** αναζητούν στοιχεία για τα βασικά βιογραφικά είδη και τα χαρακτηριστικά του ημερολογίου ως αυτοβιογραφικό είδος. Ενδεικτική πηγή αναζήτησης είναι το φωτόδεντρο της Έκθεσης – Έκθεσης της Β' Λυκείου και το φωτόδεντρο του Λεξικό των Λογοτεχνικών Όρων Γυμνασίου – Λυκείου. Καταγράφουν τα χαρακτηριστικά των ειδών και ταξινομούν τις πληροφορίες. Οι **ιστορικοί** επισκέπτονται τις ιστοσελίδες από



τη Βικιπαίδεια, ώστε να βρουν τους ορισμούς των ιστορικών όρων που ζητούνται και τον ιστοχώρο του Μουσείου Ολοκαυτώματος των ΗΠΑ, ώστε να βρουν στοιχεία για τα παιδιά του Ολοκαυτώματος. Επίσης αναζητούν κι αποθηκεύουν φωτογραφίες και μουσικές για τη δημιουργία του wevideo. Οι **θεατρολόγοι** αναζητούν εικόνες και μουσικές για το σκηνικό και τη μουσική επένδυση της παράστασής τους. Παράλληλα περιηγούνται στο καταφύγιο μέσα από την εικονική περιήγηση που προσφέρει το Σπίτι της Άννας Φρανκ, ώστε να κατανοήσουν καλύτερα τον τρόπο ζωής της εποχής. Τέλος, οι **ψυχολόγοι** περιηγούνται στο Σπίτι της Άννας Φρανκ και στο Μουσείο Ολοκαυτώματος των ΗΠΑ και καταγράφουν στοιχεία των πιθανών ψυχολογικών επιπτώσεων των συγκεκριμένων συνθηκών ζωής στην Άννα Φρανκ.

### 7<sup>η</sup> και 8<sup>η</sup> ώρα

**Τόπος:** αίθουσα υπολογιστών, αίθουσα εκδηλώσεων

**Τεχνικές διδασκαλίας:** ομάδες εργασίας, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

**Μέσα διδασκαλίας:** υπολογιστές, σχολικό βιβλίο, φύλλα εργασίας

**Διδάσκοντες:** φιλόλογος, ιστορικός, καθηγητής πληροφορικής, θεατρολόγος

**Ανάλυση:** Οι μαθητές ξεκινούν την υλοποίηση των εργασιών τους.

Συγκεκριμένα: Στην αίθουσα υπολογιστών ο καθηγητής της πληροφορικής

παρουσιάζει κι εξηγεί στην ομάδα των **δημοσιογράφων** το πρόγραμμα

TimeRime, ώστε να δημιουργήσουν με τα στοιχεία των πηγών τους τη

χρονογραμμή με τους βασικότερους σταθμούς της ζωής της Άννας Φρανκ.

Επίσης με τη βοήθεια του διδάσκοντα δημιουργούν το πιθανό προφίλ της

Άννας στο facebook. Οι **φιλόλογοι** μαθαίνουν να χειρίζονται το πρόγραμμα

bubbl.us και με τη βοήθεια του καθηγητή τους δημιουργούν τον εννοιολογικό

χάρτη με τα χαρακτηριστικά του ημερολογίου. Επίσης με το πρόγραμμα

επεξεργασίας κειμένου word καταγράφουν σε πίνακα τα χαρακτηριστικά των

βιογραφικών ειδών. Οι **ιστορικοί και οι ψυχολόγοι** μαθαίνουν να χειρίζονται

το πρόγραμμα Power Point βοηθούμενοι από τον διδάσκοντα. Στη συνέχεια οι

ιστορικοί καταγράφουν στο πρόγραμμα τους ορισμούς των ιστορικών εννοιών

που ζητούνται, ενώ οι ψυχολόγοι συνθέτουν τις σχετικές διαφάνειες με τις

σκέψεις και τα συναισθήματα της Άννας για τον εγκλεισμό της. Οι

**θεατρολόγοι** τέλος ξεκινούν την εκπόνηση του σεναρίου βασισμένοι στα

δοθέντα κείμενα του φύλλου εργασιών που τους δόθηκε και καταλήγουν στη

μουσική επιλογή για την επένδυση του θεατρικού. Ο καθηγητής Θεατρολογίας

καθοδηγεί τα παιδιά στην αίθουσα διδασκαλίας.

### 9<sup>η</sup> και 10<sup>η</sup> ώρα

#### Υλοποίηση εργασιών

**Τόπος:** αίθουσα διδασκαλίας, αίθουσα υπολογιστών, αίθουσα προβολών/θεάτρου

**Τεχνικές διδασκαλίας:** ομάδες εργασίας, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

**Μέσα διδασκαλίας:** υπολογιστές, σχολικό βιβλίο, φύλλα εργασίας

**Διδάσκοντες:** φιλόλογος, ιστορικός, καθηγητής Πληροφορικής, θεατρολόγος

**Ανάλυση:** Οι μαθητές προχωρούν στην υλοποίηση των εργασιών τους.

Συγκεκριμένα: Στην αίθουσα διδασκαλίας οι **δημοσιογράφοι** συζητούν με τον φιλόλογο τα χαρακτηριστικά του δημοσιογραφικού λόγου και με τη βοήθειά του δημιουργούν το κείμενο της συνέντευξης με την Άννα. Επίσης ολοκληρώνουν τα βιογραφικά στοιχεία από το φύλλο εργασίας. Οι **φιλόλογοι** αναλύουν τα κείμενα του φύλλου εργασιών και καταγράφουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα της Άννας. Επίσης με τη συνδρομή του φιλολόγου ξεκινούν την καταγραφή του προσωπικού τους ημερολογίου. Οι **ιστορικοί** στην αίθουσα υπολογιστών καταγράφουν τα ιστορικά στοιχεία για τα παιδιά στο ολοκαύτωμα σε πρόγραμμα word και στη συνέχεια με τη βοήθεια του διδάσκοντα μαθαίνουν να χειρίζονται το πρόγραμμα μοντάζ wevideo. Οι **ψυχολόγοι**, στην ίδια αίθουσα, καταγράφουν στο πρόγραμμα word τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στους ίδιους και την Άννα. Επίσης συνθέτουν το ψυχολογικό προφίλ της Άννας σύμφωνα με τα κείμενα του φύλλου εργασιών. Τέλος οι **θεατρολόγοι** στην αίθουσα προβολών/θεάτρου συζητούν με τον καθηγητή θεατρολογίας τις σκηνογραφικές λεπτομέρειες και παράλληλα ξεκινούν τις πρόβες του θεατρικού τους.

## 11<sup>η</sup> και 12<sup>η</sup> ώρα

### Υλοποίηση εργασιών συνέχεια

**Τόπος:** αίθουσα διδασκαλίας, αίθουσα υπολογιστών, αίθουσα προβολών/θεάτρου

**Τεχνικές διδασκαλίας:** ομάδες εργασίας, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

**Μέσα διδασκαλίας:** υπολογιστής, φύλλα εργασίας, θεατρική σκηνή

**Διδάσκοντες:** φιλόλογος/ιστορικός, θεατρολόγος, καθηγητής Πληροφορικής

**Ανάλυση:** Οι μαθητές προχωρούν ακόμη περισσότερο στην υλοποίηση των εργασιών τους. Συγκεκριμένα: Οι **δημοσιογράφοι**, οι **φιλόλογοι** και οι **ψυχολόγοι** βρίσκονται στην αίθουσα διδασκαλίας. Ο καθηγητής της

Γλώσσας/Λογοτεχνίας τους βοηθά κατά περίπτωση κι εκ περιτροπής. Εξηγεί και βοηθά τους δημοσιογράφους να συντάξουν το αφηγηματικό κείμενο για το πώς θα θυμόταν η Άννα τα γεγονότα εκείνης της εποχής. Καθοδηγεί τους **φιλολόγους** για την ολοκλήρωση της καταγραφής των ημερολογίων. Βοηθά τους ψυχολόγους να συντάξουν το σχετικό σενάριο για το παιχνίδι ρόλων 'Στο ντιβάνι με την Άννα'. Οι **ιστορικοί** στην αίθουσα υπολογιστών ολοκληρώνουν το μονταρισμένο βίντεο με το πρόγραμμα wevideo με τη συνδρομή του διδάσκοντα Πληροφορικής. Οι **θεατρολόγοι** στην αίθουσα θεάτρου

συνεχίζουν τις πρόβες υπό την επίβλεψη του καθηγητή τους και ολοκληρώνουν το σκηνικό του θεατρικού.

### 13<sup>η</sup> και 14<sup>η</sup> ώρα

#### Ολοκλήρωση και έλεγχος εργασιών

**Τόπος:** αίθουσα διδασκαλίας, αίθουσα προβολών/θεάτρου, αίθουσα υπολογιστών

**Τεχνικές διδασκαλίας:** ομάδες εργασίας, αυτοκατευθυνόμενη μάθηση

**Διδάσκοντες:** φιλόλογος/ιστορικός, θεατρολόγος

**Ανάλυση:** Οι μαθητές ολοκληρώνουν κι ελέγχουν τις εργασίες τους.

Συγκεκριμένα: Στην αίθουσα διδασκαλίας οι **φιλόλογοι** και οι **ιστορικοί** ολοκληρώνουν κι ελέγχουν τις εργασίες τους με τη βοήθεια του φιλόλογου.

Ελέγχονται τα κείμενα και με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ξαναβλέπουν τα ψηφιακά προγράμματα που δημιούργησαν. Στην αίθουσα υπολογιστών οι

**δημοσιογράφοι** ηχογραφούν το κείμενο της συνέντευξης κι ο διδάσκων ελέγχει το αποτέλεσμα. Στην αίθουσα προβολών/θεάτρου οι **θεατρολόγοι** ολοκληρώνουν/τελειοποιούν τις πρόβες του θεατρικού τους με τη βοήθεια του καθηγητή Θεατρολογίας και ελέγχουν τα σκηνικά και τη μουσική του θεατρικού. Οι **ψυχολόγοι** με τη βοήθεια του θεατρολόγου προβάουν το παιχνίδι ρόλων 'Στο ντιβάνι με την Άννα'.

### 15<sup>η</sup> και 16<sup>η</sup> ώρα

#### Παρουσίαση των εργασιών

**Τόπος:** αίθουσα εκδηλώσεων

**Τεχνικές διδασκαλίας:** ομάδες εργασίας

**Μέσα διδασκαλίας:** προβολέας υπολογιστή – βίντεο – διαφανειών (προτζέκτορας), θεατρική σκηνή

**Ανάλυση:** οι μαθητές παρουσιάζουν τις εργασίες τους. Συγκεκριμένα: οι **δημοσιογράφοι** παρουσιάζουν με τον προβολέα τη χρονογραμμή και το προφίλ της Άννας στο facebook. Δύο μαθητές παριστάνουν το δημοσιογράφο και την Άννα αντίστοιχα και δραματοποιούν τη συνέντευξη. Επίσης κάποιος από την ομάδα διαβάζει το αφηγηματικό κείμενο για την εξέλιξη της ζωής της Άννας. Οι **φιλόλογοι** παρουσιάζουν τον εννοιολογικό χάρτη και τον πίνακα με τα χαρακτηριστικά των βιογραφικών ειδών στον προτζέκτορα. Επίσης ένας ένας διαδοχικά διαβάζουν τις σελίδες του ημερολογίου τους για τις ημέρες της καραντίνας από κορωνοϊό. Τέλος, κάποιος από την ομάδα αναλύει τη σχέση της Άννας με το ημερολόγιό της. Οι **ιστορικοί** παρουσιάζουν με τη βοήθεια του προτζέκτορα τον πίνακα με τα ιστορικά στοιχεία για τα παιδιά στο ολοκάυτωμα και τις διαφάνειες με τους ορισμούς των οχτώ εννοιών. Ακόμη κάποιος μαθητής της ομάδας αναλαμβάνει να παρουσιάσει τα ιστορικά

στοιχεία που δίνει η ίδια η Άννα. Τέλος παρουσιάζεται το μονταρισμένο βίντεο για το ολοκαύτωμα διάρκειας περίπου 5 λεπτών. Οι **θεατρολόγοι** παρουσιάζουν δραματοποιημένα το σενάριο που εκπόνησαν και με το σκηνικό που οι ίδιοι δημιούργησαν. Οι **ψυχολόγοι** τέλος παρουσιάζουν με τη βοήθεια του προτζέκτορα σε Power Point τις σκέψεις και τα συναισθήματα της Άννας για τον κόσμο, την εφηβεία και τον εγκλεισμό της και σε word τον πίνακα με τις ομοιότητες και τις διαφορές της με τους σημερινούς νέους. Επίσης κάποιος από την ομάδα παρουσιάζει το ψυχολογικό προφίλ της Άννας. Τέλος, δύο μαθητές δραματοποιούν το ντιβάνι του ψυχολόγου. Ο ένας παριστάνει τον/την ψυχολόγο και ο άλλος την Άννα. Όλες οι ομάδες αναλαμβάνουν να κοινοποιήσουν τις εργασίες τους στην ιστοσελίδα του σχολείου.

### **17<sup>η</sup> και 18<sup>η</sup> ώρα**

#### **Κριτική αποτίμηση**

**Τόπος:** αίθουσα υπολογιστών

**Τεχνικές διδασκαλίας:** ομάδες εργασίας, ερωτήσεις – απαντήσεις, συζήτηση

**Μέσα διδασκαλίας:** φύλλα εργασίας

**Ανάλυση:** κριτική αποτίμηση του έργου των ομάδων. Συγκεκριμένα: η κάθε ομάδα, αφού ξαναβλέπει την δουλειά των υπολοίπων, κρατάει σημειώσεις και κάνει τις παρατηρήσεις της για τη δουλειά τους. Καλό θα είναι να επισημαίνει η κάθε ομάδα τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά στοιχεία της κάθε εργασίας. Ο εκπαιδευτικός κατευθύνει τη συζήτηση και όπου χρειάζεται θέτει τις απαραίτητες ερωτήσεις για έναν πιο γόνιμο διάλογο.

# ΦΥΛΛΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

## ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΟΙ

Σάββατο, 20 Ιουνίου 1942

Ο πατέρας μου, ο πιο γλυκούλης μπαμπουλάκος που γνώρισα ποτέ, ήταν ήδη 36 χρονών όταν παντρεύτηκε τη μητέρα μου, που ήταν τότε 25 χρονών. Η αδερφή μου, η Μάργκοτ, γεννήθηκε το 1926 στη Φρανκφούρτη, στη Γερμανία. Στις 12 Ιουνίου 1929 ήταν η σειρά μου.

Έζησα στη Φρανκφούρτη ως τα τέσσερά μου χρόνια. Καθώς είμαστε εκατό τοις εκατό Εβραίοι, ο πατέρας μου ήρθε στην Ολλανδία το 1933, όπου διορίστηκε διευθυντής της ολλανδικής εταιρείας Οπέτκα, που ειδικεύεται στην παρασκευή μαρμελάδας. Η μητέρα μου, Έντιθ Φρανκ-Χολλέντερ, ήρθε να τον βρει στην Ολλανδία το Δεκέμβρη κι εγώ τον Φλεβάρη, και μ' έβαλαν πάνω στο τραπέζι ανάμεσα στα δώρα των γενεθλίων της Μάργκοτ.

Λίγο αργότερα πήγα στο νηπιαγωγείο της σχολής Μοντεσσόρι. Έμεινα ως τα έξι, έπειτα πήγα στην πρώτη δημοτικού. Στη δεύτερα ξαναβρήκα τη διευθύντρια, την κυρία Κούπερους, κι αποχαιρετιστήκαμε με σπαραξικάρδιες εκδηλώσεις στο τέλος της σχολικής χρονιάς και κλάψαμε κι οι δύο, γιατί είχα γίνει δεκτή στο εβραϊκό λύκειο, στο οποίο πηγαίνει και η Μάργκοτ. Η ζωή μας είχε τα προβλήματα που μπορεί κανείς να φανταστεί, γιατί τα μέλη της οικογένειας που είχαν μείνει στη Γερμανία δε γλίτωσαν από τους αντιεβραϊκούς νόμους του Χίτλερ. {...}

Πέμπτη 9 Ιουλίου 1942

{...}

Μόνο όταν βγήκαμε στο δρόμο ο Μπαμπάς και η Μαμά μου αποκάλυψαν λίγο λίγο το σχέδιό τους να κρυφτούμε. Εδώ και μήνες βγάζαμε από το σπίτι όσα έπιπλα και ρούχα μπορούσαμε κι ήμασταν έτοιμοι να φύγουμε για να κρυφτούμε μόνοι μας στις 16 Ιουλίου. {...}

Ο κρυψώνας βρισκόταν στα γραφεία του μπαμπά. {...}

Ο μπαμπάς δεν είχε πολύ προσωπικό: τον κύριο Κούχλερ, τον κύριο Κλάιμαν και τη Μίεπ, κι επιπλέον την Μπετ Βόσκουλ, τη στενοδακτυλογράφο, που είναι είκοσι τριών χρονών. Όλοι γνώριζαν την άφιξή μας. Στο μαγαζί ο αποθηκάριος κι ο κύριος Βόσκουλ, ο πατέρας της Μπετ, στον οποίο δεν είχαμε πει τίποτα, και δύο υπάλληλοι.

Δεξιά από το πλατύσκαλο βρίσκεται το 'Καταφύγιο'. Κανένας δε θα μπορούσε να υποπτευθεί ότι πίσω απ' αυτή την απλή γκρίζα πόρτα κρύβονται τόσα δωμάτια. Ένα σκαλοπάτι μπροστά στην πόρτα κι έφτασες. Ακριβώς απέναντι από την είσοδο υπάρχει μια απότομη σκάλα, αριστερά ένας μικρός διάδρομος κι ένα δωμάτιο που προορίζεται για τραπεζαρία και κρεβατοκάμαρα της οικογένειας Φρανκ. Δίπλα ένα μικρότερο δωμάτιο, κρεβατοκάμαρα και σπουδαστήριο των δεσποινίδων Φρανκ. Δεξιά από τη σκάλα ένα δωμάτιο χωρίς παράθυρο, με νιπτήρα και τουαλέτες χωριστά, κι επίσης μια πόρτα που οδηγεί στην κρεβατοκάμαρά μας, της Μάργκοτ κι εμένα. Όταν στο πάνω μέρος της σκάλας ανοίξεις την πόρτα, ξαφνιάζεσαι ανακαλύπτοντας ένα τόσο μεγάλο, φωτεινό κι ευρύχωρο δωμάτιο σ' αυτό το παλιό κτήριο. Στο δωμάτιο αυτό υπάρχει μια κουζίνα (η παρουσία της οφείλεται στο γεγονός ότι ήταν άλλοτε το εργαστήριο του Κούχλερ) κι ένας νεροχύτης. Κουζίνα λοιπόν και ταυτόχρονα κρεβατοκάμαρα του ζεύγους Βαν Ντάαν και κοινό σαλόνι, τραπεζαρία και σπουδαστήριο. Ένα τόσο δα δωματιάκι ενδιάμεσα θα είναι το διαμέρισμα του Πέτερ Βαν Ντάαν. Κι έπειτα, όπως και στο μπροστινό μέρος, ένα πατάρι και μια σοφίτα. Ορίστε, σου περιέγραψα ολόκληρο το όμορφο Καταφύγιό μας!

Δευτέρα 8 Μαΐου 1944

Δε μου λες, σου έχω μιλήσει για την οικογένειά μας; Πιστεύω ότι όχι, γι' αυτό θα στρωθώ στη δουλειά δίχως άλλη καθυστέρηση. Ο μπαμπάς γεννήθηκε στη Φρανκφούρτη από πάμπλουτους γονείς. Ο Μίχαελ Φρανκ είχε τράπεζα, πράγμα που του επέτρεψε να γίνει εκατομμυριούχος, κι η Άλις Στερν είχε πολύ αριστοκρατικούς και πλούσιους γονείς. Στα νιάτα του ο Μίχαελ Φρανκ δεν ήταν καθόλου πλούσιος, αλλά οπωσδήποτε ανέβηκε κοινωνικά. Στα δικά του νιάτα ο μπαμπάς έζησε πραγματική ζωή πλουσιόπαιδου, κάθε βδομάδα δεξιώσεις, χοροί, γιορτές, ωραίες κοπέλες, βαλς, δείπνα κτλ. Όλα αυτά τα λεφτά εξανεμίστηκαν μετά το θάνατο του παππού, μετά τον παγκόσμιο πόλεμο και τον πληθωρισμό δεν έμεινε πια τίποτα. Ωστόσο, ως τον πόλεμο, είχαμε ακόμα αρκετά πλούσιους συγγενείς. Έτσι ο μπαμπάς πήρε μια πρώτης τάξεως μόρφωση, και χτες γέλασε σαν τρελός, γιατί στα πενήντα πέντε του χρόνια ήταν η πρώτη φορά στη ζωή του που έξιωσε το τηγάκι στο τραπέζι.

Η μαμά δεν ήταν τόσο πλούσια, αλλά παρ' όλα αυτά, πού ευκατάστατη και γι' αυτό μπορώ ν' ακούω με το στόμα ανοιχτό τις αφηγήσεις της για αρραβώνες με διακόσιους πενήντα καλεσμένους, ιδιωτικούς χορούς και δείπνα.

Πλούσιοι δεν μπορούμε να πούμε ότι είμαστε με κανέναν τρόπο, αλλά έχω ελπίδες για μετά τον πόλεμο, σε διαβεβαιώνω ότι δεν μου έχει πάρει καθόλου τα μυαλά αυτή η τιποτένια ζωούλα, όπως της μαμάς και της Μάργκοτ. {...}

Ασκήσεις

1. Αφού μελετήσετε τα παραπάνω αποσπάσματα, συλλέξτε τα βιογραφικά στοιχεία που δίνει η ίδια η Άννα για την οικογένειά της.
2. Αφού μελετήσετε τη βιογραφία της Άννας Φρανκ από τη βικιπαίδεια και παρακολουθήσετε το βίντεο από το παρακάτω λινκ <http://www.youtube.com/watch?v=yLSvdEUA2wl&feature=youtu.be> να δημιουργήσετε μια χρονογραμμή με τη χρήση του προγράμματος TimeRime για να αποδώσετε τα βασικότερα γεγονότα της ζωής της Άννα Φρανκ. Για τη δημιουργία της χρονογραμμής μπορείτε να βοηθηθείτε από τις οδηγίες της ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ «Πώς να φτιάξετε χρονογραμμή».
3. Αφού περιηγηθείτε εικονικά στο σπίτι της Άννας Φρανκ από το Μουσείο της Άννας Φρανκ και συλλέξετε αντίστοιχα τα στοιχεία από το απόσπασμα, δημιουργήστε ένα κείμενο σε μορφή συνέντευξης με την Άννα όπου θα αναλύετε τις συνθήκες εγκλεισμού της οικογένειας, τις δυσκολίες της συγκατοίκησης με την οικογένεια Βαν Ντάαν και τον Ντούσελ, τα πιθανά προβλήματα που προέκυπταν λόγω έλλειψης χώρου καθώς και τις σκέψεις της Άννας για το μέλλον.
4. Υποθέστε ότι γνωρίζετε την Άννα στη σημερινή εποχή. Φανταστείτε ότι η περιπέτειά της είχε αίσιο τέλος και ότι έζησε ως τα βαθιά της γεράματα. Ποια θα ήταν η εξέλιξή της σήμερα και πώς θα θυμάται όλα αυτά τα τραγικά γεγονότα; Δημιουργήστε ένα αφηγηματικό κείμενο σε γ' πρόσωπο 200 περίπου λέξεων όπου θα απαντάτε στα παραπάνω ερωτήματα.
5. Υποθέστε ότι η Άννα ζει στη σύγχρονη εποχή και θέλει να δημιουργήσει μία σελίδα στο Facebook. Μπείτε στην συγκεκριμένη εφαρμογή και δημιουργήστε το προσωπικό της προφίλ. (Για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας θα χρειαστεί ο εκπαιδευτικός τη γραπτή βεβαίωση των γονέων των παιδιών ότι επιτρέπουν στα παιδιά τους να χρησιμοποιήσουν τη συγκεκριμένη εφαρμογή για εκπαιδευτικούς λόγους.)

## ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ

Κυριακή 14 Ιουνίου 1942

Θ' αρχίσω από τη στιγμή που σε πήρα, δηλαδή όταν σε είδα πάνω στο τραπέζι με τα δώρα για τα γενέθλιά μου, (γιατί ήμουν κι εγώ μπροστά όταν σε αγόρασαν, αλλά αυτό δε μετράει).

Την Παρασκευή στις 12 Ιουνίου είχα ξυπνήσει πρωί πρωί, από τις έξι, πράγμα καθόλου παράξενο, αφού ήταν τα γενέθλιά μου.

Αλλά καθώς δεν μ' αφήνουν να σηκωθώ από τις έξι, αναγκάστηκα να κάνω υπομονή ως τις εφτά παρά τέταρτο.

Ε, τότε πια δεν κρατιόμουν, πήγα στην τραπεζαρία, όπου ο Μουαρτιέ (ο γάτος) με καλωσόρισε με μικρές κεφαλιές.

Λίγο μετά τις εφτά πήγα να δω τον μπαμπά και τη μαμά, έπειτα ήρθα στο σαλόνι για ν' ανοίξω τα δώρα μου και πρώτο πρώτο είδα εσένα, ίσως ένα από τα ωραιότερά μου δώρα. {...}

Σάββατο 20 Ιουνίου 1942

Είναι πολύ περίεργη αίσθηση για κάποιον σαν εμένα να γράφει ημερολόγιο.

Όχι μόνο δεν έγραφα ποτέ τίποτα, αλλά μου φαίνεται και ότι αργότερα ούτε εγώ αλλά ούτε και κανένας άλλος δε θα ενδιαφέρεται για τις εκμυστηρεύσεις μιας δεκατριάχρονης μαθήτριας. Αλλά για να πούμε την αλήθεια, αυτό δεν έχει σημασία. Έχω διάθεση να γράψω κι ακόμα περισσότερο να πω, στ' αλήθεια και μια για πάντα, αυτό που νιώθω για ένα σωρό πράγματα. Το χαρτί έχει μεγαλύτερη υπομονή από τους ανθρώπους. Αυτό το απόφθεγμα μου ήρθε στο νου μια από κείνες τις μέρες ελαφριάς μελαγχολίας, που βαριεστημένη, με το κεφάλι ανάμεσα στα χέρια μου, αναρωτιόμουν αν έπρεπε να βγω ή να μείνω στο σπίτι και που τελικά απλώς καθόμουν και τρωγόμουν, Ναι, είναι αλήθεια, το χαρτί έχει υπομονή, και, καθώς δεν έχω την πρόθεση να δώσω ποτέ σε οποιονδήποτε να διαβάσει αυτό το τετράδιο, που είναι στολισμένο με τον πομπώδη τίτλο «Ημερολόγιο», εκτός κι αν συναντήσω μια φορά στη ζωή μου ένα φίλο ή μια φίλη που θα γίνει ο Φίλος ή η Φίλη με κεφαλαίο Φ, υποθέτω ότι κανένας δε θα έχει αντίρρηση. Έφτασα λοιπόν στη διαπίστωση από την οποία ξεκίνησε αυτή η ιδέα να γράψω ημερολόγιο: δεν έχω καμιά φίλη. Για να γίνω ακόμα σαφέστερη, πρέπει να δώσω μια εξήγηση, γιατί κανένας δε θα καταλάβαινε πώς ένα κορίτσι δεκατριών χρονών είναι ολομόναχο στον κόσμο, πράγμα που εξάλλου δεν είναι αλήθεια: έχω αξιολάτρευτους γονείς και μια αδερφή δεκάξι ετών, έχω τουλάχιστον τριάντα φίλους και φίλες, όπως λένε, έχω ένα πλήθος από θαυμαστές, που δε μ' αφήνουν από τα μάτια τους και που στην τάξη, μην μπορώντας να κάνουν τίποτα καλύτερο, προσπαθούν να πιάσουν την εικόνα μου σ' ένα μικρό καθρεφτάκι τσέπης. Έχω την οικογένειά μου και το σπίτι μου. Όχι, εκ πρώτης όψεως δε μου λείπει τίποτα, εκτός από τη Φίλη με κεφαλαίο Φ.



Με τις συμμαθήτριες περνάω ωραία κι αυτό είναι όλο, δεν καταφέρνω ποτέ να μιλήσω για οτιδήποτε άλλο πέρα από τα καθημερινά ή να τις πλησιάσω, κι αυτό είναι το πρόβλημα. Ίσως αυτή η έλλειψη οικειότητας να οφείλεται σ' εμένα, πάντως αυτό είναι γεγονός και δυστυχώς δεν μπορώ να το αλλάξω. Γι' αυτό και γράφω αυτό το ημερολόγιο. Και για να ενισχύσω ακόμα περισσότερο στη φαντασία μου την ιδέα της φίλης που τόσο λαχταράω, δε θα αρκεστώ να καταγράψω τα γεγονότα, όπως θα έκανε οποιαδήποτε άλλη κοπέλα αλλά το ημερολόγιο αυτό θα γίνει για μένα αυτή ακριβώς η φίλη, και τη φίλη αυτή θα τη βαφτίσω Κίττυ.

Τετάρτη 29 Μαρτίου 1944

Χτες το βράδυ ο υπουργός Μπολκεστάιν είπε στο Ράδιο Οράγγη ότι μετά τον πόλεμο θα συγκέντρωναν μια συλλογή από ημερολόγια και γράμματα σχετικά με τον πόλεμο. Φυσικά, όλοι όρμησαν στο ημερολόγιό μου.

Σκέψου πόσο ενδιαφέρον θα ήταν αν δημοσίευα ένα μυθιστόρημα σχετικά με το Καταφύγιο. Από τον τίτλο και μόνο οι άνθρωποι θα φαντάζονταν ότι πρόκειται για αστυνομικό μυθιστόρημα. Όχι, σοβαρά, καμιά δεκαριά χρόνια μετά τον πόλεμο οι άνθρωποι σίγουρα θα παραξενευτούν αν ακούσουν πώς εμείς οι Εβραίοι ζούσαμε, τρεφόμασταν και συζητούσαμε εδώ. Ακόμα κι αν σου μιλάω πολύ για μας, δεν ξέρεις παρά ελάχιστα πράγματα για τη ζωή μας. {...}

### Ασκήσεις

1. Αφού διαβάσετε προσεκτικά τα παραπάνω αποσπάσματα, καταγράψτε τα συναισθήματα και τις σκέψεις της Άννας για το ημερολόγιό της.
2. Με τη βοήθεια του **Λεξικού Λογοτεχνικών Όρων** και το βιβλίο της Έκφρασης – Έκθεσης της Β' Λυκείου βρείτε τα βασικά χαρακτηριστικά του ημερολογίου ως λογοτεχνικό είδος και καταγράψτε τα με τη μορφή εννοιολογικού χάρτη. Στη διεύθυνση [www.bubbl.us](http://www.bubbl.us) μπορείτε να βρείτε το αντίστοιχο πρόγραμμα και ακολουθώντας τις σχετικές οδηγίες να τον δημιουργήσετε μόνοι σας.
3. Αναζητήστε στο **Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων** τα χαρακτηριστικά του ημερολογίου, της βιογραφίας και της αυτοβιογραφίας και συντάξτε ένα πίνακα με τα βασικότερα χαρακτηριστικά του κάθε είδους. Μπορείτε να χωρίσετε τις στήλες του πίνακά σας ανάλογα με τις ομοιότητες και τις διαφορές των ειδών μεταξύ τους. Από το πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου (word) μπορείτε να επιλέξετε όποιο σχήμα και είδος πίνακα επιθυμείτε.
4. Καταγράψτε σε μορφή ημερολογίου 5 ημέρες από τη δική σας εμπειρία εγκλεισμού στην περίοδο της καραντίνας λόγω κορωνοϊού. Η κάθε ημέρα να μην ξεπερνά τις 100 λέξεις.

## ΙΣΤΟΡΙΚΟΙ

Σάββατο 20 Ιουνίου 1942

[...] Η ζωή μας έχει προβλήματα που μπορεί κανείς να φανταστεί, γιατί τα μέλη της οικογένειας που είχαν μείνει στη Γερμανία δε γλίτωσαν από τους αντιεβραϊκούς νόμους του Χίτλερ. Το 1938, μετά τα **πογκρόμ**, οι δυο μου θείοι οι αδερφοί της μαμάς, δραπέτευσαν και βρέθηκαν σώοι και αβλαβείς στη Βόρεια Αμερική κι η γιαγιά μου ήρθε να εγκατασταθεί στο σπίτι μας. Ήταν τότε εβδομήντα τριών χρονών. Από το Μάη του 1940 κι έπειτα τέρμα οι καλές εποχές, πρώτα ο πόλεμος, η συνθηκολόγηση, η είσοδος των Γερμανών, κι οι δυστυχίες μας, εμάς των Εβραίων, άρχισαν. Οι αντιεβραϊκοί νόμοι διαδέχονταν αδιάκοπα ο ένας τον άλλο κι η ελευθερία των κινήσεων περιοριζόταν όλο και περισσότερο. Οι Εβραίοι πρέπει να φορούν το κίτρινο άστρο, οι Εβραίοι πρέπει να παραδώσουν τα ποδήλατά τους, στους Εβραίους απαγορεύεται να παίρνουν το τραμ, στους εβραίους απαγορεύεται να κυκλοφορούν με λεωφορείο ή ακόμα και με ιδιωτικό αυτοκίνητο, οι Εβραίοι μπορούν να ψωνίζουν μόνο από τις τρεις ως τις πέντε, οι Εβραίοι μπορούν να πηγαίνουν μόνο σε Εβραίους κουρείς, στους Εβραίους απαγορεύεται να κυκλοφορούν στο δρόμο από τις οχτώ το βράδυ ως τις έξι το πρωί, στους Εβραίους απαγορεύεται να πηγαίνουν στα θέατρα, τους κινηματογράφους και τ' άλλα μέρη ψυχαγωγίας, στους Εβραίους απαγορεύεται να παίζουν τένις, χόκεϊ, ή άλλα σπορ, στους Εβραίους απαγορεύεται να κάνουν κωπηλασία, στους Εβραίους απαγορεύεται να επιδίδονται δημόσια σε κάποιο άθλημα, στους Εβραίους απαγορεύεται να στέκονται στον κήπο του σπιτιού τους ή των φίλων τους μετά τις οχτώ το βράδυ, στους Εβραίους απαγορεύεται να μπαίνουν σε σπίτια χριστιανών, οι Εβραίοι πρέπει να πηγαίνουν σε εβραϊκά σχολεία, και ούτω καθεξής, να πως κουτσοζούσαμε και μας απαγόρευαν να κάνουμε το ένα ή το άλλο. Η Ζακ μου έλεγε πάντα: « Δεν τολμάω να κάνω πια τίποτα, φοβάμαι μήπως απαγορεύεται. {...}

Πέμπτη 13 Γενάρη 1943

{...}

Έξω συμβαίνουν φρικτά πράγματα, τους κακόμοιρους τους ανθρώπους τους παίρνουν με τη βία μέρα νύχτα, με μοναδική αποσκευή ένα σακίδιο και λίγα λεφτά. Επιπλέον τους παίρνουν τα πράγματά τους στο δρόμο. Οικογένειες διαλύονται, άντρες, γυναίκες και παιδιά χωρίζονται. Παιδιά γυρίζουν από το σχολείο και δεν βρίσκουν τους γονείς τους. Γυναίκες που πήγαν για ψώνια γυρίζουν και βρίσκουν το σπίτι τους σφραγισμένο, την οικογένειά τους εξαφανισμένη. Οι χριστιανοί Ολλανδοί ζουν κι αυτοί μέσα στην αγωνία, στέλνουν τους γιους τους στη Γερμανία, όλοι φοβούνται. Και κάθε νύχτα εκατοντάδες αεροπλάνα πετάνε πάνω από τις Κάτω Χώρες, με προορισμό τις

γερμανικές πόλεις, όπου οργώνουν το χώμα με τις βόμβες τους και κάθε ώρα που περνάει, εκατοντάδες, ακόμα και χιλιάδες άνθρωποι χάνουν τη ζωή τους στη Ρωσία και την Αφρική. Κανένας δεν μπορεί να το αγνοήσει, ολόκληρος ο πλανήτης βρίσκεται σε πόλεμο, κι ακόμα κι αν τα πράγματα πάνε καλύτερα για τους συμμάχους, το τέλος δεν πλησίασε ακόμα. {...}

Τετάρτη 29 Μαρτίου 1944

{...}

Το ηθικό του πληθυσμού δεν μπορεί να είναι καλό, όλοι πεινάνε, οι βδομαδιατικές μερίδες αρκούν ίσα ίσα για δύο μέρες, εκτός από κείνη του υποκατάστατου του καφέ. Η αποβίβαση καθυστερεί, οι άντρες αναγκάζονται να φύγουν για τη Γερμανία, τα παιδιά αρρωσταίνουν ή δεν τρέφονται καλά, όλοι κυκλοφορούν με λιωμένα ρούχα και παπούτσια. Μια σόλα στοιχίζει 7,5 φιορίνια στη μαύρη αγορά, κι επιπλέον οι περισσότεροι τσαγκάρηδες δε δέχονται πια πελάτες ή, κι αν δεχτούν, πρέπει να περιμένει κανείς τέσσερις μήνες μέχρι να ετοιμαστούν τα παπούτσια, αν δεν εξαφανιστούν στο μεταξύ. Σε όλα αυτά ένα είναι το καλό: τα σαμποτάζ ενάντια στις αρχές δεν παύουν να πολλαπλασιάζονται, ως αντίδραση σε είδη διατροφής, όλο και χειρότερα και σε μέτρα που πλήττουν όλο και πιο σκληρά τον πληθυσμό. Όλη η υπηρεσία τροφοδοσίας, η αστυνομία, οι υπάλληλοι, ή βοηθάνε τους συμπατριώτες τους ή αλλιώς τους καταγγέλλουν, προκαλώντας έτσι τη φυλάκισή τους. Ευτυχώς, δεν υπάρχει παρά ένα μικρό ποσοστό Ολλανδών πολιτών από την κακή πλευρά.

Τρίτη 6 Ιουνίου 1944

{...}

Το Καταφύγιο είναι ανάστατο. Μήπως έφτασε επιτέλους η απελευθέρωση που τόσο περιμέναμε, αυτή η απελευθέρωση για την οποία τόσο έχουμε μιλήσει, αλλά που είναι ακόμα υπερβολικά όμορφη, υπερβολικά θαυματουργή για να συμβεί στ' αλήθεια κάποια μέρα; Η χρονιά αυτή, το 1944, θα μας φέρει άραγε τη νίκη; Για την ώρα δεν ξέρουμε ακόμα, αλλά η ελπίδα μας κάνει να ζούμε, μας ξαναδίνει κουράγιο, μας ξαναδίνει δύναμη. Γιατί θα χρειαστεί κουράγιο για ν' αντέξουμε τις πολλαπλές αγωνίες, στερήσεις και ταλαιπωρίες, τώρα πρέπει να διατηρήσουμε την ψυχραιμία μας και να επιμείνουμε, είναι προτιμότερο να χώσουμε τα νύχια μας στη σάρκα μας παρά να φωνάξουμε! Η Γαλλία, η Ρωσία, η Ιταλία, καθώς κι η Γερμανία, μπορούν όλες να φωνάζουν από απελπισία, αλλά εμείς δεν έχουμε ακόμα το δικαίωμα να κάνουμε κάτι τέτοιο! Ω, Κιτ! Το πιο όμορφο με την απόβασή είναι ότι έχουμε την εντύπωση ότι πλησιάζουν φίλοι. Οι φρικτοί αυτοί Γερμανοί μας καταπίεσαν και μας έβαλαν το μαχαίρι στο λαιμό τόσο καιρό, που οι φίλοι κι η απελευθέρωση είναι το παν για μας! Δεν πρόκειται πια για τους Εβραίους μόνο, πρόκειται για τις Κάτω Χώρες, τις Κάτω Χώρες κι όλη την κατεχόμενη Ευρώπη. Ίσως, είπε η

Μάργκοτ, το Σεπτέμβρη ή τον Οκτώβρη να μπορέσω να ξαναγυρίσω στο σχολείο.

### Ασκήσεις

1. Αφού μελετήσετε τα παραπάνω αποσπάσματα, να συλλέξετε και να καταγράψετε τα ιστορικά στοιχεία που δίνει η Άννα Φρανκ.
2. Επισκεφτείτε την ιστοσελίδα του Μουσείου μνήμης του Ολοκαυτώματος των Η.Π.Α. ( <https://www.ushmm.org/el>). Στη συνέχεια να μεταβείτε στην επιλογή «Τα παιδιά κατά το Ολοκαύτωμα» και, αφού αναζητήσετε τις βασικές ιστορικές πληροφορίες, καταγράψτε τις σε πίνακα που θα βρείτε στο πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου (word).
3. Αναζητήστε στη Βικιπαίδεια τους ορισμούς για τους παρακάτω ιστορικούς όρους: Ολοκαύτωμα, Νόμοι της Νυρεμβέργης, Νύχτα των Κρυστάλλων ή «Kristallnacht», Πογκρόμ, Γκέτο, Αντισιμιτισμός, Τελική λύση, Ναζισμός. Επίσης μπορείτε να βοηθηθείτε και από την ιστοσελίδα <https://www.ushmm.org/el>. Στη συνέχεια με τη χρήση του προγράμματος PowerPoint παρουσιάστε τις έννοιες αυτές με συντομία.
4. Αναζητήστε και συλλέξτε εικόνες από το διαδίκτυο για το ολοκαύτωμα. Στη συνέχεια συνθέστε ένα κείμενο 200 περίπου λέξεων με τα βασικά ιστορικά γεγονότα του ολοκαυτώματος. Με τη βοήθεια του προγράμματος μοντάζ wenvideo συνθέστε τις φωτογραφίες, το αφηγηματικό κείμενο και προσθέστε μουσική της αρεσκείας σας. Η συνολική έκταση της παρουσίασης σας να μην ξεπερνά τα 5 λεπτά.

## ΘΕΑΤΡΟΛΟΓΟΙ

Τρίτη 10 Αυγούστου 1943

Η αγγαρεία της ημέρας στο σπιτικό: να καθαρίζουμε πατάτες!

Ο πρώτος πάει να φέρει τις εφημερίδες, ο δεύτερος τα μαχαίρια (κρατάει φυσικά το καλύτερο για τον εαυτό του), ο τρίτος τις πατάτες, ο τέταρτος το νερό. Ο κύριος Ντούσσελ αρχίζει, ξύνει, όχι πάντα καλά, αλλά ξύνει, δίχως να σταματάει, κοιτάζει λίγο αριστερά, λίγο δεξιά, τα καταφέρνουν όλοι τόσο καλά όσο εκείνος; Όχι. «Άννα, γκοίτα, μπαίρνω το μαχαίρι έτζι στο χέρι μου, γκζύνω αμπό μπάνω μπρος τα γκάτω! Nein, so nicht ...αλλά so».

«Μου φαίνεται πιο εύκολο να το κάνω αλλιώς, κύριε Ντούσσελ» λέω δειλά.

«Είναι όμως ο γκαλύτερος ντρόπος, μπίστεψέ με. Βέβαια εμένα δε με μπειράζει, aber εσύ διαλέγεις ό, τι τέλεις».

Ξύνω ακόμα πιο δυνατά. Ρίχνω μια ματιά από την άλλη, όπου βρίσκεται ο μπαμπάς. Γι' αυτόν το να ξύνει πατάτες δεν είναι αγγαρεία, αλλά μια εργασία ακριβείας. Όταν διαβάζει, κάνει μια βαθιά ρυτίδα στο μέτωπο, αλλά βοηθάει να καθαρίσουμε πατάτες, φασολάκια, ή άλλα λαχανικά, θα 'λεγε κανείς ότι δεν τον αγγίζει πια τίποτα. Τότε παίρνει την πατάτα του και ποτέ δε θα δώσει μια πατάτα λιγότερο καλά καθαρισμένη, είναι απλώς αδιανόητο όταν έχει αυτή την έκφραση. Συνεχίζω τη δουλειά μου, σηκώνω μια στιγμή τα μάτια και ξέρω ήδη αρκετά πράγματα: η κυρία προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή του Ντούσσελ. Πρώτα, του ρίχνει ένα φευγαλέο βλέμμα κι ο Ντούσσελ παριστάνει ότι δεν κατάλαβε, έπειτα του κλείνει το μάτι, ο Ντούσσελ συνεχίζει τη δουλειά του, τότε εκείνη γελάει, ο Ντούσσελ δε σηκώνει τα μάτια, η μαμά αρχίζει να γελάει με τη σειρά της, ο Ντούσσελ μένει ατάραχος. Η κυρία δεν κατάφερε τίποτα, αλλάζει λοιπόν τακτική. Σιωπή κι έπειτα:

«Πούττι, φόρεσε μια ποδιά, αλλιώς αύριο θα πρέπει πάλι να βγάζω τους λεκέδες από το κοστούμι σου».

«Δε λερώνομαι».

Καινούρια σιωπή.

«Πούττι, γιατί δεν κάθεις;»

«Μια χαρά είμαι όρθιος, προτιμώ να μείνω όρθιος!»

Μια παύση.

«Πούττι, κοίτα, πιτσιλάς!»

«Ναι, μαμά, προσέχω!»

Η κυρία ψάχνει για άλλο θέμα.

«Για πες μου, Πούττι, γιατί δε βομβαρδίζουν οι Εγγλέζοι σήμερα;»

«Γιατί έχει κακοκαιρία, Κέρλι!»

«Ναι, αλλά χτες, που είχε ωραίο καιρό, δεν είχε αεροπλάνα».

«Ας αλλάξουμε θέμα, σε παρακαλώ».

«Γιατί, δεν επιτρέπεται να το συζητάμε ή να λέμε τη γνώμη μας;»

«Όχι».

«Και γιατί όχι;»

«Έλα, ησύχασε, mammichen».

«Ο κύριος Φρανκ πάντα απαντάει στη γυναίκα του».

Ο κύριος παλεύει, αυτό είναι το ευαίσθητο σημείο του, τον εκνευρίζει, κι η κυρία ξαναγυρνάει πάντα στην επίθεση.

«Δεν θ' αποβιβαστούν ποτέ!»

Ο κύριος χλομιάζει. Όταν η κυρία το αντιλαμβάνεται, κοκκινίζει, αλλά αυτό δεν την εμποδίζει να συνεχίσει:

«Άχρηστοι είναι αυτοί οι Εγγλέζοι!»

Η βόμβα σκάει.

«Τώρα βούλωσέ το, donnerwetter noch einmal!»

Η μαμά δαγκώνει τα χείλια της για να μην ξεσπάσει σε γέλια, εγώ κοιτάζω ίσα μπροστά μου.

Αυτού του είδους οι σκηνές επαναλαμβάνονται σχεδόν καθημερινά, αν δεν έχουν τσακωθεί, γιατί σ' αυτή την περίπτωση ούτε ο κύριος ούτε η κυρία ανοίγουν το στόμα.

Πρέπει να πάω να φέρω κι άλλες πατάτες. Ανεβαίνω στην αποθήκη, όπου ο Πέτερ ξεπειρίζει το γάτο. Σηκώνει τα μάτια, το βλέπει ο γάτος, οπ... το σκάει από το λούκι, από το ανοιχτό παράθυρο.

Ο Πέτερ βλαστημάει, γελάω κι εξαφανίζομαι.

{...}

Πέμπτη 3 Φεβρουαρίου 1944

Αγαπητή Κίττυ,

Κάθε μέρα η ελπίδα της απόβασης μεγαλώνει σ' όλη τη χώρα, κι αν ήσουν εδώ σίγουρα θα εντυπωσιαζόσουν, όπως εγώ, απ' όλες τις προετοιμασίες, κι από την άλλη μεριά θα μας κορόιδευες βλέποντάς μας να κάνουμε έτσι, ίσως χωρίς λόγο! Όλες οι εφημερίδες μόνο για την απόβαση μιλάνε και τρελαίνουν τους ανθρώπους, γιατί διαβάζει κανείς σ' αυτές: «Στην περίπτωση που οι Εγγλέζοι αποβιβαστούν εδώ, οι γερμανικές αρχές θ' αγωνιστούν να ενεργοποιήσουν όλα τα μέσα για να υπερασπιστούν τη χώρα κι ακόμα και να την πλημμυρίσουν αν χρειαστεί». Παράλληλα έχουν εκδοθεί χάρτες όπου είναι σημειωμένες οι περιοχές των Κάτω Χωρών τις οποίες μπορούν να πλημμυρίσουν. Καθώς μεγάλες περιοχές του Άμστερνταμ ανήκουν κι αυτές στις σημειωμένες περιοχές, το πρώτο πράγμα ήταν να μάθουμε τι πρέπει να κάνουμε, αν το νερό φτάσει το ένα μέτρο στους δρόμους.

Για να λύσουμε το δύσκολο αυτό πρόβλημα, έφτασαν από παντού οι πιο διαφορετικές λύσεις:

«Καθώς αποκλείεται να κυκλοφορήσει κανείς με ποδήλατο ή με τα πόδια, θα πρέπει ν' ανοίξει δρόμο στα στάσιμα νερά».

«Μα όχι, πρέπει να προσπαθήσουμε να κολυμπήσουμε. Θα βάλουμε όλοι μια σκούφια μπάνιου κι ένα μαγιό και θα κολυμπάμε όσο μπορούμε κάτω από το νερό, για να μην δει κανείς ότι είμαστε Εβραίοι».

«Ό, τι θέλεις λες! Μου φαίνεται σαν να βλέπω κιόλας τις κυρίες να κολυμπάνε, με τους αρουραίους να τους δαγκώνουν τα πόδια». (Αντρική σκέψη φυσικά. Θα δούμε βέβαια ποιος θα φωνάζει πιο δυνατά!)

«Δεν θα μπορούμε πια να βγούμε από το σπίτι, η αποθήκη είναι τώρα ετοιμόρροπη που, αν πλημμυρίσει, σίγουρα θα καταρρεύσει».

«Μα, όχι, ακούστε, ας αφήσουμε τ' αστεία κατά μέρος, θα κοιτάξουμε να βρούμε μια βάρκα».

«Για να κάνουμε τι; Έχω μια πολλή καλύτερη ιδέα: θα πάμε να βρούμε ο καθένας από ένα κιβώτιο λακτόζης από το μπροστινό πατάρι και θα κωπηλατήσουμε μ' ένα κουτάλι του γλυκού».

«Εγώ θα περπατάω σε ξυλοπόδαρα, όταν ήμουν μικρός, τα κατάφερα πολύ καλά».

«Ο Γιαν Γκισ δε θα χρειαστεί τέτοιο πράγμα, θα πάρει την γυναίκα του στην πλάτη του κι αυτά θα είναι τα ξυλοπόδαρα της Μίεπ».

Τώρα τα ξέρεις σχεδόν όλα, έτσι δεν είναι, Κιτ; Οι φλυαρίες αυτές είναι διασκεδαστικές, αλλά η πραγματικότητα κινδυνεύει ν' αποδειχτεί πολύ λιγότερο αστεία. Το δεύτερο θέμα που σχετίζεται με την απόβαση δε θ'

αργήσει να τεθεί. Τι θα κάνουμε αν οι Γερμανοί αποφασίσουν να εκκενώσουν το Άμστερνταμ;

«Να φύγουμε μαζί με όλους τους άλλους, να μεταμφιεστούμε όσο καλύτερα γίνεται».

«Να μη βγούμε με κανένα τρόπο στο δρόμο. Η μοναδική λύση είναι να μείνουμε εδώ! Οι Γερμανοί είναι ικανοί να σπρώχνουν τον πληθυσμό όλο και παραπέρα, μέχρι να καταλήξουν να πεθάνουν όλοι τους στη Γερμανία!»

«Ναι, βέβαια, θα μείνουμε εδώ, όπου είμαστε περισσότερο ασφαλείς. Θα προσπαθήσουμε να πείσουμε τον Κλάιμαν να έρθει να μείνει εδώ με την οικογένειά του. Θα καταφέρουμε να βρούμε ένα σάκο ξυλοβάμβακα και θα μπορούσαμε να κοιμόμαστε στο πάτωμα. Ας πούμε από τώρα στη Μίεπ και τον Κλάιμαν ν' αρχίσουν να φέρνουν κουβέρτες εδώ. Θα παραγγείλουμε κι άλλο στάρι, πέρα από τις εξήντα λίβρες που έχουμε ήδη. Θα παρακαλέσουμε τον Γιαν να φέρει ξερά χορταρικά, για την ώρα έχουμε εξήντα λίβρες φασόλια και δέκα λίβρες μπιζέλια. Δίχως να ξεχνάμε τα πενήντα κουτιά χορταρικών».

Η μαμά επιθεωρεί τα υπόλοιπα αποθέματά μας σε τρόφιμα. {...}

## Ασκήσεις

1. Αφού διαβάσετε τα παραπάνω αποσπάσματα, να συντάξετε ένα σενάριο που να βασίζεται στις αντίστοιχες σκηνές.
2. Μοιράστε ρόλους και ανεβάστε ένα μικρό θεατρικό με βάση το σενάριο που συντάξατε.
3. Καταγράψτε το θεατρικό σας σε μορφή βίντεο με τη βοήθεια των κινητών σας.
4. Αναζητήστε πληροφορίες και φωτογραφίες για τον τρόπο ζωής εκείνης της εποχής. Συγκεκριμένα βρείτε τον τρόπο ένδυσης, τη μουσική και τις ταινίες της εποχής, τους χορούς και τον τρόπο διασκέδασής τους. Στη συνέχεια καταγράψτε τα βασικότερα σε σημειώσεις. Προσπαθήστε να αξιοποιήσετε αυτά τα στοιχεία, όσο μπορείτε, στο θεατρικό σας.  
Αναλυτικά: δημιουργήστε το σκηνικό του θεατρικού σας με σχετικά αντικείμενα που μοιάζουν με εκείνα της εποχής, χρησιμοποιήστε ρούχα που παραπέμπουν στο τότε και επενδύστε μουσικά το θεατρικό σας με τη σχετική μουσική και τραγούδια.



## ΨΥΧΟΛΟΓΟΙ

Κυριακή 11 Ιουλίου 1942

{...} Θα σε ενδιαφέρει ίσως να μάθεις τι εντύπωση μου κάνει το γεγονός ότι κρύβομαι. Ε, λοιπόν, το μόνο που μπορώ να σου πω είναι ότι δεν είμαι ακόμα σίγουρη. Νομίζω ότι δεν θα αισθανθώ ποτέ σαν στο σπίτι μου εδώ μέσα, πράγμα που δεν σημαίνει με κανέναν τρόπο ότι αισθάνομαι άσχημα, αλλά μάλλον όπως σε μια κάπως παράξενη οικογενειακή πανσιόν, όπου θα είχα πάει για διακοπές. Αλλόκοτη αντίληψη της παρανομίας, δίχως αμφιβολία, αλλά έτσι το νιώθω. {...}

Κυριακή 2 Μαΐου 1943

Όταν σκέφτομαι κάπου κάπου τις συνθήκες της ζωής μας εδώ, καταλήγω στο συμπέρασμα ότι, σε σχέση με τους άλλους Εβραίους που δεν κρύβονται, εμείς βρισκόμαστε σε κάτι σαν παράδεισο. Αργότερα όμως, όταν όλα θα ξαναγίνουν φυσιολογικά, θα δυσκολεύομαι να φανταστώ ότι εμείς, που στο σπίτι ήμασταν πάντα τόσο καθαροί, είχαμε, μπορεί κανείς να το πει, πέσει τόσο χαμηλά. 'Πέσει', με την έννοια που αναφέρεται στους καλούς τρόπους. {...}

Παρασκευή 24 Δεκεμβρίου 1943

Σου έχω ήδη γράψει πολλές φορές πόσο πολύ εξαρτιόμαστε όλοι από τη διάθεση που κυριαρχεί εδώ μέσα, και κυρίως τώρα τελευταία νιώθω ότι αυτό ισχύει ακόμα περισσότερο για μένα. 'Τρελή από αγαλλίαση, θλιμμένη μέχρι θανάτου' είναι οι εκφράσεις που ταιριάζουν απόλυτα στην περίπτωση. Τρελή από αγαλλίαση όταν σκέφτομαι την άνετη ζωή μας εδώ και συγκρίνω τον εαυτό μου με τ' άλλα Εβραιάκια, και θλιμμένη μέχρι θανάτου, να πώς νιώθω όταν ακούω, όπως σήμερα το απόγευμα, την κυρία Κλάιμαν, που είχε έρθει να μας κάνει επίσκεψη, να μιλάει για τη λέσχη του χόκεϊ της Γιόπι, για τις βαρκάδες της, για τις θεατρικές παραστάσεις και για τις συγκεντρώσεις στους φίλους. Δε νομίζω ότι ζηλεύω τη Γιόπι, αλλά πρέπει να πω ότι μου 'ρχεται τότε μια τρομερή επιθυμία να διασκεδάσω σαν τρελή και να γελάσω μέχρι που να με πονέσει η κοιλιά μου. Κυρίως τώρα το χειμώνα, την εποχή των διακοπών των Χριστουγέννων και της Πρωτοχρονιάς, εμείς είμαστε εδώ σαν παρίες. Κι ωστόσο δεν είναι σωστό να γράφω αυτά τα λόγια, γιατί δίνω την εντύπωση ότι είμαι αχάριστη, αλλά δεν μ' ενδιαφέρει η γνώμη τους, δεν μπορώ να τα κρατάω όλα μέσα μου και να επαναλάβω άλλη μια φορά τις λέξεις της εισαγωγής μου, 'το χαρτί έχει υπομονή'.

Όταν έρχεται κάποιος απέξω, με τα ρούχα γεμάτα άνεμο και το πρόσωπο ακόμα κρύο, μου 'ρχεται να χύσω το κεφάλι μου κάτω από τις κουβέρτες για να μη σκεφτώ: «Πότε θα μπορέσουμε κι εμείς ν' αναπνεύσουμε ελεύθερο καθαρό αέρα;». Και καθώς δεν μπορώ να χώνω το κεφάλι μου κάτω από τις

κουβέρτες, αλλά πρέπει αντίθετα να το κρατάω ψηλά και να φέρομαι με αξιοπρέπεια, οι σκέψεις αυτές μου 'ρχονται όχι μόνο μία αλλά πολλές, εκατομμύρια φορές. Πίστεψέ με, όταν είσαι κλεισμένος μέσα επί ενάμιση χρόνο, έρχονται φορές που δεν αντέχεις άλλο. Σε πείσμα οποιασδήποτε δικαιοσύνης ή οποιασδήποτε αχαριστίας, είναι αδύνατον να διώξω αυτό το συναίσθημα. Να κάνω ποδήλατο, να χορεύω, να σφυρίζω, ν' ανακαλύψω τον κόσμο, να νιώθω νέα, να ξέρω ότι είμαι ελεύθερη, αυτά είναι τα πράγματα που θέλω, κι ωστόσο δεν πρέπει να δείξω τίποτα, γιατί – σκέψου το λιγάκι – αν αρχίσουμε κι οι οχτώ να παραπονοιόμαστε ή να κυκλοφορούμε με κατεβασμένα μούτρα, πού θα καταλήγαμε;

Τρίτη 7 Μαρτίου 1944

{...}

Βλέπω τη ζωή μου μέχρι την Πρωτοχρονιά του 1944, σαν μέσα από τον ισχυρό φακό: τότε που ήμασταν ακόμα στο σπίτι μας, την ηλιόλουστη εκείνη ζωή, έπειτα το 1942, την άφιξη εδώ, την απότομη αλλαγή, τους καβγάδες, τις κατηγορίες. Δεν μπορούσα να καταλάβω, τα γεγονότα με ξεπερνούσαν και το μόνο όπλο για να κρατήσω την ψυχραιμία μου ήταν η αυθάδεια. Έπειτα βλέπω το πρώτο μισό του 1943, τις κρίσεις δακρύων, τη μοναξιά, την αργή συνειδητοποίηση των ελαττωμάτων μου, που είναι τόσο μεγάλα και μου φαίνονταν δυο φορές μεγαλύτερα. Τη μέρα ξεχνούσα τα προβλήματά μου μιλώντας, προσπαθούσα να φέρω τον Πιμ πιο κοντά μου, δεν τα κατάφερα, ξαναβρισκόμουν μόνη, αντιμέτωπη μ' ένα δύσκολο στόχο: να γίνω τέτοια, που να μην ξανακούσω ποτέ πια επιπλήξεις, γιατί μου έφερναν κατάθλιψη και με βύθιζαν σε μια φρικτή απόγνωση.

Το δεύτερο μισό της χρονιάς ήταν κάπως καλύτερα, μπήκα στην άχαρη ηλικία, με αντιμετώπιζαν περισσότερο σαν μεγάλο άνθρωπο. Άρχισα να σκέφτομαι, να γράφω παραμύθια και κατέληξα στο συμπέρασμα ότι δεν χρειαζόταν ν' ασχολούνται πια οι άλλοι μαζί μου, δεν είχαν δικαίωμα να με τραβολογάνε δεξιά κι αριστερά σαν εκκρεμές, σκόπευα να διορθωθώ μόνη μου, σύμφωνα με τη δική μου θέληση. {...}

Δευτέρα 17 Απριλίου 1944

Νομίζεις ότι ο μπαμπάς και η μαμά θα ενέκριναν να φιλάω ένα αγόρι σ' ένα ντιβάνι, ένα αγόρι δεκαεφτάμισι χρονών με μια κοπέλα σχεδόν δεκαπέντε χρονών. Για να πούμε την αλήθεια, πιστεύω πως όχι, αλλά στο θέμα αυτό μόνο στον εαυτό μου μπορώ να έχω εμπιστοσύνη. Αισθάνομαι τόσο ήρεμη, τόσο ασφαλής, εκεί στην αγκαλιά του να ονειροπολώ, είναι τόσο ερεθιστικό να νιώθω το μάγουλό του πάνω στο δικό μου, είναι τόσο υπέροχο να ξέρω ότι κάποιος με περιμένει. Αλλά – γιατί υπάρχει ένα 'αλλά'- ο Πέτερ θα θελήσει άραγε να σταματήσει εκεί; Φυσικά, δεν ξέχασα την υπόσχεσή του, αλλά είναι αγόρι!

Ξέρω καλά ότι είμαι πρόωρη, δε έχω καν κλείσει τα δεκαπέντε και μια τέτοια ανεξαρτησία δεν είναι εύκολο να την καταλάβουν οι άλλοι άνθρωποι. {...}.

Αλλά όχι, δε βλέπω τίποτα το ντροπιαστικό. Είμαστε κλεισμένοι εδώ, αποκομμένοι από τον κόσμο, ζούμε μέσα στην αγωνία και την ανησυχία, ιδιαίτερα τώρα τελευταία, γιατί να μένουμε χωρισμένοι ο ένας από τον άλλο εμείς που αγαπιόμαστε! Γιατί να μην φιληθούμε σε τέτοιους καιρούς; Γιατί να περιμένουμε να φτάσουμε στη σωστή ηλικία; Γιατί να θέτουμε πολλές ερωτήσεις στους εαυτούς μας; {...}

Πέμπτη 6 Ιουλίου 1944

{...} Ειλικρινά, δεν κατορθώνω να καταλάβω πώς μπορεί κάποιος να λέει "είμαι αδύναμος" και να συνεχίζει να παραμένει αδύναμος. Όταν ξέρεις κάτι τέτοιο, γιατί να μην αντιδράσεις, γιατί να μην διαμορφώσεις το χαρακτήρα σου; Πήρα την εξής απάντηση: «Γιατί είναι πολύ πιο εύκολο!». Αυτή η απάντηση με αποθάρρυνε λίγο. Εύκολο; Μια ζωή τεμπελιάς και ψευτιάς είναι αναγκαστικά εύκολη; Ω, όχι, δεν είναι αλήθεια, δεν επιτρέπεται ν' αφήνει κανείς τον εαυτό του να γοητεύεται τόσο εύκολα από την ευκολία κι από το χρήμα. Σκέφτηκα πολύ την απάντηση που έπρεπε να δώσω, με ποιον τρόπο να κάνω τον Πέτερ να πιστέψει στον εαυτό του και να βελτιωθεί. Δεν ξέρω αν βρήκα τη σωστή νότα. {...}.

### Ασκήσεις

1. Αφού διαβάσετε το σχολικό απόσπασμα και τα παραπάνω κείμενα, δημιουργήστε το ψυχολογικό προφίλ της Άννας Φρανκ. Συγκεκριμένα να αναφερθείτε με συντομία στο χαρακτήρα και στα συναισθήματά της καθώς και στις ιδιαιτερότητες της.
2. Με βάση τα παραπάνω κείμενα και το βιογραφικό της Άννας καταγράψτε σε πρόγραμμα power point τις σκέψεις και τα συναισθήματά της για τον εγκλεισμό της, την εφηβεία και τον κόσμο γενικά.
3. Καταγράψτε σε πίνακα που θα βρείτε στο πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου (word) τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα σε εσάς και την Άννα όσον αφορά την εφηβεία, τον εγκλεισμό και τις οικογενειακές σχέσεις.
4. Παίζοντας παιχνίδι ρόλων τοποθετήστε στο κρεβάτι του ψυχολόγου την Άννα, τον πατέρα, τη μητέρα και την αδερφή της. Συζητήστε μαζί τους τα προβλήματα που τους απασχολούν την εποχή του εγκλεισμού τους στο καταφύγιο και προσπαθήστε να προτείνετε τρόπους αποσυμπίεσης και θεραπείας των.

## ***ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ***

- Βαλάκας Γ., *Εκπαιδευτικά μέσα και εκπαιδευτικός χώρος. Πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτών. Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές θεωρητικής κατάρτισης*, Τομ. ΙΙΙ. Αθήνα: ΕΚΕΠΙΣ, 2006
- Βαϊνά Μ. , *Νέα Παιδεία*, τεύχος 80, 1996
- Βαϊνά Μ. , *Νέα Παιδεία*, τεύχος 77, 1996
- Βάμβουκας, Μ. Ι. *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα 1991
- Βελής Ιωάννης , Γιώργος Τσουβέλας, Νατάσα Μπογιατζόγλου, *Οι παιδαγωγικές ουτοπίες των Makarenko και Freinet και η έννοια της πειθαρχίας στην εκπαίδευση*, Νοέμβριος 2015
- Βάμβουκας, Μ. Ι., *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Αθήνα 1991
- Βικιπαίδεια, *Microsoft PowerPoint*, 2019
- Βικιπαίδεια, *Microsoft Word*, 2020
- Γιαννούλης Ν. Ι., *Διδακτική Μεθοδολογία, Ψυχολογική Θεμελίωση της Διδασκαλίας και Διαμόρφωση της Διδακτικής Θεωρίας στο Πλαίσιο της Σχολικής Πράξης*, Αθήνα 1993
- Δημητρακοπούλου Α. *Διαστάσεις Διδακτικής Διαχείρισης των Εκπαιδευτικών Εφαρμογών των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας: Προς μια ολοκληρωμένη αξιοποίησή τους στην Εκπαίδευση*, στο βιβλίο *Νοητικά εργαλεία και πληροφορικά μέσα*, Επιμέλεια Κυνηγός Χ. – Δημαράκη Ε., Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 2002
- Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., *Τράπεζα θεμάτων, Ερωτήσεις – Απαντήσεις, Πιστοποίηση Εκπαιδευτικής Επάρκειας Εκπαιδευτών Ενηλίκων της Μη Τυπικής Εκπαίδευσης*, 2014
- Ζευκίλης, Α., *Τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, σύγχρονη προσέγγιση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας*, Αθήνα: Γρηγόρη 1994
- Θεοφιλίδη Χ., *Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας*, αυτοέκδοση, Λευκωσία 1987
- Ιωάννου Στ., ΙΕΠ, *Ανάπτυξη μεθοδολογίας και δειγματικών σεναρίων για τα γνωστικά αντικείμενα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης*, 2015
- Καλοβρέκτης Κ. Π., *Επιμορφωτικό υλικό για τη ΘΕ4.2: Σύγχρονες μέθοδοι διδασκαλίας στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση*, Ι.Ε.Π., 2018
- Κανάκης, Ι., *Διδασκαλία και μάθηση με σύγχρονα μέσα επικοινωνίας*, Αθήνα: Γρηγόρη, 1999
- Κασκαμανίδης Γ. , *Κατανόηση του ιστορικού χρόνου: σχεδιασμός, ανάπτυξη και διδακτική αξιοποίηση χρονογραμμών*, Φλώρινα
- Κασσωτάκης Μ., Φλουρής Γ., *Μάθηση και Διδασκαλία (Επίτομο)*

*Σύγχρονες απόψεις για τις Διαδικασίες της Μάθησης και της Μεθοδολογίας της Διδασκαλίας*, εκδ. ΓΡΗΓΟΡΗ, Αθήνα 2013

- Καψάλης, Γ. Α. & Βρεττός, Ε. Ι. *Μικροδιδασκαλία και άσκηση διδακτικών δεξιοτήτων*, Αθήνα: Ατραπός, 2002
- Κόκκοτας, Παναγιώτης, *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, Αθήνα: Γρηγόρη, 2002
- Θ. Κόνσουλας, *Τι είναι το Facebook (FB) και πώς λειτουργεί*, Social Media Life, 2014
- Κορδάκη Μαρία, *Μάθε ψηφιακά... Παίζοντας συνεργατικά*, Αθήνα 2017
- Κοντάκος, Α., & Γκόβαρης, Χ., *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διδακτική στην εκπαίδευση ενηλίκων*, Μάρτιος 2011  
<https://edul11.ekt.gr/edul11/handle/10795/779>
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γίτσα, *Οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές διαστάσεις της χρήσης των νέων τεχνολογιών στο σχολείο*, Σύγχρονα Θέματα, 1991
- Κουλαϊδής Β., ΟΕΠΕΚ, *Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη της κριτικής – δημιουργικής σκέψης*, Αθήνα 2007
- Κουνέλη, Ε., Στεφανάκος, Γ. *Οργάνωση ενός διδακτικού project ιστορίας με τη χρήση εικόνας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ο δάσκαλος του 21ου αιώνα στην ευρωπαϊκή ένωση*, Ξάνθη, Σπανίδη(2001)
- Κούσουλας Φ., *Σχεδιασμός και εφαρμογή διαθεματικής διδασκαλίας*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2004.
- Κουτρούμπα. Γ., *Διαπαιδαγώγηση. Πορεία Ζωής. Θεωρία και Πράξη της Αγωγής του Νέου Ανθρώπου*, Αθήνα 2004
- Σούλης, Σ., *Μαθαίνοντας Βήμα Με Βήμα Στο Σχολείο Και Στο Σπίτι*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω (2007)
- Κουτσογιάννης Σπ., *Η πολυτροπική θεωρία της επικοινωνίας ως εργαλείο για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού λογισμικού*, Θεσσαλονίκη 2005
- Κωντατογιάννης Σπ., *Ο παγκόσμιος ιστός*, Αθήνα 2008
- Λαμπίρη – Δημάκη Ι., *Η Κοινωνιολογία και η Μεθοδολογία της*, εκδ. Σάκκουλα, Αθήνα-Κομοτηνή, 1990
- Ματσαγγούρας Η., *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2002
- Μπαμπινιώτης Γ. (2000). «Νέες Τεχνολογίες και ποιοτική παιδεία», Εφημερίδα ΤΟ ΒΗΜΑ, 03-12-2000, <http://www.netschoolbook.gr/babiniot.html>, πρόσβαση 27-08- 2010.
- Μπασέτας, Κ., *Η ψυχολογία της μάθησης*, εκδ. Ατραπός, Αθήνα 2002
- Νικολάου Σπύρος, ΤΕΙ Δυτικής Μακεδονίας, *Τεχνολογία Πολυμέσων*, Έκδοση: 1.0. Κοζάνη 2015.
- Νιάρρου Β. και Γρουσουζάκου Ε., *Ο Διαδραστικός Πίνακας στην Εκπαίδευση* στο 4ο Συνέδριο Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Ελληνική

Ένωση για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση e-Δίκτυο-ΤΠΕ  
Εκπαιδευτική Πύλη Ν. Αιγαίου ([www.epyna.gr](http://www.epyna.gr)), 2008

- Πολίτης Περικλής, *Γένη και είδη του λόγου, Ο εκφραστικός λόγος*
- Πυροβολάκης, Ε. (2014-2015), *Προσεγγίσεις της Ερμηνευτικής της λογοτεχνίας*, Gadamer και Ricoeur. Αριάδνη, 20-21, 189-210.
- Ρέλλος, Ν. *Η διδασκαλία μέσα από θεώρηση των δομικών της στοιχείων*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη, 2007
- Σαλβαράς Γ., *Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα στα προγράμματα σπουδών: θεωρητική θεώρηση και θεμελίωση*, στο συλλογικό τόμο *Διαθεματικότητα και Εκπαίδευση*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2004
- Σγουροπούλου Κλειώ, *Εκπαιδευτική Τεχνολογία & Διδακτική της Πληροφορικής*, ΕΣΠΑ 2007 – 2013
- Σιμάτος, Α. *Τεχνολογία και εκπαίδευση, επιλογή και χρήση των εποπτικών μέσων*, Αθήνα: Πατάκη 1995
- Σιμάτος, Αναστάσιος, *Τεχνολογία και Εκπαίδευση: Επιλογή και χρήση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας*, Αθήνα: Πατάκης 2003
- Σούλης, Σ., *Μαθαίνοντας Βήμα Με Βήμα Στο Σχολείο Και Στο Σπίτι*, Αθήνα, εκδ. Τυπωθήτω (2007)
- Τζάνη, Μ. & Κεχαγιάς, Χ., *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*, Αθήνα: Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών 2002
- Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης ΕΑΙΤΥ, *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών – Τεύχος 1 (Γενικό Μέρος)*. ΕΑΙΤΥ – Τομέας Επιμόρφωσης και Κατάρτισης (ΤΕΚ), Πάτρα, 2010
- Τριλιανός, Θανάσης, *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας*, τόμος Α΄, Αθήνα, 1998
- Τσιμπουκλή Α., Φίλλιπς Ν., *Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων*, Εκπαιδευτικό υλικό, Ι.Δ.ΕΚ.Ε. 2010
- Τσιλιμένη, Τ., *Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή: Γενική και ειδική θεώρηση. Δυνατότητες και περιορισμοί για μια “νέα” συνάντηση του σύγχρονου ανθρώπου με την προφορική τέχνη του λόγου*, στο [Τσιλιμένη, Τ. & Γραίκος, Ν. \(επιμ.\), Αφήγηση και Π.Ε.: Κείμενα διημερίδας στο ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου](#). Συνδιοργανωτές: Εργαστήριο Λόγου & Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Όμιλος Φίλων Αφήγησης, ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου, Παλαιός Παντελεήμονας Πιερίας, Έκδοση ΚΠΕ Ανατ. Ολύμπου 2007
- Τύπας, Γ., & Κατσαρός, Γ., *Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη*, Αθήνα: Gutenberg 2003
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠΕΠΘ), *Εκπαίδευση 2000: Για μια Παιδεία Ανοικτών Οριζόντων. Αρχές και Στόχοι*, Αθήνα 1997
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ) *Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής*, Αθήνα 2010

- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (ΥΠΔΒΜΘ) *Πρόγραμμα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό & Γυμνάσιο)*, Αθήνα 2011
- Φερεντίνος Σ. - Ιωάννου Σ., *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση: Αλλάζοντας το μαθησιακό περιβάλλον – Διαπιστώσεις και προοπτικές*, Περιοδικό Αστρολάβος, Τεύχος 6, ΕΜΕ, Αθήνα, 2007
- Φλουρής, Γ., *Η Αρχιτεκτονική της Διδασκαλίας και η Διαδικασία της Μάθησης*, Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη 1984
- Φρυδάκη Ε., Σπανός Ι., *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση*, Ίδρυμα Γουλανδρή – Χορν, 2001
- Φύκαρης Ιωάννης, *Η εφαρμοστική δυναμική των θεωριών μάθησης στη διδακτική διαδικασία*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 2016.
- Χαραλαμπόπουλος. Ι.Ν., *Γενική Παιδαγωγική*, Αθήνα 1980
- Χρηστάκης, Κ., *Προγράμματα και Στρατηγικές Διδασκαλίας*, Αθήνα ΔΙΑΔΡΑΣΗ 2013
- Χριστιάς, Ι., *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας*, Αθήνα: Γρηγόρη 2009

### **ΜΕΤΑΦΡΑΣΜΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Courau, S., *Τα βασικά εργαλεία του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2000
- Husserl Edmund, *Για τη φαινομενολογία της συνείδησης του εσωτερικού χρόνου*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2020
- Eco, U., *Ερμηνεία και Υπερερμηνεία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα 1993
- Langer, J., *Ο ρόλος της λογοτεχνικής εκπαίδευσης στον 21ο αιώνα*. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μ. Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική Ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg, 2018
- Φρανκ Άννα, *Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ*, εκδ. Πατάκη Αθήνα 2019
- Frey K., *Η μέθοδος project*, Εκδ. Αφοί Κυριακίδη, 1998

### **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Ausubel D., Novak J., & Hanesian H., *Educational Psychology: A cognitive view*, (2nd ed.) New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978
- Berelson, B., *Content Analysis in communication research*, New York: Hafner Publishing Company, 1971

- Brookfield, S., *Developing critical thinkers: challenging adult to explore alternate ways of thinking and acting*, San Francisco: Jossey – Bass, 1987
- Jaap Cohen *De onontkooerbare afkomst van Eli d'Oliveira. Een Portugees-Joodse familiegeschiedenis*, Άμστερνταμ, 2015
- Cañas, A. J., Hill, G., Carff, R. & Suri, N., *CmapTools: A knowledge modeling and sharing toolkit. Technical Report IHMC CmapTools*, Institute for Human and Machine Cognition, 2003
- Gardner, Howard, *Frames Of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books, 1993
- Elsom-Cook Mark, *Principles of Interactive Multimedia*, McGraw-Hill, 2001
- Herzberg, Abel J., *Kroniek der Jodenvervolging 1940-1945*, εκδ. Querido, Άμστερνταμ 1985
- Jacobs H., *Interdisciplinary Curriculum: design and implementation*, Alexandria 1989
- Kilpatrick, W. H., *Die projekt-methode*, Weimar Bohlau, 1935
- Kilpatrick, W.H. *The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*, Teachers College Record, 1918
- McGloughlin Stephen, *Multimedia: Concepts and Practice*, Prentice Hall, 2001
- Novak J., *Learning, Creating and Using knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in schools and Corporations*, Lawrence Erlbaum Associates, 1998
- Novak J., & Gowin D., *Learning how to learn*, Cambridge University Press, 1984
- O'Shaughnessy M., *The Child and the Environment*, Twenty-Third International Montessori Congress. July 23-26, 1999
- Parker, S., *Reflective teaching in a postmodern world: A manifesto for education in post modernity*, Buckingham: Open University Press, 1997
- Prensky M., *Digital Natives - Digital Immigrants*, On the Horizon, MCB University Press, October 2001
- Saunders, P. *Learning Theory and Instructional Objectives*, In Saunders, P. & Walstad, W. (eds) *The Principles of Economics Courses: A Handbook for Instructors*, New York: Mcgraw-Hill, 1990
- Sheppard, G., *Notebook on ethics, legal issues and standards for counselors*, Cognica, 2004
- Seels, B.B., & Richey, R.C., *Instructional technology: The definition and domains of the field*, Washington, D.C. : Association for Educational Communications and Technology, 1994
- Stephen McGloughlin, *Multimedia: Concepts and Practice*, Prentice Hall, 2001



- Zapruder Alexandra, *Salvaged Pages: Young Writers 'Diaries of the Holocaust*, Yale University Press, 2002
- Amersfoort, Herman & Kamphuis, Piet (eds.), *Mei 1940: De strijd op Nederlands grondgebied* (Amsterdam: Boom, 2012, 4th revised edition).
- Bijkerk, Rein, *Een korte oorlog: de slag om Nederland in mei 1940* (Amsterdam: Ambo/Anthos, 2015).
- Have, Wichert ten, *1940: verwarring en aanpassing* (Houten: Spectrum, 2015).
- 

### **ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ**

- <https://doi.org/10.12681/jret.9223>
- <http://olgadim.weebly.com/>
- <https://www.slideshare.net/vlaik/ss-47113236>
- [http://www.pischools.gr/download/programs/depps/25deppsaps\\_Fisikis Ximias.pdf](http://www.pischools.gr/download/programs/depps/25deppsaps_Fisikis_Ximias.pdf).
- <https://www.greek-language.gr/greekLang/index.html>
- <https://www.annefrank.org/en/>
- <https://student.cc.uoc.gr/uploadFiles/192-%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%9D100/Proodos%202%20yIh.pdf>