

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής»

Ειδικότητα «Τέχνη και Εκπαίδευση»

Επιβλέπουσα: Καραϊσκού Μαρία

Ακαδημαϊκό έτος 2018-2019

**«Το πρόσωπο του δασκάλου σε σύγχρονα παιδικά μυθιστορήματα:
από την ερμηνευτική ανάγνωση στη διδακτική πράξη»**

Όνοματεπώνυμο: Κουρδή Στυλιανή

Αριθμός Μητρώου: 408

ΡΕΘΥΜΝΟ,

ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2019

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες	σελ. 5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	σελ. 6
Η εξέλιξη της παιδικής λογοτεχνίας από το 1970 και μετά.....	σελ. 6
Τρόποι προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου.....	σελ.8
Η λογοτεχνία και η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας στο σχολείο	σελ. 14
Ο ρόλος του δασκάλου μέσα από το πρόγραμμα σπουδών	σελ. 18
Η εξέλιξη του ρόλου του δασκάλου μέσα από τις αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.....	σελ. 19
Ο κοινωνικός ρόλος του δασκάλου σήμερα σε συνάρτηση με το εκπαιδευτικό του έργο	σελ. 25
Η αναζήτηση του ρόλου του δασκάλου στα πλαίσια της παρούσας έρευνας ...	σελ. 26
1 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η συμβολή της Γ. Γρηγοριάδου-Σουρέλη, της Ζ. Σαρή, της Θ. Χορτιάτη και της Σ. Μαντούβαλου στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία.....	σελ. 29
1.1. Γαλάτεια Γρηγοριάδου-Σουρέλη: βίος και έργο.....	σελ. 29
1.2. Ζώρζ Σαρή: βίος και έργο	σελ. 31
1.3. Θέτη Χορτιάτη: βίος και έργο	σελ. 34
1.4. Σοφία Μαντούβαλου: βίος και έργο	σελ. 37
1.5. Γυναίκες συγγραφείς γράφουν για άνδρες εκπαιδευτικούς.....	σελ. 40
2 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Οι άξονες της αφήγησης στα μυθιστορήματα <i>Εμένα με νοιάζει, Ο κύριός μου, Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι</i> και <i>Ο δάσκαλος με τα όνειρα στα μάτια</i>	σελ 44
2.1. Το <i>Εμένα με νοιάζει, Ο κύριός μου, Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι, Ο δάσκαλος με τα όνειρα στα μάτια</i> και το είδος του κοινωνικού μυθιστορήματος	σελ. 44
2.2. Οι άξονες της αφήγησης στην παιδική λογοτεχνία	σελ. 46

2.3. Οι άξονες της αφήγησης στο <i>Εμένα με νοιάζει</i>	σελ. 58
2.4. Οι άξονες της αφήγησης στο <i>Ο κύριός μου</i>	σελ.73
2.5. Οι άξονες της αφήγησης στο <i>Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι</i>	σελ. 83
2.6. Οι άξονες της αφήγησης στο <i>Ο δάσκαλος με τα όνειρα στα μάτια</i>	σελ. 93
3 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Το πρόσωπο του δασκάλου και οι λογοτεχνικές μεταπλάσεις του στα υπό εξέταση μυθιστορήματα	σελ.103
3.1. Το πρόσωπο του δασκάλου στην παλαιότερη λογοτεχνία	σελ. 104
3.2. Το πρόσωπο του δασκάλου στη σύγχρονη λογοτεχνία	σελ. 106
3.3. Το πρόσωπο του δασκάλου στο <i>Εμένα με νοιάζει</i>	σελ.108
3.4. Το πρόσωπο του δασκάλου στο <i>Ο κύριός μου</i>	σελ. 116
3.5. Το πρόσωπο του δασκάλου στο <i>Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι</i> ...	σελ. 123
3.6. Το πρόσωπο του δασκάλου στο <i>Ο δάσκαλος με τα όνειρα στα μάτια</i>	σελ. 131
3.7. Συγκριτική θεώρηση του προσώπου του δασκάλου στα υπό εξέταση έργα	σελ. 140
4 ^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Το μυθιστόρημα <i>Εμένα με νοιάζει</i> στην εκπαιδευτική πράξη και η πρόσληψη του προσώπου του δασκάλου από δείγμα μαθητών Β' Δημοτικού	σελ. 142
4.1 Οι μαθητές του δείγματος ανάμεσα στον ρόλο του αναγνώστη παίκτη και του αναγνώστη ήρωα.....	σελ. 142
4.2. Τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των παιδιών ηλικίας 7-8 ετών και τα ζητήματα που προκύπτουν αναφορικά με την πρόσληψη της παιδικής λογοτεχνίας	σελ. 144
4.3. Η ερευνητική μελέτη για την αναγνωστική ανταπόκριση του μυθιστορήματος <i>Εμένα με νοιάζει</i> και του ρόλου του δασκάλου	σελ. 145
4.4. Το δείγμα	σελ.149
4.5. Μέσα συλλογής δεδομένων	σελ. 150

4.6. Σχεδιασμός δραστηριοτήτων	σελ. 151
4.7. Η δραματοποίηση στο σχολείο	σελ. 154
4.8. Το μοντέλο του Greimas στη δραματοποίηση	σελ. 155
4.9. Η επιλογή και οι στόχοι των δραστηριοτήτων	σελ. 156
4.10. Ανάλυση δεδομένων	σελ. 157
4.11. Αποτελέσματα	σελ. 164
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	σελ. 166
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σελ. 168
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	σελ. 177

Ευχαριστίες

Για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά, πρώτη απ' όλους, την επιβλέπουσα κ. Καραΐσκου Μαρία, επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, με την οποία είχαμε μία άψογη συνεργασία. Η πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή της ήταν καίρια για τη διεκπεραίωση της διπλωματικής μου εργασίας. Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω τον κ. Φουντουλάκη Ανδρέα, αναπληρωτή καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, για τη βοήθεια που παρείχε σε απορίες που αφορούσαν το διδακτικό του αντικείμενο. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κ. Ζερβού Αλεξάνδρα, καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης, η οποία με τιμά με την παρουσία της στην τριμελή εξεταστική επιτροπή.

Εκτός της επιτροπής, θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους δεκατρείς μαθητές και μαθήτριές μου, που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα πρόσωπα του οικογενειακού και φιλικού μου περιβάλλοντος για την υπομονή και την ψυχολογική συμπαράσταση που έδειξαν στο πρόσωπό μου.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εξέλιξη της παιδικής λογοτεχνίας από το 1970 και μετά

Η παρούσα εργασία εστιάζεται στον τρόπο που παρουσιάζεται το πρόσωπο του δασκάλου σε τέσσερα μυθιστορήματα της σύγχρονης παιδικής λογοτεχνίας, το *Εμένα με νοιάζει* (1991) της Γαλάτειας Γρηγοριάδου Σουρέλη, το *Ο κύριός μου* (2002) της Ζωρζ Σαρή, το *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι* (1991) της Θέτης Χορτιάτη και το *Ο δάσκαλος με τα όνειρα στα μάτια* (2015) της Σοφίας Μαντούβαλου. Ο τρόπος που απεικονίζεται το πρόσωπο του δασκάλου στα παραπάνω έργα της παιδικής λογοτεχνίας είναι άμεσα συνυφασμένος με τις γενικότερες εξελίξεις που σημειώθηκαν στον χώρο αυτό από τη δεκαετία του 1970 και εξής.

Μετά τη μεταπολίτευση του 1974 στη χώρα μας, αρχίζει να είναι εντονότερη η αίσθηση ελευθερίας αλλά και αισιοδοξίας. Η εποχή διακατέχεται από νέες φιλελεύθερες και αντιαυταρχικές ιδέες, κάτι που εκφράζεται στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική πραγματικότητα, αλλά και στην παιδική λογοτεχνία, η οποία αρχίζει τότε να αντιμετωπίζεται σοβαρότερα από συγγραφείς, κριτικούς της λογοτεχνίας και αναγνωστικό κοινό.¹ Η παιδική λογοτεχνία από τη δεκαετία του 70' παύει πια να αποτελεί ένα περιθωριακό είδος, που συνδέεται μόνο με την εθνική λογοτεχνία. Αρχίζουν πλέον να εμφανίζονται συγγραφείς που ασχολούνται συστηματικά με την παιδική λογοτεχνία και όχι τυχαία και απρογραμμάτιστα, όπως συνέβαινε τις προηγούμενες δεκαετίες. Αντίστοιχο ενδιαφέρον υπάρχει και από τους ελληνικούς εκδοτικούς οίκους με αποτέλεσμα την αύξηση παραγωγής ελληνικών παιδικών βιβλίων. Η διαφορά με τις προηγούμενες δεκαετίες δεν είναι μόνο ποσοτική, αλλά και ποιοτική. Το γεγονός ότι η παιδική λογοτεχνία δε στηρίζεται πλέον σε τόσο μεγάλο βαθμό, όπως παλαιότερα, σε μεταφρασμένα έργα σημαίνει ότι τα παιδιά διαβάζουν βιβλία που κινούνται μέσα στην ελληνική πραγματικότητα και αποτελούν γνήσιο απότοκο της ατμόσφαιράς της. Από το 1980 έως και σήμερα φαίνεται ότι οι περισσότεροι συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας ασχολούνται με την πεζογραφία και ολοένα και λιγότερο με την παιδική ποίηση και το θέατρο. Σημειώνεται σημαντική παραγωγή σε παραμύθια, μικρές ιστορίες, διηγήματα και κυρίως μυθιστορήματα.

¹ βλ. Α. Πέτροβιτς-Ανδριτσοπούλου, *Μιλώντας για τα παιδικά βιβλία*, Αθήνα: Καστανιώτης, 1987, σελ. 97-110.

Σημαντικές αλλαγές εντοπίζονται επίσης τόσο στη θεματολογία όσο και στο ύφος των παιδικών βιβλίων. Διαπιστώνεται ότι η παιδική λογοτεχνία απομακρύνεται πια από τη διδαχή και την ηθικολογία που επικρατούσε σε μεγάλο βαθμό έως τότε. Σταδιακά επίσης απομυθοποιούνται οι μέχρι τώρα αδιαμφισβήτητες αξίες και σταθερές και σημειώνεται μία στροφή προς τον ρεαλισμό και την τεχνοκρατούμενη εποχή που ξεκινά.²

Πριν το 1970 η παιδική λογοτεχνία περιοριζόταν θεματικά, με βασικότερες αναφορές στη φύση, την ιστορία, τη θρησκεία, τις παραδόσεις και την επιφανειακή εικόνα της οικογενειακής ζωής. Η πρώτη βασική διαφορά με την παιδική λογοτεχνία προηγούμενων δεκαετιών είναι ότι αρχίζουν να τίγονται ζητήματα, που έως τώρα θεωρούνταν ακατάλληλα για τα παιδιά και αν γίνονταν αναφορές σε αυτά, πραγματοποιούνταν με έναν ηθικοδιδασκτικό και προστατευτικό τρόπο. Τέτοιες περιπτώσεις είναι η βία, τα ναρκωτικά, ο ρατσισμός, οι δύσκολες ενδοοικογενειακές και προσωπικές σχέσεις, αλλά και πολιτικά γεγονότα της πρόσφατης ιστορίας, όπως η κατοχή, η αντίσταση και η δικτατορία του '67'. Μέσα σ' αυτή τη διάθεση αναθεώρησης εύλογο είναι να επικεντρώνονται κάποιοι δημιουργοί στο ζήτημα της εκπαίδευσης και της σχολικής ζωής, που τόσο κεντρικά είναι για τη ζωή των παιδιών. Εδώ εμπίπτουν και τα τέσσερα υπό εξέταση έργα, αφού μέσα από αυτά τίγονται οι διαπροσωπικές σχέσεις τόσο μεταξύ δασκάλου και μαθητών, όσο μεταξύ δασκάλου και γονέων αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας. Παράλληλα αναδεικνύονται και μερικά ζητήματα ακόμη φλέγοντα για τη σύγχρονη εποχή, όπως είναι το οικολογικό, το πένθος και ο κοινωνικός ρατσισμός.

Εκτός βέβαια από τη θεματολογία, πραγματοποιείται και στροφή στον τρόπο γραφής της παιδικής λογοτεχνίας. Παρατηρείται λοιπόν ότι πλέον κυριαρχεί ο ρεαλισμός.³ Έτσι το κάθε παιδί αρχίζει να διαβάζει λογοτεχνικά έργα που έχουν σχέση με την αλήθεια και τη μη απόκρυψη της πραγματικότητας. Με αυτόν τον τρόπο ο πραγματικός κόσμος αποκαλύπτεται σταδιακά. Στον κόσμο αυτό θα κληθεί αργότερα το παιδί να δράσει και να δημιουργήσει. Ο λογοτέχνης που γράφει για παιδιά έχει ευθύνη να παρουσιάσει τη δική του θεώρηση της πραγματικότητας, για να οδηγηθεί ο μικρός αναγνώστης στην αλήθεια. Αναπόφευκτα, έρχεται στην επιφάνεια

² βλ. Β. Δ. Αναγνωστόπουλος, *Τάσεις και Εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Εκδόσεις των φίλων, 1996, σελ. 18-21.

³ βλ. Αναγνωστόπουλος, ό. π., Αθήνα: Εκδόσεις των φίλων, 1996, σελ. 166-175.

ο προσωπικός ιδεολογικός τρόπος έκφρασης της πραγματικότητας του συγγραφέα, αφού μοιράζεται με τους αναγνώστες τις δικές του εμπειρίες.⁴ Έτσι, θα δούμε μέσα από τα υπό εξέταση έργα την αλήθεια των τεσσάρων συγγραφέων για το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα και τον ρόλο που διαδραματίζει ο δάσκαλος μέσα σε αυτό.

Από τα βιβλία για παιδιά αυτής της περιόδου δεν απουσιάζουν βέβαια και έργα με μεγάλη συναισθηματική φόρτιση. Βιβλία με τέτοια φόρτιση φαίνεται ότι γίνονται ιδιαίτερα δημοφιλή, καθώς απεικονίζουν με πειστικό τρόπο κι ευαισθησία ρεαλιστικές καταστάσεις, ενώ γίνεται εμφανές πως ο συγγραφέας πάντα λαμβάνει υπόψη τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Η καλή ρεαλιστική λογοτεχνία παρουσιάζει και αποκαλύπτει τον αληθινό κόσμο με όλες τις διαστάσεις της ζωής, από την πιο χαρούμενη έως την πιο επώδυνη.⁵ Τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής αντανakλώνται εύστοχα από την παιδική λογοτεχνία του σήμερα. Στο πλαίσιο αυτό, συναντάμε παιδικά βιβλία γύρω από την αναζήτηση της ταυτότητας, τη διαχείριση δυνατών συναισθημάτων, την αντιμετώπιση της ασθένειας και της απώλειας, την αντιμετώπιση του διαζυγίου και του πένθους, αλλά και την αποδοχή των ατομικών διαφορών μεταξύ των ανθρώπων.⁶ Τα στοιχεία αυτά συναντώνται και στα τέσσερα μυθιστορήματα που εξετάζει η παρούσα εργασία, τα οποία μάλιστα αναδεικνύονται και γίνονται αντιληπτά από τα παιδιά αναγνώστες μέσα από τους χαρακτήρες των έργων, οι οποίοι την περίοδο αυτή στην πλειονότητά τους είναι ρεαλιστικοί, ανθρώπινοι και φίλοι με το παιδί.⁷

Τρόποι προσέγγισης ενός λογοτεχνικού κειμένου

Οι εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας από τη δεκαετία του 1970 και μετά οδήγησαν σε σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες που μας βοηθούν να αποκρυπτογραφήσουμε τα νοήματα των κειμένων και κατά συνέπεια να προσεγγίσουμε ορθότερα την εικόνα του δασκάλου στα μυθιστορήματα. Ένα από τα

⁴ βλ. Γ. Παπαδάτος, *Το παιδικό βιβλίο στην Εκπαίδευση και στην Κοινωνία*, Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2014, σελ. 23-24.

⁵ βλ. Αναγνωστόπουλος, ό. π., Αθήνα: Παπαδόπουλος, 1996, σελ. 84-86.

⁶ βλ. Α. Πατέρα & Τ. Τσιλιμένη, *Φιλαναγνωσία και Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη του Παιδιού: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Δραστηριότητες και Παιχνίδια*, Αθήνα: Επίκεντρο, 2012, σελ. 48-50.

⁷ βλ. Αναγνωστόπουλος, ό. π., Αθήνα: Επίκεντρο, 1996, σελ. 90.

μείζονα ζήτημα στη θεωρία της λογοτεχνίας και ιδιαίτερα της παιδικής λογοτεχνίας εντοπίζεται στο σχήμα: συγγραφέας-κείμενο-αναγνώστης. Στις απαρχές της θεωρίας της λογοτεχνίας επικρατούσε η άποψη ότι ο συγγραφέας αποτύπωνε τα πολιτιστικά στοιχεία της εποχής του στα λογοτεχνικά του κείμενα φέροντας απόλυτη ευθύνη για τη διάδοσή τους στους αναγνώστες. Η παρουσία του λοιπόν σε καμία περίπτωση δε γινόταν παραβλεφθεί κι έτσι οι μελετητές και οι αναγνώστες λάμβαναν σοβαρά υπόψη το πρόσωπο από το οποίο έχει παραχθεί ένα έργο και αποτολμούσαν διασυνδέσεις με τα εργοβιογραφικά στοιχεία του λογοτέχνη.⁸ Η πρόσληψη και η ερμηνεία του κειμένου με βασικό ή μοναδικό άξονα τον συγγραφέα αποτελούσε παλαιότερο τρόπο προσέγγισης της λογοτεχνίας. Μέσα από την προσέγγιση αυτή πραγματοποιείται η ανάδειξη των στοιχείων κάθε λογοτεχνικού έργου, που σχετίζονται άμεσα με το πρόσωπο του συγγραφέα, κι έτσι συνειδητοποιεί κανείς τη σχέση του κειμένου με το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο παρήχθη. Με λίγα λόγια, ο συγγραφέας με την πένα του σηματοδοτεί την πραγματικότητα του καιρού του.⁹ Η προσέγγιση αυτή βέβαια θα πρέπει να αντιμετωπιστεί ως τρόπος να εμπλουτίσουμε τις πληροφορίες μας για το έργο που διαβάζουμε. Έτσι αντιμετωπίστηκε και στην παρούσα εργασία, αφού τα εργοβιογραφικά στοιχεία για την εκάστοτε συγγραφέα αξιοποιήθηκαν, ώστε να αναδειχθούν καθολικότερα οι συνθήκες, οι στάσεις και οι αντιλήψεις της εποχής τους σχετικά με τον ρόλο του δασκάλου.

Ο συγγραφέας βέβαια δεν αποτελεί μοναδικό μέσο προσέγγισης ενός έργου. Με την εξέλιξη της θεωρίας της λογοτεχνίας παρατηρήθηκε η προσπάθεια των κρητικών να συγκροτήσουν μία θεωρία της λογοτεχνίας που θα εξασφάλιζε αντικειμενικότητα και εγκυρότητα ως προς τις ερμηνείες και τις αναλύσεις των λογοτεχνικών κειμένων.¹⁰ Αυτό θα επιτυγχάνονταν μέσα από τη μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τον συγγραφέα στο ίδιο το κείμενο. Δίνεται έμφαση στον τόνο και στον τρόπο γραφής, αλλά και στην επιλογή των αφηγηματικών σχημάτων, των τεχνικών και των αξόνων που θα οδηγήσουν τον αναγνώστη στη συγκίνηση και σε

⁸ βλ. Γ. Δ. Παπαντωνάκης, *Θεωρίες Λογοτεχνίας και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις Κειμένων για παιδιά και για νέους*, Αθήνα: Πατάκης, 2009, σελ. 54.

⁹ βλ. Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη, *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός, 2005, σελ. 20.

¹⁰ βλ. D. Fokkema & E. Ibsch, *Θεωρίες Λογοτεχνίας του Εικοστού Αιώνα*, Αθήνα: Πατάκης, 1997, σελ. 40-41.

άλλα συναισθήματα.¹¹ Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, ο αναγνώστης προσεγγίζει το κείμενο ανεξάρτητα από το ιστορικοκοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο δημιουργήθηκε. Οφείλει δηλαδή να χρησιμοποιεί μόνο τους κώδικες και τα συστήματα που τον βοηθούν να κατανοήσει το λογοτεχνικό κείμενο.¹² Η προσέγγιση αυτή φαίνεται στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας, με την ερμηνεία και ανάλυση των αφηγηματικών αξόνων των τεσσάρων μυθιστορημάτων. Την κειμενοκεντρική αυτή προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου υποστηρίζουν κινήματα, όπως αυτό του δομισμού, ο οποίος σύμφωνα με την αφηγηματολογία του Genette χρησιμοποιούσε τα σημεία και τις δομές του κειμένου, για να προχωρήσει στην ερμηνεία του, αλλά και του μεταδομισμού, ο οποίος αναγνωρίζει μία πιο ελεύθερη ερμηνεία των λέξεων και του κειμένου γενικότερα.¹³

Μετά από τις κειμενοκεντρικές προσεγγίσεις το ενδιαφέρον της λογοτεχνικής θεωρίας μετατοπίζεται από το κείμενο στον ίδιο τον αναγνώστη, δίνοντας βαρύτητα στην ερμηνευτική διαδικασία, κατά την οποία ο αναγνώστης προσλαμβάνει το μήνυμα και τον κόσμο που μεταβιβάζει ο συγγραφέας μέσα από το έργο του. Έτσι προκύπτει η θεωρία της πρόσληψης, η οποία έχει καταλάβει τα τελευταία χρόνια κεντρική θέση και στην κριτική της παιδικής λογοτεχνίας.¹⁴ Η παιδική λογοτεχνία συμπεριλήφθηκε στη θεωρία της πρόσληψης, γιατί το παιδί είναι ένας ιδιαίτερος αναγνώστης και όλη η παραγωγή της παιδικής λογοτεχνίας έχει ως βασική συνθήκη την ύπαρξη ενός τέτοιου αναγνώστη. Το ερευνητικό ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης προσανατολίζεται γύρω από τον τρόπο που ο αναγνώστης επιδρά στο κείμενο, αφού αποτελεί την επικρατέστερη σύγχρονη θεωρία στον χώρο της παιδικής λογοτεχνίας έπειτα από τις αλλαγές που σημειώθηκαν από το 1970 και μετά. Η στροφή της λογοτεχνίας άλλωστε σε κοινωνικά ζητήματα και θέματα που αφορούν την καθημερινότητα και τους προβληματισμούς παιδιών και ενηλίκων δε θα μπορούσε να μην εμπλέξει τον αναγνώστη, ο οποίος δίνει την προσωπική του ερμηνεία, που βασίζεται στις εμπειρίες του καθενός. Παρά την υποκειμενικότητα που

¹¹ βλ. T. Eagleton, *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Οδυσσέας, 1989, σελ. 169.

¹² βλ. M. Πεσκετζή, *Θεωρία της Λογοτεχνίας και Νεοελληνική Λογοτεχνική Κριτική*, Αθήνα: Σαββάλας, 2003, σελ. 50.

¹³ βλ. P. Barry, *Γνωριμία με τη Θεωρία*, Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2013, σελ. 56, 63 και 87.

¹⁴ βλ. R. C. Holub, *Θεωρία της Πρόσληψης: μια κριτική εισαγωγή*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004, σελ. xiii.

υπάρχει στην ερμηνεία του αναγνώστη, η προσέγγιση αυτή δε στερείται εγκυρότητας, αφού για τον κάθε αναγνώστη εμπεριέχει και μία προσωπική του αλήθεια ή βίωμα.¹⁵

Ήδη από το 1960 και έπειτα είναι αδιαμφισβήτητο ότι ο δέκτης έχει γίνει αναπόσπαστο κομμάτι των στόχων της λογοτεχνίας. Το λογοτεχνικό έργο φαίνεται ότι δεν εξαντλείται στο κείμενο, αλλά νοηματοδοτείται μέσα από τη σχέση του κειμένου και την εξωκειμενική πραγματικότητα του αναγνώστη.¹⁶

Κυριότεροι εκπρόσωποι της θεωρίας της πρόσληψης θεωρούνται ο Hans Robert Jauss με την αισθητική της πρόσληψης και ο Wolfgang Iser με τη θεωρία αναγνωστικής ανταπόκρισης. Ο Jauss άρχισε να ενδιαφέρεται για την πρόσληψη έχοντας ως αφετηρία τη σχέση λογοτεχνίας-ιστορίας, εφόσον διαπίστωνε ότι οι περισσότεροι ερευνητές και κριτικοί της λογοτεχνίας στρέφονταν σε μεθόδους προσανατολισμένες στην ψυχανάλυση, την κοινωνιολογία ή την αισθητική. Ουσιαστικά, αυτό που προσπαθεί ο Jauss είναι να συνδυάσει την επιμονή στην ιστορικότητα, που χαρακτηρίζει τον μαρξισμό, και την αισθητική της αντίληψης, που εισάγουν οι φορμαλιστές. Η απόπειρά του να υπερβεί τη διχοτομία μαρξισμού και φορμαλισμού συνεπάγεται τη θεώρηση της λογοτεχνίας από τη σκοπιά του αναγνώστη ως καταναλωτή. Τη θεωρία του αυτή την ονομάζει αισθητική της πρόσληψης και υποστηρίζει ότι το ιδανικό θα ήταν να εξετάζεται η λογοτεχνία ως μία διαλεκτική διαδικασία παραγωγής και πρόσληψης.¹⁷

Αν ο Jauss εστιάζει στο μεμονωμένο κείμενο και στον τρόπο με τον οποίο ο αναγνώστης συνδέεται με αυτό χωρίς να αποκλείει ιστορικούς και κοινωνικούς παράγοντες, ο Iser δίνει προτεραιότητα στις συνθήκες και τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτείται ένα λογοτεχνικό κείμενο για τον αναγνώστη. Το ενδιαφέρον του Iser εστιάζει στην αλληλεπίδραση του κειμένου και του αναγνώστη.¹⁸ Μελετά τη φύση του λογοτεχνικού κειμένου, ισχυριζόμενος ότι το νόημα δεν περιέχεται στο ίδιο το κείμενο, αλλά παράγεται μάλλον κατά τη διάρκεια της αναγνωστικής διαδικασίας. Δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ούτε αμιγώς υποκειμενικό αλλά ούτε και αμιγώς

¹⁵ βλ. Καλογήρου & Λαλαγιάννη, ό. π., Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός, 2005 σελ. 21.

¹⁶ βλ. Fokkema & Ibsch, ό. π., Αθήνα: Πατάκης, 1997, σελ. 225.

¹⁷ βλ. Holub, ό. π., Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004, σελ. 93-102.

¹⁸ βλ. Παπαντωνάκης, ο. π., Αθήνα: Πατάκης, 2009, σελ. 273.

αντικειμενικό κατασκευάσμα, αφού πρόκειται για αποτέλεσμα διάδρασης κειμένου και αναγνώστη.¹⁹

Εκτός από τον Iser και των Jauss, άλλοι μελετητές που έστρεψαν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στον αναγνώστη ήταν ο W. Iser, ο S. Fish και ο D. Bleich. Έχει ενδιαφέρον βέβαια να εξετάσει κανείς το πόσο και γιατί διαφοροποιείται ο ενήλικος από τον ανήλικο αναγνώστη, αφού το παιδί ως αναγνώστης έχει ιδιαιτερότητες που καθιστούν τη θεωρία πρόσληψης εξαιρετικά χρήσιμη για τη μελέτη της παιδικής λογοτεχνίας. Ένα παιδί δεν έχει αποκτήσει ακόμη εμπειρίες, βιώματα και γνώσεις που θα το οδηγήσουν σε αντικειμενική και σφαιρική άποψη για τον κόσμο. Πολύ συχνά για την ερμηνεία γεγονότων και καταστάσεων χρησιμοποιεί ακόμη και τη φαντασία του. Τα χαρακτηριστικά αυτά επηρεάζουν άμεσα και την πρόσληψη των παιδιών στα λογοτεχνικά κείμενα. Ο J. A. Appleyard αξιοποίησε τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες των παιδιών-αναγνωστών για την κατηγοριοποίησή τους σε διαφορετικούς τύπους αναγνώστη.

Σύμφωνα με μελέτη του Appleyard, αναγνωρίζονται πέντε τύποι αναγνώστη, σύμφωνα με την ηλικία αλλά και τα χαρακτηριστικά που τον διακρίνουν. Οι δύο πρώτοι τύποι αφορούν την παιδική ηλικία ενός ατόμου, όπου το παιδί αντιμετωπίζεται αρχικά ως αναγνώστης-παίκτης και στη συνέχεια ως αναγνώστης ήρωας ή ηρωίδα. Στην εφηβική περίοδο ο αναγνώστης αρχίζει να μετατρέπεται σε στοχαστή με αφορμή την ανάγνωση, για να μετατραπεί σε ερμηνευτή, όταν ολοκληρώσει το 18^ο έτος της ηλικίας του, αφού οι γνώσεις και οι εμπειρίες του του επιτρέπουν να ερμηνεύσει τα όσα διαβάζει. Ο τελευταίος τύπος αναγνώστη είναι ο πολυπράγμων. Πρόκειται για έναν ολοκληρωμένο αναγνώστη, που διαμορφώνεται πλέον στην ενήλικη ζωή. Ο Appleyard βασίστηκε στις εξελκτικές θεωρίες μάθησης, όπως η θεωρία του Piaget, του Brunner και του Vygotsky, οι οποίοι σε γενικές γραμμές υποστήριζαν ότι η γνώση «χτίζεται» σταδιακά.²⁰ Ο άνθρωπος δηλαδή εκπαιδεύεται καθημερινά, αφού μαθαίνει κάτι καινούριο το οποίο προστίθεται στην ήδη προϋπάρχουσα γνώση του. Βάσει της άποψης αυτής σχηματίστηκαν και οι πέντε τύποι αναγνώστη του Appleyard. Το μοντέλο του είναι ένα πλήρες περιγραφικό μοντέλο ανάπτυξης του αναγνώστη από την παιδική ηλικία έως την ενήλικη ζωή. Τα

¹⁹ βλ. Holub, ό. π., Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004, σελ. 457.

²⁰ βλ. J. A. Appleyard, *Η Διαμόρφωση του Αναγνώστη: Η Λογοτεχνική Εμπειρία από την Παιδική Ηλικία έως την Ενηλικίωση*, Αθήνα: Gutenberg, 2017, σελ. 23-24.

αναγνωστικά στάδια αφορούν την εξέλιξη της αναγνωστικής συμπεριφοράς του ατόμου και είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους, γι' αυτό και εκλαμβάνονται ως ολότητα. Εδώ έχει ενδιαφέρον να εστιάσουμε στις διαφορές, αλλά και στην εξέλιξη μεταξύ του πρώτου και πέμπτου σταδίου, δηλαδή από τον παίκτη αναγνώστη στον αναγνώστη πολυπράγμονα.

Η πρόσληψη του κειμένου από τα παιδιά αναδεικνύεται στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας, όπου το ενδιαφέρον εστιάζεται στον αναγνώστη ως παίκτη, αλλά και στο παιδί ως ήρωα και ηρωίδα. Στηρίζεται επίσης στη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης του Iser, καθώς εστιάζει περισσότερο στο κείμενο και στη σχέση που αναπτύσσεται με τον αναγνώστη και λιγότερο με ζητήματα ευρύτερου ιστορικού και κοινωνικού πεδίου. Άλλωστε και το οικολογικό ζήτημα που εμπλέκεται στη συζήτηση είναι κοινωνικής φύσης. Επίσης, μέσα από τη θεωρία του Iser, το λογοτεχνικό κείμενο δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να διαμορφώσει τον εαυτό του και να ανακαλύψει έναν εσωτερικό κόσμο που αγνοούσε έως τώρα.²¹ Η δυνατότητα αυτή μπορεί να αποδειχθεί ιδιαίτερα βοηθητική κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μετατρέπει τον μαθητή από παθητικό αναγνώστη σε ενεργό παραγωγό του νοήματος όσων διαβάζει.

Στο τέταρτο κεφάλαιο λοιπόν παρουσιάζεται η αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών στο έργο *Εμένα με νοιάζει* τόσο μέσα από την ανάγνωσή του από την εκπαιδευτικό όσο και μέσα από τις δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν. Οι δραστηριότητες αυτές σχετίζονται άμεσα με τον ρόλο του δασκάλου, αλλά και το οικολογικό ζήτημα που αναδεικνύεται στο μυθιστόρημα. Με σημείο αφετηρίας τον συγκεκριμένο δάσκαλο που παρουσιάζεται στο έργο δίνεται η δυνατότητα να προβληματιστούν τα παιδιά και στον ρόλο του δασκάλου του σήμερα αλλά και να οραματιστούν γενικότερα ένα «πρότυπο ιδανικού» δασκάλου γι' αυτά. Στο μεγαλύτερο μέρος της εργασίας, στο δεύτερο και στο τρίτο κεφάλαιο η ερμηνευτική απόπειρα πραγματοποιείται από έναν ενήλικο αναγνώστη, που βασίζεται στην ανάδειξη των αφηγηματικών στοιχείων του ίδιου του κειμένου σε συνδυασμό με την αξιοποίηση στοιχείων των συγγραφέων.

Η ανταπόκριση των παιδιών στη λογοτεχνία γενικότερα σχετίζεται με την εξοικειώσή τους με αυτή. Στη σχέση που αποκτούν τα παιδιά με τη λογοτεχνία

²¹ βλ. Holub, ό. π., Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004, σελ. 159.

σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και το σχολείο και συγκεκριμένα ο τρόπος που επιλέγει να εντάξει τη λογοτεχνία στο αναλυτικό της πρόγραμμα.

Η λογοτεχνία και η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας στο σχολείο

Μέσα από το πρόσφατο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του Δημοτικού και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Γλώσσας φαίνεται ξεκάθαρα και η προσπάθεια του εκπαιδευτικού συστήματος να ενταχθεί η λογοτεχνία στο πρόγραμμα σπουδών και να γνωρίσει ο μαθητής ποικίλες μορφές λογοτεχνικών έργων, να ευαισθητοποιηθεί απέναντι σε αυτές και τελικά να φτάσει στο σημείο να αποζητά μόνος του να διαβάσει ένα λογοτεχνικό βιβλίο. Τα λογοτεχνικά είδη που θα γνωρίσει ένα παιδί θα του προσφέρουν γνώσεις, γλωσσικές δεξιότητες, στάσεις, αξίες αλλά και αισθητική απόλαυση.²² Η επίτευξη όλων αυτών πραγματοποιείται μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση των λογοτεχνικών αποσπασμάτων, αφού συνδυάζονται κείμενα με κοινή θεματική, φέρνοντας έτσι τα παιδιά πιο κοντά στην κοινωνική πραγματικότητα και στα προβλήματα της σύγχρονης ζωής.²³ Από τις δραστηριότητες που ακολουθούν τα λογοτεχνικά κείμενα στο βιβλίο του Ανθολογίου φαίνεται και η προσπάθεια για τον συσχετισμό της λογοτεχνίας με άλλα μαθήματα και κυρίως με άλλες τέχνες κάτω από ένα ευρύτερο διαθεματικό πλαίσιο.

Από τις παραπάνω θέσεις φαίνεται ότι από μέρους του Υπουργείου έχει γίνει σημαντική προσπάθεια, ώστε να αναδειχθεί και να προαχθεί η λογοτεχνία στο σχολείο αλλά και να καλλιεργηθεί η φιλιαναγνωσία στα παιδιά. Προτείνονται μάλιστα και δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας, όπως οι παρουσιάσεις, τα παιχνίδια και διαγωνισμοί ανάγνωσης, η θέσπιση αναγνωστικών βραβείων και η πρόσκληση

²² βλ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)-Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) *Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία-Δημοτικό*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, 2002, σελ. 24-26.

²³ βλ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)-Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) *Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία-Δημοτικό*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, 2002, σελ. 55-57.

συγγραφέων στον χώρο του σχολείου.²⁴ Παρότι πρόκειται για ένα πολύ σημαντικό βήμα, φαίνεται ότι δεν είναι ικανό και αποτελεσματικό για τον πολύπλευρο ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η λογοτεχνία στο σχολείο. Σημειώνονται μάλιστα σημαντικές δυσκολίες τόσο σε επίπεδο ειδικών σκοπών όσο και σε επίπεδο δραστηριοτήτων και διδακτικών μέσων.²⁵

Φαίνεται λοιπόν ότι στην πράξη η παρουσία της παιδικής λογοτεχνίας στο σχολείο αποκτά ξεκάθαρα έναν χρησιμοθηρικό χαρακτήρα. Τα λογοτεχνικά κείμενα που συμπεριλαμβάνονται στα εγχειρίδια της γλώσσας, καταλήγουν να χρησιμοποιούνται αποκλειστικά ως κείμενα στα οποία εξετάζονται γραμματικά, συντακτικά και άλλα φαινόμενα που αφορούν ξεκάθαρα κανόνες και μηχανισμούς της ελληνικής γλώσσας. Ακόμη όμως και στη διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων μέσα από το Ανθολόγιο ή άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα και πρότζεκτ, η λογοτεχνία καταλήγει να χρησιμοποιείται τις περισσότερες φορές ως μέσο αγωγής, ώστε να διδαχτούν τα παιδιά κάτι, φανερά ή διακριτικά, υπηρετώντας άλλους σκοπούς που απομακρύνονται από τη λογοτεχνικότητα και την αισθητική του κειμένου. Υπάρχει λοιπόν έντονα το στοιχείο της αντίθεσης ανάμεσα στην αισθητική συγκίνηση και την απόλαυση της ανάγνωσης της λογοτεχνίας και στην εκμετάλλευση ενός έργου για χρησιμοθηρικούς σκοπούς.²⁶

Αυτό φαίνεται και από τον θεματικό τρόπο που εντάσσονται τα εκάστοτε λογοτεχνικά κείμενα στα εγχειρίδια του μαθήματος της Γλώσσας και του Ανθολογίου Λογοτεχνικών Κειμένων. Πρόκειται μάλιστα για αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων έχουν επιλεγεί βάσει περιεχομένου. Για παράδειγμα, εάν η ενότητα αναφέρεται στη σχολική ζωή, τα επαγγέλματα, τη φύση, τα ταξίδια, τότε συναντώνται και αντίστοιχου περιεχομένου λογοτεχνικά κείμενα. Ενίοτε μάλιστα παρατηρείται ότι δεν αξιοποιείται καν το ίδιο το περιεχόμενο, αλλά μόνο η γλώσσα, δηλαδή κάποιες λέξεις ή άλλα γραμματικά φαινόμενα που αποσκοπούν στην εξυπηρέτηση των διδακτικών στόχων. Σε καμία περίπτωση λοιπόν δεν μπορεί να

²⁴ βλ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, 2002, σελ. 44.

²⁵ βλ. Α. Κατσίκη Γκιβάλου, «Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές της διδακτικής της» στο *Λογοτεχνία στο Σχολείο*, Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός, 2005, σελ. 16-17.

²⁶ βλ. Α. Ζερβού, «Η λογοτεχνία στο σχολείο ή απορίες μιας ενήλικης που διαβάζει λογοτεχνία» στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός, 1999, σελ. 16-17.

προωθείται η φιλιαναγνωσία, στην οποία στοχεύουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών.

Βάσει των παραπάνω στοιχείων, φαίνεται ότι τα λογοτεχνικά κείμενα συχνά καταλήγουν να «ακρωτηριάζονται» για χάρη των στόχων που τίθενται από τα αναλυτικά προγράμματα, είτε αυτοί αφορούν κανόνες γραμματικής στα πλαίσια του μαθήματος της γλώσσας είτε έχουν να κάνουν με το ηθικό-διδακτικό κομμάτι που αναδεικνύεται από κάποια κείμενα παιδικής λογοτεχνίας. Από τον τρόπο που αξιοποιείται η λογοτεχνία στο σχολείο προκύπτει επιπλέον και ένα ζήτημα λογοκρισίας, η οποία φαίνεται ότι εδώ και αρκετά χρόνια έχει απασχολήσει αρκετούς μελετητές της παιδικής λογοτεχνίας.

Η λογοκρισία στην παιδική λογοτεχνία μπορεί να υπάρξει σε ηπιότερη μορφή, όπως εκείνη που προκύπτει από τον τρόπο που παρουσιάζονται οι κριτικές των παιδικών βιβλίων, αλλά και άλλα είδη, όπως η πολιτική λογοκρισία, η παιδαγωγική λογοκρισία και η αυτολογοκρισία. Στην πολιτική λογοκρισία εξυπηρετούνται τα πολιτικά της συμφέροντα και προωθούνται μέσα από τη λογοτεχνία ακόμη και σε παιδιά μικρής ηλικίας. Η αυτολογοκρισία αφορά στην αυτοσυγκράτηση του ίδιου του συγγραφέα και στην ιδιαίτερη προσοχή που δείχνει στη συγγραφή των έργων του μόνο και μόνο επειδή γνωρίζει ότι απευθύνεται σε παιδιά. Η παιδαγωγική είναι μία μορφή λογοκρισίας που σχετίζεται πιο άμεσα με τον χώρο της εκπαίδευσης, αφού ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που αναλαμβάνει να προστατέψει τα παιδιά από θέματα που θεωρούνται ταμπού ή ακατάλληλα για μικρές ηλικίες. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την επιλογή συγκεκριμένων βιβλίων έναντι άλλων που κάνει ο κάθε δάσκαλος για την τάξη του, αλλά και μέσα από τον τρόπο που το αξιοποιεί. Η παιδαγωγική λογοκρισία φαίνεται και μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια, που περιλαμβάνουν αποσπάσματα παιδικών βιβλίων, τα οποία οργανώνονται σε συγκεκριμένες θεματικές που χρησιμεύουν συνήθως στην ηθική διαπαιδαγώγηση.²⁷

Από την παραπάνω επισκόπηση φαίνεται ότι, εκτός από τα εκάστοτε πολιτικά καθεστώτα και τους ίδιους τους συγγραφείς, πολύ σημαντικός παράγοντας της λογοκρισίας στην παιδική λογοτεχνία είναι και ο εκπαιδευτικός και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα. Ο εκπαιδευτικός λοιπόν είναι αυτός που φέρει την κύρια

²⁷ βλ. Α. Ζερβού, *Λογοκρισία και Αντιστάσεις στα κείμενα των παιδικών μας χρόνων: Ο Ροβινσώνας, η Αλίκη και το Παραμύθι χωρίς όνομα*, Αθήνα: Πατάκης, 1999, σελ. 19-31.

ευθύνη για τον ρόλο που διαδραματίζει η λογοτεχνία στο πλαίσιο του σχολείου. Η επιφανειακή ένταξη της λογοτεχνίας στο μάθημα της Γλώσσας και η αντιμετώπισή της ως ένα ακόμη κείμενο προς διδασκαλία μετατοπίζει την ευθύνη στον δάσκαλο, ο οποίος τις περισσότερες φορές προσπαθεί να φέρει τα παιδιά σε επαφή με το λογοτεχνικό βιβλίο. Έγκειται λοιπόν στον εκάστοτε δάσκαλο το πώς θα κατορθώσει να αξιοποιήσει ουσιαστικά την παιδική λογοτεχνία στο πρόγραμμα του σχολείου και θα ωθήσει τα παιδιά στη φιλιαναγνωσία. Υπάρχουν λοιπόν περιπτώσεις εκπαιδευτικών που κάνουν αξιόλογες προσπάθειες, ώστε να διαβάζονται λογοτεχνικά κείμενα ή ακόμη και ολόκληρα βιβλία μέσα στις τάξεις και να γίνονται ενδιαφέρουσες συζητήσεις και παρουσιάσεις. Το πρόβλημα όμως που αντιμετωπίζουν οι περισσότεροι είναι το πώς θα σχεδιάσουν ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ώστε να μπορέσουν να συνδέσουν τα διαφορετικά βιβλία μεταξύ τους, τις διαφορετικές αναγνώσεις, χωρίς απλά να προστίθενται μερικοί ακόμη τίτλοι μυθιστορημάτων στην προσπάθειά τους να ασχοληθούν με τη λογοτεχνία και να στρέψουν σε αυτή το ενδιαφέρον των παιδιών, δίνοντάς τους τα απαραίτητα κίνητρα για ανάγνωση και προσφέροντας ευκαιρίες για μάθηση και πολιτισμικές εμπειρίες.²⁸ Στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, καθώς προσπαθεί να εντάξει με διάφορα προγράμματα τη λογοτεχνία στην εκπαιδευτική διαδικασία, είναι και η πίεση, ώστε να προλάβει να ολοκληρώσει τη διδασκαλία όλων των διδακτικών στόχων, όπως αυτή ορίζεται από την ύλη για την εκάστοτε τάξη. Παρά τις δυσκολίες όμως, πολλοί εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που αποφασίζουν να αφιερώσουν τον απαραίτητο χρόνο και την απαραίτητη προσοχή, όχι μόνο για να ολοκληρωθούν μέσα στην τάξη δράσεις που αφορούν τη λογοτεχνία και την ανάγνωσή της, αλλά και για να εμφυσήσουν στα παιδιά την αγάπη για το βιβλίο. Επομένως το αν ένα παιδί τελικά αγαπήσει τη λογοτεχνία και το διάβασμα έγκειται στην ευαισθησία που έχει ο δάσκαλός του απέναντι σε αυτή αλλά και στην ικανότητα και την όρεξή του να μυήσει τους μαθητές του στον κόσμο της λογοτεχνίας και των βιβλίων.

Από τα παραπάνω λοιπόν φαίνεται ότι ο δάσκαλος καθορίζει σε μεγάλο βαθμό αν καταφέρουν οι μαθητές να εντρυφήσουν στα διάφορα λογοτεχνικά είδη και στη συνέχεια με αφορμή αυτά θα καταφέρουν να εκφραστούν ή και να λειτουργήσουν δημιουργικά, ώστε να οδηγηθούν σε νέα λογοτεχνικά κείμενα ή

²⁸ βλ. Β. Αποστολίδου, «Η λογοτεχνία στο δημοτικό σχολείο» στο *διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός, 2004, σελ.71.

ακόμη και σε διαφορετικής μορφής τέχνης έργα. Καθοριστική δεν είναι μόνο η παρουσία του δασκάλου αλλά και ο τρόπος που προσεγγίζει τη λογοτεχνία μέσα στην τάξη. Στην παρούσα εργασία και συγκεκριμένα στο τέταρτο κεφάλαιο αποδεικνύεται πώς ο εκπαιδευτικός προσεγγίζει την επαφή των παιδιών της Β' Δημοτικού με ένα ολόκληρο μυθιστόρημα, το οποίο μάλιστα προτείνεται για μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές και να μυηθούν σταδιακά στον κόσμο του μυθιστορήματος.

Ο ρόλος του δασκάλου μέσα από το πρόγραμμα σπουδών

Ο δάσκαλος του ελληνικού σχολείου είναι υπεύθυνος για τον τρόπο προσέγγισης της ανάγνωσης μέσα στην τάξη. Μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του δίνεται η ελευθερία να οργανώνει το μάθημα με τον τρόπο που θεωρεί προσφορότερο για την κάθε διδακτική ενότητα, την οποία βέβαια οφείλει να συνδέει με συγκεκριμένους στόχους. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός λοιπόν είναι εκείνος που θα βρει τρόπους για να καλλιεργήσει τη θετική στάση των νέων προς τη λογοτεχνία, δίνοντας ευκαιρίες στα παιδιά, ώστε να παίρνουν πρωτοβουλίες και να αυτενεργούν.²⁹ Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο, το μάθημα πρέπει να απεμπλακεί από κάθε ατμόσφαιρα καταναγκαστικής επιβολής ανιαρών εργασιών και ερωτήσεων, αφού ο βασικός του στόχος είναι η διαμόρφωση κριτικών αναγνωστών, οι οποίοι μέσα από τη συνάντησή και την αλληλεπίδρασή τους με τα λογοτεχνικά κείμενα, θα κατανοήσουν και θα προσεγγίσουν κριτικά τη δομή αλλά και το νόημα του κειμένου. Η επιτυχία του παραπάνω στόχου οδηγεί στη δημιουργία συνθηκών αναγνωστικής αυτονομίας αλλά και συνειδητοποιημένων αναγνωστών, οι οποίοι διαβάζουν επειδή το επιθυμούν. Οι συνειδητοποιημένοι αναγνώστες είναι αυτοί που κατ' επέκταση κατακτούν τον απώτερο σκοπό της λογοτεχνίας, που δεν είναι άλλος από τη χειραφέτηση της σκέψης.

Έχοντας υπόψη το παραπάνω, ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να εκμεταλλευτεί την πολυσημία και την πολυφωνία της λογοτεχνίας και να καλεί τους μαθητές σε παιγνιώδεις εξερευνήσεις των λογοτεχνικών κειμένων. Έτσι τα παιδιά θα

²⁹ βλ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ)-Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) *Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία-Δημοτικό*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, 2002, σελ. 75.

ανακαλύψουν μόνα τους τις απαντήσεις στους σύγχρονους προβληματισμούς. Σε όλο αυτό το κλίμα δίνεται έμφαση στην εμπλοκή των μαθητών, οδηγώντας τους στην ενεργό συμμετοχή και στη συναισθηματική ανταπόκριση. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο εκσυγχρονίζεται η διδακτική πρακτική του δασκάλου, ο οποίος έτσι αποκτά έναν αναβαθμισμένο ρόλο, αυτόν του εμπνευστή ή αλλιώς εμπνευσμένου διαμεσολαβητή της ενδοσχολικής επικοινωνίας.³⁰ Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι για να πραγματοποιηθούν τέτοιες προσεγγίσεις στο μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο βασική προϋπόθεση είναι οι εκπαιδευτικοί να αγαπούν πρωτίστως οι ίδιοι τη λογοτεχνία αλλά και να αισθάνονται υπεύθυνοι για να μεταδώσουν την αγάπη αυτή και στους μαθητές, δημιουργώντας προϋποθέσεις και ευκαιρίες που θα πραγματοποιηθεί αυτό.

Η συμπεριφορά αλλά και η εφαρμογή παιδαγωγικών μεθόδων από τον δάσκαλο σχετίζεται άμεσα με τις αλλαγές που υπέστη το εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και γενικότερα η κοινωνία της χώρας τις προηγούμενες δεκαετίες. Οι ιστορικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες επηρέασαν σημαντικά τον ρόλο του δασκάλου από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως και σήμερα.

Η εξέλιξη του ρόλου δασκάλου μέσα από τις αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στην παρούσα εργασία η λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει ως αντανάκλαση μιας ιστορικής και κοινωνικής πραγματικότητας και των αντιλήψεων για το πρόσωπο του δασκάλου. Η θέση του στην ελληνική πραγματικότητα φαίνεται ότι άλλαξε σημαντικά τις τελευταίες δεκαετίες. Οι αλλαγές αυτές οφείλονται τόσο στις ιστορικές, όσο και στις πολιτικές και κοινωνικές μεταβολές που σημειώθηκαν στην Ελλάδα. Το πώς διαμορφώθηκε το εκπαιδευτικό σύστημα μάς επιτρέπει ορισμένα συμπεράσματα και για τον ρόλο που διαδραμάτισε ο εκπαιδευτικός.

Ξεκινώντας από τη σύσταση του ελληνικού κράτους μετά την επανάσταση του '21 ανοίγεται μία νέα σελίδα στην ιστορία γενικότερα και στην εκπαίδευση

³⁰ βλ. Β. Πάτσιου & Τ. Καλογήρου, *Η δύναμη της Λογοτεχνίας: Διδακτικές Προσεγγίσεις-Αξιοποίηση Διδακτικού Υλικού*, Αθήνα: Gutenberg, 2013, σελ. 12-13.

ειδικότερα. Έχοντας απομακρυνθεί από τα ιδεώδη του διαφωτισμού, παρατηρείται η σταδιακή προσήλωση σε παραδοσιακές αξίες, όπως η θρησκεία, η τάξη και η τόνωση της εθνικής ταυτότητας. Εφόσον λοιπόν το νεοσύστατο εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται φορέας των αξιών αυτών, ο δάσκαλος είναι το πρόσωπο που ταυτίζεται με αυτές. Η θέση του ωστόσο δε φαίνεται να είναι αρκετά ισχυρή, λόγω της υποβάθμισης της εκπαίδευσης. Το 1828 μάλιστα, την περίοδο που η Ελλάδα ξεκινούσε τα πρώτα βήματα της ελεύθερης πλέον εκπαίδευσης, με τον Ιωάννη Καποδίστρια, που είχε στόχο να αναγεννήσει το πνευματικό ιδεώδες του Ελληνισμού, ιδρύονται τα πρώτα Δημόσια εκπαιδευτικά ιδρύματα με τα πενιχρά οικονομικά δεδομένα της εποχής. Η στοιχειώδης εκπαίδευση ήταν υποχρεωτική. Αξίζει να αναφέρουμε εδώ την πρωτοβουλία λειτουργίας του εκπαιδευτήριου της Αίγινας το 1829, όπου λειτούργησε για τα ορφανά του πολέμου παιδιά και οι μεγαλύτεροι σε ηλικία μαθητές, που είχαν αποκτήσει ήδη κάποιες γνώσεις, εκτελούσαν καθήκοντα δασκάλων προς τους μικρότερους, προσφέροντας αφιλοκερδώς πολύ σημαντική κοινωνική εργασία, καλύπτοντας έτσι τις ανάγκες της εποχής για την απόκτηση στοιχειωδών γνώσεων στους πολίτες του νεοσύστατου κράτους.³¹

Παρά τις σημαντικές προσπάθειες του Καποδίστρια, παρατηρείται υποβάθμιση του συστήματος, η οποία βέβαια δικαιολογείται από τον αποσπασματικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών πρακτικών και την απουσία μιας συνεκτικής αρχής.³² Θα πρέπει βέβαια να τονιστεί ότι ο δάσκαλος ήταν ο μόνος ενήλικος υπεύθυνος για ολόκληρο το σχολείο. Υπήρξε και η βοήθεια των μεγαλύτερων και προχωρημένων μαθητών, οι οποίοι βοηθούν στο κομμάτι της μετάδοσης γνώσεων στη γραφή, την ανάγνωση και την αριθμητική των μικρών μαθητών.³³ Η αλληλοδιδασκτική αυτή μέθοδος αρχίζει να εγκαταλείπεται από το εκπαιδευτικό σύστημα άλλων χωρών, αφού θεωρείται αναχρονιστική και επιζήμια για τα παιδιά. Χρειάστηκε να περάσουν αρκετές δεκαετίες προκειμένου να αρχίσει να εγκαταλείπεται και από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αφού η δημοτική εκπαίδευση είχε πέσει σε πολύ χαμηλό επίπεδο, όπως άλλωστε παραδέχεται και ο τότε Υπουργός Παιδείας, Στέφανος Σκουλούδης. Έτσι, το 1878 ιδρύεται το Διδασκαλείο στη Θεσσαλονίκη και το

³¹ βλ. Θ. Χατζηστεφανίδης, *Ιστορία Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*: Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμας, 1986, σελ. 44-46.

³² βλ. Π. Κυπριανός, *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2009, σελ. 85-90.

³³ βλ. Χ. Λέφας, *Ιστορία της Εκπαιδύσεως*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων, 1942, σελ. 129.

Παιδαγωγείο στην Αθήνα, όπου οι δάσκαλοι υποχρεωτικά επιμορφώνονταν τόσο στο γνωστικό πεδίο όσο και σε ζητήματα παιδαγωγικής.³⁴ Η αλλαγή αυτή που οριστικοποιήθηκε με το διάταγμα της 3^{ης} Σεπτεμβρίου 1880, έδινε σημαντικές ελπίδες για την ανάκαμψη του εκπαιδευτικού συστήματος και της ποιότητάς και αποτελεσματικότητας της διδασκαλίας. Η προσπάθεια των κυβερνήσεων για να δημιουργήσουν ένα αποδοτικό εκπαιδευτικό σύστημα συνεχίζεται και παρατηρούνται οι συνεχείς προσπάθειες για την καλύτερη οργάνωσή του τα επόμενα χρόνια. Έτσι, με το Διάταγμα της 12^{ης} Μαρτίου 1894, για πρώτη φορά το ελληνικό κράτος μεριμνεί για τον καθορισμό ενός λεπτομερούς διδακτικού προγράμματος και της ύλης της διδασκαλίας στο δημοτικό σχολείο. Επιδιώκεται ο μέγιστος κρατικός έλεγχος και η ομοιομορφία με την προσθήκη ενός ενιαίου εβδομαδιαίου προγράμματος, που θα ήταν υποχρεωτικό για όλα τα σχολεία της χώρας.³⁵

Με το τέλος του 19^{ου} αιώνα, αναδεικνύεται και ο στόχος των αναλυτικών προγραμμάτων, ο οποίος περιλαμβάνει τη χρησιμοποίηση του λαού. Κάτι τέτοιο δε σημαίνει ότι η ηθική διαπαιδαγώγηση παραγκωνίζεται, αλλά δεν πραγματοποιείται με τον ίδιο αυστηρό και υποχρεωτικό τρόπο, όπως γίνονταν πριν μέσω της εκκλησίας. Εκτός βέβαια της χρησιμοποίησης των Ελλήνων πολιτών, παρατηρείται ότι μετά την ταπεινωτική ήττα από τους Τούρκους το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί του αναλαμβάνουν την ευθύνη για τόνωση του εθνικού φρονήματος. Η χώρα έχει ανάγκη για την τόνωση αυτή που πραγματοποιείται μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος και γι' αυτό το δημοτικό σχολείο γίνεται μαζικό και ανοιχτό για όλους. Το 1899 μάλιστα γίνεται σαφές με νομοθετικό πλαίσιο ότι το δημοτικό αποτελεί το θεμέλιο της εκπαίδευσης. Από την κατανόηση της σπουδαιότητας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προκύπτει και η αναγνώριση της ανάγκης για ποιοτική και ποσοτική αναβάθμιση του δημοτικού σχολείου. Επικρατεί η αντίληψη ότι τα σχολικά κτήρια είναι σε άθλια κατάσταση, τα βιβλία ανύπαρκτα και οι μαθητές της ανάλογης ηλικίας δε φοιτούν καθόλου ή φοιτούν άτακτα.. Το απογοητευτικό αυτό κλίμα δεν αφήνει εκτός και την άποψη για τον εκπαιδευτικό της εποχής. Στην πλειονότητά τους θεωρούνται ανεπαρκείς και ταυτόχρονα αποτελούν πρόσωπο που σίγουρα δεν ενέπνεε κάποιο σεβασμό ή εκτίμηση.³⁶

³⁴ Βλ. Χατζηστεφανίσης, ό. π., Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμας, 1986, σελ. 70-71.

³⁵ βλ Α. Δημαράς, *Η Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης και Γλώσσας: Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Τόμος Α':1821-1894*, Αθήνα: Το βήμα, 2017, σελ. μδ'-με'.

³⁶ βλ. Κυπριανός, ό. π., Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2009, σελ. 142-156.

Μπαίνοντας στον 20^ο αιώνα, παρατηρούμε πως αρχίζουν να δρουν εμπνευσμένοι παιδαγωγοί, όπως ο Γληνός και ο Δελμούζος, οι οποίοι εισάγουν καινοτόμες για την εποχή διδακτικές αντιλήψεις. Για παράδειγμα, ο Δελμούζος, στο Παρθεναγωγείο του Βόλου το 1908, μιλά και εφαρμόζει παιδαγωγικές αρχές που θέλουν τα παιδιά να αυτενεργούν την ώρα του μαθήματος και να βιώνουν το καθετί, που αργότερα θα γίνει η γνώση που θα κατακτήσουν. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης του εκπαιδευτικού έργου έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της ιδεώδους μορφής του δασκάλου, ο οποίος παρουσιάζεται γεμάτος από ενδιαφέρον και αγάπη για το παιδί. Η αγάπη αυτή αποτελεί και το βασικό κίνητρο της παιδαγωγικής του δραστηριότητας.³⁷ Ήταν λοιπόν για τη χώρα μας οι απαρχές του παιδοκεντρικού τρόπου διδασκαλίας, όπως τον γνωρίζουμε μέχρι σήμερα. Μέσα στο πλαίσιο αυτό, ο δάσκαλος παύει να μονοπωλεί το μάθημα ως αυθεντία. Δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να κερδίσουν από μόνοι τους την πολυπόθητη γνώση. Αυτό το κλίμα επιτρέπει στο κάθε παιδί να εκφράζεται και να συνεννοείται ελεύθερα με τον δάσκαλό του.³⁸ Αυτομάτως λοιπόν ο δάσκαλος μετατρέπεται σε ένα πιο προσιτό πρόσωπο σε σχέση με τις προηγούμενες δεκαετίες.

Παρά τις οργανωμένες προσπάθειες για οργάνωση της διδασκαλίας σε όλα τα σχολεία αλλά και της παιδαγωγικής της θεώρησης, το γλωσσικό ζήτημα κάνει την εμφάνισή του και διχάζει όχι μόνο τη γνώμη της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα. Τον Φεβρουάριο του 1911 μάλιστα ορίζεται η καθαρεύουσα ως η επίσημη γλώσσα του κράτους, αφού σύμφωνα με το άρθρο 107, «Επίσημος γλώσσα του Κράτους είναι εκείνη, εις την οποίαν συντάσσονται το πολίτευμα και της ελληνικής νομοθεσίας τα κείμενα».³⁹ Οι εντάσεις μεταξύ των υποστηρικτών της καθαρεύουσας και των υποστηρικτών της δημοτικής δε σταμάτησαν. Σημειώθηκαν μάλιστα επεισόδια που οδήγησαν μέχρι και σε ακραίες καταστάσεις όπως η πυρπόληση πολλών βιβλίων ή και ο θάνατος φοιτητών κατά τα «Ορεστιακά»⁴⁰. Το 1916 όμως με την επανάσταση του Βενιζέλου και της συγκρότησης προσωρινής κυβέρνησης από τον ίδιο στη Θεσσαλονίκη τοποθετείται

³⁷ βλ. Π. Δ. Ξωχέλλης, *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 1984, σελ. 17.

³⁸ βλ. Σ. Μπουζάκης, *Νεοελληνική Εκπαίδευση: 1821-1998*, Αθήνα: Gutenberg, 2006, σελ. 72-74.

³⁹ βλ. Α. Δημαράς, *Η Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης και Γλώσσας: Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Τόμος Β': 1895-1967*, Αθήνα: Το βήμα, 2017, σελ. 307.

⁴⁰ Ορεστιακά: Οι ταραχές που ξεσπούν στην Αθήνα τον Νοέμβριο του 1903 με αφορμή το γλωσσικό ζήτημα.

ως υπουργός παιδείας ο Δ. Γληνός και πρώτο του μέλημα είναι η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο Δημοτικό σχολείο, χωρίς όμως το εγχείρημα να γίνει ομαλά και προγραμματισμένα.⁴¹ Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 ακολούθησε τη γενικότερη οικονομική αναδιοργάνωση με καπιταλιστικά πρότυπα, εκφράζοντας το αντιαυταρχικό πνεύμα που ήδη είχε ξεκινήσει με την κυβέρνηση του Βενιζέλου. Στη σημαντική μεταρρύθμιση του 1929 το ενδιαφέρον στρέφεται τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Καθιερώνεται το ενιαίο και υποχρεωτικό εξατάξιο δημοτικό σχολείο, στο οποίο θα φοιτούσαν και τα αγόρια και τα κορίτσια μαζί. Δίνεται μάλιστα για πρώτη φορά η βαρύτητα στην «προπαρασκευή των μαθητών δια την ζωήν και την παροχή εις αυτούς των απαιτητήτων προς μόρφωσιν χρηστού πολίτου στοιχείων». Παρατηρούμε ότι για πρώτη φορά στους σκοπούς του δημοτικού σχολείου δεν περιλαμβανόταν η εθνική και θρησκευτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών αλλά η προετοιμασία τους για τη ζωή και η παροχή λειτουργικών γνώσεων, ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία και να γίνουν «χρηστοί πολίτες». Ιδρύονται μάλιστα και κατώτερες σχολές επαγγελματικών σχολείων για την επαγγελματική προετοιμασία των αποφοίτων του δημοτικού που δεν επιθυμούσαν να συνεχίζουν τις σπουδές τους στα σχολεία μέσης εκπαίδευσης. Η συνεκπαίδευση αγοριών και κοριτσιών στο γυμνάσιο και στο επαγγελματικό σχολείο μοιάζει ακόμη αδιανόητο.⁴²

Οι προσπάθειες για βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος και οι μεταρρυθμίσεις ανακόπηκαν από τις δικτατορίες των Κονδύλη και Μεταξά. Στο μεταξύ, με την άνοδο συντηρητικών κομμάτων στην εξουσία, έχει ήδη αρχίσει και η οπισθοδρόμηση της δημοτικής γλώσσας, καταλήγοντας στον περιορισμό της στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού.⁴³ Από το 1936 βέβαια, λόγω δικτατορίας και κατοχής, τα όποια βήματα εξέλιξης στην εκπαίδευση διακόπηκαν. Τα σχολεία την περίοδο αυτή ουσιαστικά υπολειπονταν. Με το τέλος του Β' Παγκοσμίου πολέμου, τα οικονομικά της χώρας δεν επιτρέπουν την ενίσχυση της παιδείας. Τα περισσότερα παιδιά φοιτούν άτακτα. Από το 1950 η στροφή της κοινωνίας προς τη θρησκεία και συγκεκριμένα τη συμμετοχή των Ελλήνων πολιτών στον εκκλησιασμό και σε λοιπές εκδηλώσεις δε θα μπορούσε να μην επηρεάσει και το εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, το 1953 επιβάλλεται ο υποχρεωτικός εκκλησιασμός των μαθητών. Ο

⁴¹ βλ. Χατζηστεφανίσης, ό. π., Αθήνα: Δημ. Ι. Παπαδήμας, 1986, σελ. 106-107.

⁴² βλ. Κυπριανός, ό. π., Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2009, σελ. 225.

⁴³ βλ. Χατζηστεφανίδη, ό. π., Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμας, 1986, σελ. 107-108.

δάσκαλος μάλιστα, καλείται να συνοδεύσει τους μαθητές στον εσπερινό του Σαββάτου και στη Θεία Λειτουργία της Κυριακής. Με την ολοκλήρωση μάλιστα της Θείας Λειτουργίας, επανέρχονται στον χώρο του σχολείου, για να συνεχιστεί η ηθική ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Ο εκπαιδευτικός συμπλήρωνε απουσιολόγιο για τις δύο αυτές μέρες του εκκλησιασμού και κατήχησης.⁴⁴ Από τα δεδομένα αυτά αποδεικνύεται και ο αυστηρός κοινωνικά ρόλος του δασκάλου της εποχής. Ο ίδιος, ηθελημένα και μη, γίνεται αποδεκτός στο κοινωνικό πλαίσιο μέσω της ανάδειξης θρησκευτικού φρονήματος, το οποίο μάλιστα καλείται να μεταλαμπαδεύσει και στους μαθητές του.

Η ανάγκη για ενίσχυση της παιδείας φαίνεται από τη μεταρρύθμιση του 1976 και ο κύριος λόγος είναι να μη συνεχιστεί η παραγωγή αγραμμάτων στην Ελλάδα. Δεν είναι τυχαίες βέβαια και οι αλλαγές που σημειώθηκαν στην παιδική λογοτεχνία μετά το 1970, που φαίνεται να συμβαδίζουν με την προοδευτική εξέλιξη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ο εκπαιδευτικός εδώ μοιάζει σαν σωτήρας της μόρφωσης. Η ανάγκη μάλιστα αυτή είναι τόσο επιτακτική, που η μεταρρύθμιση αυτή γίνεται πρόχειρα χωρίς να έχει εντυφήσει σε μείζονα προβλήματα, όπως οι μέθοδοι διδασκαλίας, αναλυτικά προγράμματα, βιβλία και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.⁴⁵ Φαίνεται λοιπόν ότι κάθε δάσκαλος την εποχή αυτή καλείται να διδάξει βασιζόμενος σε προσωπικές του παιδαγωγικές θεωρίες, αφού δεν έχει στα χέρια του ένα σαφές πλαίσιο στοχοθεσίας και διδασκαλίας. Τα κενά αυτά καλύπτονται με τις μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1981-1985. Τα αναλυτικά προγράμματα εκσυγχρονίζονται σύμφωνα με τα τελευταία πορίσματα των επιστημών της αγωγής. Αναφέρονται με σαφήνεια οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας, καθώς και οι αντίστοιχοι στόχοι και σκοποί.⁴⁶ Στη μεταρρύθμιση του 1997 το εκσυγχρονιστικό κλίμα δεν αλλάζει ουσιαστικά. Οι περισσότερες μεταβολές σημειώθηκαν κυρίως στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Στον 21^ο αιώνα πλέον οι σταθερές πολιτικές συνθήκες στη χώρα έχουν επιτρέψει και μια σχετική σταθερότητα στην οργάνωση της εκπαίδευσης. Συνεχίζει τον πρώτο ρόλο να διαδραματίζει ο μαθητής με την συμμετοχή και τη βοηθητική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού. Ο δάσκαλος είναι αυτός που οφείλει να κερδίσει την

⁴⁴ βλ. Λέφας, ό. π., Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων, 1942, σελ. 66-70.

⁴⁵ βλ. Μ. Ηλιού, *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Αθήνα: Πορεία, 1984, σελ. 182.

⁴⁶ βλ. Μπουζάκης, ό. π., Αθήνα: Gutenberg, 2006, σελ. 165.

εμπιστοσύνη του παιδιού και να τον οδηγήσει στα μονοπάτια της μάθησης.⁴⁷ Η διαδικασία αυτή για την κατάκτηση της γνώσης δε σταματά στα παιδικά ή εφηβικά χρόνια, αλλά συνεχίζεται και στην ενήλικη ζωή. Η δια βίου μάθηση άλλωστε αποτελεί και κύριο σκοπό των αναλυτικών προγραμμάτων του σήμερα. Αν και έγιναν αρκετές αναφορές σε διαδικασίες μάθησης, θα πρέπει να αναγνωριστεί και να τονιστεί πως αυτός δεν είναι ο μοναδικός ρόλος που διαδραματίζει ένας δάσκαλος.

Ο κοινωνικός ρόλος του δασκάλου σήμερα σε συνάρτηση με το εκπαιδευτικό του έργο

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού δεν είναι σαφώς οριοθετημένος, όπως συμβαίνει σε άλλα επαγγέλματα, επειδή έχει έναν εξαιρετικά ιδιόμορφο χαρακτήρα σε σύγκριση με άλλους κοινωνικούς, επαγγελματικούς ρόλους. Ένας συνειδητοποιημένος δάσκαλος αντιλαμβάνεται ότι συμβάλλει στη διαμόρφωση των αυριανών πολιτών ως προς τις ικανότητες και το χαρακτήρα που θα σχηματίσει. Ο πολίτης αυτός θα είναι σε θέση να διεκδικήσει τη θέση του μέσα στην κοινωνία. Στη διεκδίκηση αυτή, ο δάσκαλος φαίνεται ότι βοηθά σημαντικά με τη στάση που έχει απέναντι στους μαθητές του. Μέλημά του δεν είναι να ικανοποιηθούν οι προσδοκίες ενός κοινωνικού συστήματος που θέλει να μην διαταράσσεται η κοινωνική διαστρωμάτωση. Ο δάσκαλος ξεχνά τις όποιες διαφορές έχουν οι μαθητές μεταξύ τους, δίνοντας σε όλους τις ίδιες αξίες και γνώσεις, χωρίς να μεροληπτεί.⁴⁸ Με την καθημερινή του πρακτική, ουσιαστικά καταργεί οποιονδήποτε ανταγωνισμό και ιεραρχία μέσα στην τάξη. Αυτό δίνει αυτοπεποίθηση στο κάθε παιδί και λειτουργεί θετικά στη σχέση εμπιστοσύνης που χτίζεται ανάμεσα σε μαθητή και δάσκαλο. Τις τελευταίες δεκαετίες φαίνεται ότι σε μεγάλο βαθμό επικρατεί η άποψη ότι ένας σωστός δάσκαλος δεν είναι ένας ακόμη άκριτος εκτελεστής αποφάσεων του κράτους. Πρόκειται μάλλον για έναν στοχαζόμενο που υιοθετεί κριτική στάση τόσο απέναντι στις εκ των άνω εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων, όσο και απέναντι στην προσωπική του

⁴⁷ βλ. Φ. Κοσσυβάκη, *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια*, Αθήνα: Gutenberg, 2003, σελ. 36-38.

⁴⁸ βλ. Α. Φρειδερίκου- & Φ. Φολέρου Τσερούλη, *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου: Μια Κοινωνιολογική Προσέγγιση*, Αθήνα: Ύψιλον, 1991, σελ. 26-28.

καθημερινή συμπεριφορά προς τους μαθητές του.⁴⁹ Το μοντέλο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού στοχεύει στην ενδυνάμωση και τη χειραφέτησή του μέσα από την κριτική εξέταση ιδεολογιών και αξιών που στηρίζουν το έργο του.

Ο δάσκαλος είναι ένα πρόσωπο που έχει μελετηθεί και ερμηνευτεί αρκετά κυρίως ως προς το κοινωνικό πλαίσιο. Στην εργασία αυτή αποδεικνύεται το κατά πόσο ο τρόπος που παρουσιάζεται το πρόσωπο του δασκάλου στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία αντιστοιχεί στην πραγματικότητα της εκάστοτε εποχής, αλλά και πώς αλληλοεπιδρά με τους μαθητές και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Ακόμη και όταν ο τρόπος διδασκαλίας και η συμπεριφορά του δασκάλου στα τέσσερα υπό εξέταση έργα δεν ταυτίζονται με τα ιστορικά ή κοινωνικά γεγονότα της εποχής του, όπως αναλύθηκαν προηγουμένως, μπορούμε να προβούμε σε συμπεράσματα για το πώς ονειρεύονται ένα πρότυπο δασκάλου οι τέσσερις συγγραφείς.

Η αναζήτηση του ρόλου του δασκάλου στα πλαίσια της παρούσας έρευνας

Στην παρούσα εργασία ο βασικός ερευνητικός στόχος που τίθεται είναι το πώς παρουσιάζεται το πρόσωπο του δασκάλου μέσα από τη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία και ποιος είναι ο ρόλος του, όπως αυτός αναδεικνύεται μέσα από τέσσερα μυθιστορήματα που επιλέχθηκαν λόγω του κοινού θέματος αλλά και άλλων κοινών στοιχείων, τα οποία αναλύονται στα επόμενα κεφάλαια. Στα πλαίσια του στόχου του ερευνητικού αυτού σχεδιασμού προκύπτουν όμως και περαιτέρω ερευνητικά ερωτήματα, όπως ποια είναι η εξέλιξη του ρόλου του δασκάλου μέσα από την παράθεση και σύγκριση έργων της παλαιότερης λογοτεχνίας με έργα της σύγχρονης λογοτεχνίας με παρόμοιο θέμα. Επίσης εξετάζεται το πώς ερμηνεύεται ο ρόλος αυτός βάσει της κειμενοκεντρικής προσέγγισης σύμφωνα με τους αφηγηματικούς άξονες των τεσσάρων υπό εξέταση έργων, αλλά και ποια η αναγνωστική ανταπόκριση των αναγνωστών-παιδιών στο έργο *Εμένα με νοιάζει* της Γαλάτειας Γρηγοριάδου Σουρέλη και πώς τελικά αντιλαμβάνονται τα ίδια τα παιδιά τον ρόλο του δασκάλου μέσα από την ανάγνωση του συγκεκριμένου έργου και από σχετικές δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν. Εξετάζεται επίσης και η συμβολή του δασκάλου στην προώθηση της

⁴⁹ βλ. Μ. Καλαϊτζοπούλου, *Ο εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός, 2001, σελ. 22-24.

φιλιανγνωσίας και στην ανάπτυξη μιας γενικότερης προβληματικής πάνω στην εκπαιδευτική πραγματικότητα που βιώνουν. Τέλος ερευνάται το πώς τα παιδιά που δεν έχουν αναπτύξει πλήρως τις αναγνωστικές τους ικανότητες μπορούν να προσλάβουν ένα λογοτεχνικό κείμενο το οποίο απευθύνεται σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας και συνεπώς σε παιδιά που μπορούν να διαβάσουν με μεγαλύτερη ευκολία λογοτεχνικά βιβλία μεγαλύτερης έκτασης.

Για τη διερεύνηση των παραπάνω ερωτημάτων απαιτείται η ερμηνεία του αναγνώστη στα λογοτεχνικά κείμενα με τα οποία ασχολείται. Τα ίδια τα ζητούμενα της μελέτης οδηγούν στην επιλογή ποιοτικής μεθοδολογίας έρευνας. Συγκεκριμένα, επειδή η μονάδα ανάλυσης είναι το λογοτεχνικό κείμενο εφαρμόζεται η ερμηνευτική μεθοδολογία, η οποία σχετίζεται με το πώς θα το εκλάβει νοηματικά ο αναγνώστης, ποια θα είναι δηλαδή η ανταπόκρισή του σε αυτό.

Το βασικό εργαλείο της ερμηνευτικής ανάλυσης των κειμένων είναι ο ερμηνευτικός κύκλος, όπως τον είχε εισαγάγει στο πεδίο της έρευνας ο W. Dilthey, ο οποίος εστιάζει στην κατανόηση, η οποία διασαφηνίζει τα όσα εκφράζονται μέσα στο κείμενο. Τονίζεται μάλιστα από τον ίδιο η επαναλαμβανόμενη επιστροφή του αναγνώστη στο κείμενο ακόμη και μετά το τέλος της ανάγνωσής του, επειδή στο τέλος οι λεπτομέρειες ερμηνεύονται διαφορετικά απ' ό,τι ερμηνεύονταν στην πρώτη ανάγνωση. Η επιστροφή σε συγκεκριμένες εκφράσεις ενδεχομένως δείχνει πως μέσα στο κείμενο κρύβονται περισσότερα νοήματα απ' όσα θέλει να παρουσιάσει ο συγγραφέας. Έτσι, η κατάκτηση ενός κειμένου στηρίζεται στη σχέση του μέρους και του όλου. Δηλαδή ο αναγνώστης, για να οδηγηθεί στην ερμηνεία του κειμένου, πρέπει να κατακτήσει νοηματικά όλα τα επιμέρους σημεία του.⁵⁰ Στην παρούσα μελέτη, ο ερμηνευτικός κύκλος αποδεικνύεται ιδιαίτερα βοηθητικός τόσο για την ανταπόκριση στο κάθε μυθιστόρημα ξεχωριστά όσο και για τη διακειμενικότητα μεταξύ των τεσσάρων έργων, αφού τα στοιχεία του ενός έργου βοηθούν τον αναγνώστη όχι μόνο να βγάλει τα συμπεράσματά του για την ολότητα του έργου, αλλά και το πώς μπορεί να συνδεθεί και να συγκριθεί με τα υπόλοιπα.

Για την αναγνωστική ανταπόκριση των παιδιών-αναγνωστών χρησιμοποιούνται μέθοδοι και εργαλεία που βοηθούν στην ποιοτική έρευνα, όπως η

⁵⁰ βλ. Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος, *Ποιοτική Έρευνα στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*, Αθήνα: Τόπος, 2010, σελ. 195.

μαγνητοσκόπηση, η φωτογράφιση και η παρατήρηση μέσω ημερολογίου. Μέσα από τα δεδομένα που προκύπτουν από τη χρήση των παραπάνω εργαλείων διεξάγονται αποτελεσματικότερα τα πορίσματα σχετικά με την αναγνωστική ανταπόκρισή των παιδιών στο κείμενο αλλά και τις απόψεις που εκφράζουν για το θέμα της έρευνας μέσα από τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες.

1^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η συμβολή της Γ. Γρηγοριάδου-Σουρέλη, της Ζ. Σαρή, της Θ. Χορτιάτη και της Σ. Μαντούβαλου στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία

Η Γρηγοριάδου Σουρέλη, η Σαρή, η Χορτιάτη και η Μαντούβαλου είναι συγγραφείς της σύγχρονης παιδικής λογοτεχνίας, οι οποίες έχουν γράψει εκτός των άλλων αρκετά κοινωνικά μυθιστορήματα για παιδιά, επιχειρώντας η καθεμία με διαφορετικό τρόπο να αντικατοπτρίσει στο έργο της την κοινωνική πραγματικότητα της εποχής της. Οι συγκεκριμένες συγγραφείς μάλιστα καλύπτουν μία μεγάλη χρονική περίοδο της σύγχρονης παιδικής λογοτεχνίας, αφού η Γρηγοριάδου Σουρέλη, η Σαρή και η Χορτιάτη εμφανίστηκαν και ξεκίνησαν να γράφουν περίπου τη δεκαετία του 1970, ενώ η Μαντούβαλου εμφανίστηκε ως συγγραφέας στη δεκαετία του 1990, η οποία συνεχίζει να γράφει έως και σήμερα. Μέσα από τα έργα τους και τα βραβεία που απέσπασαν κατόρθωσαν να ενταχθούν στον λογοτεχνικό κανόνα, να απολαμβάνουν της αναγνώρισης του παιδικού και ενήλικου αναγνωστικού κοινού και να κατακτήσουν μία σημαντική θέση στον χώρο της λογοτεχνίας.

1.1. Γαλάτεια Γρηγοριάδου-Σουρέλη: βίος και έργο

Η Γαλάτεια Γρηγοριάδου-Σουρέλη γεννήθηκε στην Καβάλα το 1930 και απεβίωσε στην Αθήνα τον Σεπτέμβρη στις 23 Σεπτεμβρίου το 2013. Σπούδασε στην σχολή Κοινωνικών Λειτουργιών και στη σχολή δημοσιογραφίας της «Δαμασκού». Ασχολήθηκε όμως με τη συγγραφή κυρίως παιδικών βιβλίων. Πρωτοεμφανίστηκε στον κόσμο της λογοτεχνίας το 1954 με το παιδικό βιβλίο *Κόκκινη κλωστή δεμένη*. Κάποια ακόμη γνωστά της έργα είναι *Ο μικρός μπουρλοτιέρης* (1989), *Το δαχτυλίδι του αυτοκράτορα* (1992), *Φουρφουρής ο κότσυφας* (1996), *Ο αγέρας παίζει φλογέρα* (1996), *Εμένα με νοιάζει* (1996), *Σκύλος με σπίτι* (1998), *Τέλος δεν έχει η αγάπη* (2001), *Ο σπουργίτης με το κόκκινο γιλέκο* (2001), *Τα δώδεκα φεγγάρια* (2002), *Μιλήστε μου για τα Χριστούγεννα* (2005), *Τα παραμύθια της Γαλάτειας* (2007), *Δωσ' μου το χέρι σου* (2010), *Μια ευχή στον ουρανό* (2011) και *Ελάτε να διαβάσουμε παραμύθια* (2012)

Υπήρξε μέλος της Εθνικής Εταιρείας Ελλήνων Λογοτεχνών, του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου και της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς. Απέσπασε τρία βραβεία από τον Κύκλο Παιδικού Βιβλίου, το βραβείο Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς το 1964, το βραβείο του Δήμου Αθηναίων το 1972, το βραβείο της Ακαδημίας Αθηνών το 1980 για το σύνολο του έργου της.⁵¹

Φαίνεται βέβαια πως εκτός από την αναγνώριση του αναγνωστικού κοινού και των φορέων της λογοτεχνίας είχε κερδίσει την εκτίμηση και τον σεβασμό των μελετητών, των κριτικών και των ομότεχών της. Αναγνωρίζεται και εξάρεται η αξία των έργων της τόσο ως προς τον γλωσσικό τους πλούτο, όσο και ως προς το σεβασμό που η ίδια επιδεικνύει στον ελληνικό πολιτισμό και την ιστορία του τόπου μας. Τα ιστορικά και πολιτιστικά στοιχεία που διακρίνονται στα έργα της, καταφέρνει να τα αποδώσει πολύ εύστοχα, χωρίς βέβαια να απουσιάζουν κρίσιμοι προβληματισμοί του καιρού μας. Ο τρόπος άλλωστε που γράφει για τους σύγχρονους προβληματισμούς είναι ένας από τους λόγους που προτιμάται από κάθε ηλικίας αναγνώστες.⁵²

Η σχέση που είχε η συγγραφέας με τους αναγνώστες της έχει χαρακτηριστεί και ως «αγαπητική», ακριβώς λόγω της αγάπης και της έγνοιας που είχε γι' αυτούς και φρόντιζε, ώστε να μπορέσει ο καθένας ξεχωριστά να αποκομίσει όλα όσα η ίδια ήθελε να προσφέρει. Μέσα από τα έργα της η ίδια επιδιώκει να ανοίξει τους πνευματικούς ορίζοντες των αναγνωστών, προσφέροντάς τους την απαραίτητη πνευματική τροφή. Σύμφωνα με τη Λ. Πέτροβιτς-Ανδριτσοπούλου: «Αυτό που πρωτίστως την ενδιέφερε ήταν να πετύχει μια αληθινή και ειλικρινή επικοινωνία με τους αναγνώστες των έργων της, είτε επρόκειτο για παιδιά, εφήβους ή και ενήλικες.»⁵³

Η σχέση αυτή και η επικοινωνία που υπάρχει ανάμεσα στη Γρηγοριάδου-Σουρέλη και το αναγνωστικό κοινό οφείλεται εκτός από τον εξαιρετικό τρόπο γραφής της και στα είδη λογοτεχνίας που υπηρέτησε. Έχει γράψει λοιπόν αρκετά ιστορικά μυθιστορήματα, μυθιστορηματικές βιογραφίες, αστικά και κοινωνικά μυθιστορήματα,

⁵¹ <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=462&t=1749>

⁵² βλ. Ι. Ν. Βασιλαράκης, *Καταθέσεις για την παιδική και νεανική λογοτεχνία*, Αθήνα: Gutenberg, 2008, σελ. 144-145.

⁵³ βλ. Λ. Πέτροβιτς Ανδριτσοπούλου, «Αποχαιρετισμός στη Γαλάτεια Γρηγοριάδου-Σουρέλη, στη Βούλα Μάστορη, στον Παντελή Καλιότσο» στο *Διαδρομές*, τ. 122, 2016, σελ. 72.

αλλά και σύγχρονα παιδικά παραμύθια.⁵⁴ Σε πολλά μάλιστα κοινωνικά της μυθιστορήματα ο αναγνώστης συναντά και στοιχεία επιστημονικού ενδιαφέροντος.⁵⁵

Το έργο της, *Εμένα με νοιάζει*, ξεχωρίζει και προτείνεται ως ένα από τα πλέον αξιόλογα στο πλαίσιο της οικολογικής συνείδησης που αναπτύσσει η παιδική λογοτεχνία.⁵⁶ Εκδόθηκε για πρώτη φορά από τις εκδόσεις Πατάκη το 1990. Έκτοτε έχουν ακολουθήσει δεκαέξι ακόμη εκδόσεις με τελευταία εκείνη του 2016. Το βιβλίο δε διαθέτει εικονογράφηση, ενώ το εξώφυλλο στην τελευταία αυτή έκδοση έχει επιμεληθεί ο Σ. Ορνεάκης. Η απουσία εικονογράφησης στρέφει αμέσως το ενδιαφέρον των αναγνωστών στο ίδιο το λογοτεχνικό κείμενο, το οποίο πραγματεύεται, εκτός από τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών του, και το μείζον κοινωνικό πρόβλημα της οικολογικής καταστροφής. Τα δύο αυτά θέματα του βιβλίου αναδεικνύονται με φυσικό και αβίαστο τρόπο κυρίως μέσα από τη δράση των χαρακτήρων του δασκάλου και των μικρών παιδιών, η οποία κλιμακώνεται προκαλώντας την αγωνία των αναγνωστών. Έχει ιδιαίτερη απήγηση στο παιδικό αναγνωστικό κοινό, γιατί το ίδιο το βιβλίο και τα νοήματα που περνά στα παιδιά χαρακτηρίζονται από ένα ευθύ, άμεσο και ταυτόχρονα απλό ύφος, που ταιριάζει τόσο με τους χαρακτήρες της αφήγησης, όσο και με τους αναγνώστες-παιδιά.

1.2. Ζώρζ Σαρή: βίος και έργο

Η Ζώρζ Σαρή γεννήθηκε στην Αθήνα το 1925 από Γαλλίδα μητέρα και Έλληνα πατέρα. Κατά τη διάρκεια της Κατοχής άρχισε να φοιτά στη Δραματική Σχολή του Δημήτρη Ροντήρη. Αργότερα, στο Παρίσι, παρακολούθησε μαθήματα υποκριτικής στη σχολή του Σαρλ Νιτλέν. Το 1962 επέστρεψε στην Ελλάδα όπου συνέχισε να παίζει στο θέατρο και τον κινηματογράφο. Η συγγραφική της καριέρα άρχισε το 1969 με τον *Θησαυρό της Βαγίας*, ένα μυθιστόρημα που ξεκίνησε σαν παιχνίδι με τα παιδιά της και τους φίλους τους και εξελίχθηκε σε ένα βιβλίο διαχρονικής αξίας και αναγνωσιμότητας. Στη συνέχεια ασχολήθηκε ενεργά με

⁵⁴ βλ. Χ. Σακελλαρίου, *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας: Ελληνική και Παγκόσμια*, Αθήνα: Νόηση, 2009, σελ. 218, 226, 233 και 241.

⁵⁵ βλ. Σακελλαρίου, ό. π., Αθήνα: Νόηση, 2009, σελ. 322.

⁵⁶ βλ. Λ. Πέτροβιτς Ανδριτσοπούλου, «Οικολογία και Παιδική Λογοτεχνία» στο *Διαδρομές*, τ. 111, 2013, σελ. 73.

μυθιστορήματα για παιδιά και εφήβους, νουβέλες, θεατρικά παιδικά έργα και ιστορίες για μικρά παιδιά.

Απέσπασε το Κρατικό Βραβείο Παιδικού Λογοτεχνικού Βραβείου το 1994 για το έργο της, *Νινέτ* και το βραβείο του Κύκλου Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου για το ίδιο έργο. Η Ζώρς Σαρή είναι πολυγραφότατη. Κάποια από τα γνωστότερα έργα της είναι *Το γαϊτανάκι* (1973), *Κόκκινη κλωστή δεμένη* (1974), *Τα γενέθλια* (1977), *Τα στενά παπούτσια* (1979), *Η κυρά Κλοκλό* (1986), *Τα Χέγια* (1987), *Το ψέμα* (1987), *Οι νικητές* (1992), *Νινέτ* (1993), *Μια αγάπη για δύο* (1996), *Τα γενέθλια* (1998), *Ο κύριός μου* (2002), *Ο πόλεμος, η Μαρία και το αδέσποτο* (2003), *Τότε...Αθήνα* (2004) και *Γράμμα από την Οδησό* (2005)⁵⁷

Η ίδια δε διστάζει να δηλώνει ότι το βασικό της κίνητρο για το καθετί με το οποίο καταπιάνεται είναι η αγάπη. Την αγάπη αυτή παραδέχεται ότι αναζητά στην οικογένεια, στην προσωπική της ζωή, στη μουσική, στο θέατρο και φυσικά στη λογοτεχνία. Στα λογοτεχνικά της κείμενα λοιπόν, αυτό που αναγνωρίζει αμέσως ο αναγνώστης είναι η αγάπη που νιώθει η συγγραφέας για τον ίδιο τον άνθρωπο, κάτι που φαίνεται από τον τρόπο που παρουσιάζονται και εξελίσσονται οι χαρακτήρες που έχει δημιουργήσει.⁵⁸

Πολλοί από τους μελετητές και τους κριτικούς που έχουν ασχοληθεί με τη ζωή και τα έργα της Σαρή διακρίνουν την αισιοδοξία της και την αγάπη της για τη ζωή, στοιχεία που μπορεί να αντιληφθεί και ο αναγνώστης μέσα από βαθύτερες αναγνώσεις των βιβλίων της. Εκτός λοιπόν από την απεριόριστη αγάπη που είχε για τη ζωή, ένα ακόμη στοιχείο που την χαρακτήριζε ήταν η τόλμη της. Η τόλμη της αυτή άλλωστε ήταν που την οδήγησε στο να ακολουθήσει το ένστικτό της και να χαράξει την προσωπική της πορεία στην παιδική λογοτεχνία, διαφοροποιούμενη αρκετά από τα δεδομένα της παιδικής λογοτεχνίας τη δεκαετία του 70' και 80'. Η πορεία της άλλωστε στον χώρο αυτό συνέβαλε σημαντικά στη στροφή της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας του 1970, αφού η ίδια φαίνεται ότι σκόπιμα απομακρύνθηκε από το προστατευτικό ύφος και τον ηθικοπλαστικό διδακτισμό, που κυριαρχούσε την εποχή εκείνη. Εκτός αυτού, ο τρόπος γραφής της, το ύφος και οι καινοτόμες ιδέες της

⁵⁷ <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=462&t=140>

⁵⁸ βλ. Β. Δ. Αναγνωστόπουλος, «Η Ζωρς Σαρή και η παιδική-νεανική λογοτεχνία» στο *Διαδρομές*, τ. 108, 2012, σελ. 66-67.

αποτελέσαν σταθμό στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία.⁵⁹ Ξεχώρισε μάλιστα για τη συγγραφική της ικανότητα να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της αφήγησης, χρησιμοποιώντας εναλλαγές στον αφηγητή και στην οπτική γωνία αλλά και αναδεικνύοντας τον χειρισμό του αφηγηματικού χρόνου σε σχέση με τον αφηγημένο μέσα από τη χρήση άμεσων εναλλαγών παρόντος και παρελθόντος, αναδρομών και προαγγελιών. Συνήθιζε επίσης να χρησιμοποιεί ποικίλους αφηγηματικούς τρόπους πέρα από την έκθεση και τους διαλόγους, όπως τα σχόλια, ο εσωτερικός μονόλογος και η περιγραφή, που υποδηλώνουν την άνεση που διέθετε με τη μυθιστορηματική γραφή.⁶⁰

Τα παραπάνω χαρακτηριστικά τα συναντάμε στα διηγήματα και στα μυθιστορήματα ηθογραφικού, αστικού, πολιτικού και κοινωνικού περιεχομένου, με τα οποία ασχολήθηκε η συγγραφέας. Ασχολήθηκε επίσης και με τη συγγραφή παραμυθικών ιστοριών για παιδιά.⁶¹ Σημαντική ήταν και η συμβολή της στην παιδική θεατρική παραγωγή, η οποία τη δεκαετία του 70' δεν ήταν εντυπωσιακή σε σχέση με τα αντίστοιχα ποσοστά της παιδικής πεζογραφίας. Η Σαρή λοιπόν βοηθά στην εξέλιξη του παιδικού θεάτρου με το έργο της *Το Γαϊτανάκι*, χωρίς να την απασχολούν οι ανάγκες του σχολείου και των εθνικών και θρησκευτικών εορτών, έχοντας ως μόνο μέλημα την ανάγκη του παιδιού να διασκεδάσει μέσα από το θέατρο.⁶²

Το ενδιαφέρον της συγγραφέα για τα παιδιά δεν περιορίζεται μόνο στην ψυχαγωγία τους, αλλά και στο να τα προβληματίσει και να τα φέρει κοντά στη σύγχρονη πραγματικότητα. Στα περισσότερα έργα της που απευθύνονται σε παιδιά διακρίνεται η σφαιρική της όραση γύρω από το σύγχρονο παιδί. Είναι βιβλία πλούσια σε πλοκή και έντονες κοινωνικές και ψυχολογικές παρατηρήσεις. Έτσι, βλέπουμε ότι στα παιδικά της μυθιστορήματα η ίδια προσπαθεί να απεικονίσει με απόλυτο ρεαλισμό τα κοινωνικά, τα εθνικά και τα πολιτιστικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν μία κοινωνία. Παρατηρείται λοιπόν ότι αποφεύγει την εξιδανίκευση και την ωραιοποίηση των διάφορων κοινωνικών καταστάσεων, αναδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο καθετί το διαφορετικό. Αυτό επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από την κατασκευή και την

⁵⁹ βλ. Χ. Κουράκη, «Η δική μας Ζωρζ» στο *Διαδρομές*, τ. 108, 2012, σελ. 71.

⁶⁰ βλ. Α. Κατσίκη-Γκιβάλου, «Ο χορός της ζωής της Ζωρζ Σαρή. Σαράντα χρόνια προσφοράς στη λογοτεχνία για παιδιά και για νέους» στο *Όταν η Ζωρζ Σαρή: 40 χρόνια προσφοράς στη λογοτεχνία για παιδιά και για νέους*, Αθήνα: Πατάκης, 2009, σελ. 30-31.

⁶¹ βλ. Σακελλαρίου, ό. π., Αθήνα: Νόηση, 2009, σελ. 229, 232, 240 και 313.

⁶² βλ. Β. Δ. Αναγνωστόπουλος, *Τάσεις και Εξελίξεις της Παιδικής Λογοτεχνίας στη Δεκαετία 1970-1980*, Αθήνα: Εκδόσεις των φίλων, 1985, σελ. 146.

παρουσίαση των χαρακτήρων των έργων της, οι οποίοι είναι εύκολα αναγνωρίσιμοι από τους αναγνώστες-παιδιά. Έχουν χαρακτηριστικά που συναντούν συχνά στην καθημερινότητά τους, αφού πρόκειται για ήρωες με ψεγάδια κι ελαττώματα, που κάνουν λάθη, που φοβούνται, θυμώνουν και είναι ευάλωτοι απέναντι στους άλλους.⁶³

Έτσι, η Σαρή καταφέρνει να ενσωματώσει στα έργα της την ετερότητα με πολλές εκφάνσεις. Θέτει «υπό αμφισβήτηση την ομοιομορφία» και προβάλλει την πολλαπλότητα επιτυγχάνοντας την ανάδειξη του διαφορετικού.⁶⁴

Πολλά από τα παραπάνω στοιχεία συναντώνται και στο έργο της, *Ο κύριός μου*, που εκδόθηκε για πρώτη φορά από τις εκδόσεις Πατάκη το 2002. Ακολούθησαν αρκετές ακόμη εκδόσεις με τελευταία εκείνη του 2013. Και σε αυτό το βιβλίο απουσιάζει η εικονογράφηση, αφού απευθύνεται σε μεγαλύτερα παιδιά, που είναι εξοικειωμένα με την ανάγνωση χωρίς τη συνοδεία εικόνων. Ο σχεδιασμός του εξωφύλλου έγινε από τη Β. Καρμίρη. Στο έργο αυτό τίθεται με απόλυτη ακρίβεια το θέμα που αφορά στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ δασκάλου και ενός δύσκολου μαθητή. Εκτός από την ανάδειξη του δασκάλου ως επαγγελματία, αναδεικνύεται ταυτόχρονα και μια πιο προσωπική πτυχή του εαυτού του. Μέσα από το βασικό αυτό θέμα, τίγονται και κάποια άλλα κοινωνικά ζητήματα, όπως ο ρατσισμός απέναντι στο διαφορετικό. Τα ζητήματα αυτά γίνονται αντιληπτά μέσα από το άμεσο και απλό ύφος, που πηγάζει από τη ζωντανή, ενδιαφέρουσα και κατανοητή από τα παιδιά-αναγνώστες γλώσσα. Δίνεται επίσης ιδιαίτερη προσοχή στους χαρακτήρες του βιβλίου, οι οποίοι εμπνέονται από την πραγματικότητα και την καθημερινότητα ενός παιδιού. Με αυτόν τον τρόπο μεταφέρεται εύκολα στον φανταστικό κόσμο που δημιουργεί η συγγραφέας γι' αυτόν.

1.3. Θέτη Χορτιάτη: βιος και έργο

Το πραγματικό της όνομα είναι Θέτις-Πελαγία Παρμενίδου. Είναι γεννημένη το 1929 στη Θεσσαλονίκη, όπου συνεχίζει και ζει έως σήμερα. Είναι ευρύτερα γνωστή ως ποιήτρια, με τρεις ποιητικές συλλογές. Εκτός αυτών έχει γράψει και δύο

⁶³ βλ. Κουράκη, ό. π., *Διαδρομές*, τ. 108, 2012, σελ. 71-72.

⁶⁴ βλ. Τ. Τσιλιμένη, «Συνοπτική Ανασκόπηση άρθρων και μελετημάτων στο έργο της Ζωρζ Σαρή» στο *Διαδρομές*, τ. 108, 2012, σελ. 84.

μυθιστορήματα για ενήλικες, τρεις νουβέλες για νέους και είκοσι παιδικά μυθιστορήματα. Από τα πιο δημοφιλή βιβλία για παιδιά που έχει γράψει είναι *Τα δέντρα μας* (1996), *Στη Βέροια στη Βεργίνα* (1998), *Ο κόκκινος κάκτος και άλλα παραμύθια* (2001), *Λεξοσκανταλιές* (2002), *Το περιβόλι της αγάπης* (2005), *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι* (1996) και τα ποιητικά της έργα είναι *Τα μήλα, τα φύλλα* (1978), *Ο Αλέξης, ο παλαβοαλέξης* (1994), *Παιχνιδόλεξα* (1996), *Τα δέντρα μας* (1996), *Όπου ο ήλιος σπάει το ρόδι* (1997) και *Φρούλου! Φρούλου! Φρέλα! Να 'ταν χαλβάς η τρέλα!* (2000).⁶⁵

Για την ποιητική συλλογή της για παιδιά *Τα μήλα, τα φύλλα* τιμήθηκε το 1978 με το δεύτερο βραβείο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού βιβλίου. Από το Κ.Ε.Π.Β. τιμήθηκε δύο φορές, με το Βραβείο Πηνελόπη Δέλτα για το έργο *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι* αλλά και για τη συνολική προσφορά του έργου της.

Έχει ξεχωρίσει για τη συμβολή της στην παιδική ποίηση, αφού μέσα από τη γοητευτική, ποιητική γλώσσα που χρησιμοποιεί δηλώνει την ευαισθησία και την τρυφερότητά της απέναντι στα παιδιά. Με την παιγνιώδη χρήση της γλώσσας που χρησιμοποιεί φέρνει πιο κοντά της τους αναγνώστες-παιδιά και τους εξοικειώνει με την ποίηση, αφού καταφέρνουν εύκολα να συλλαμβάνουν τον παλμό των ποιημάτων της.⁶⁶

Εκτός από τα ποιήματά της, η ικανότητά της να παίζει με τις λέξεις, σπάζοντας τους αυστηρούς κανόνες της συμβατικής γλώσσας φαίνεται και στα περισσότερα μυθιστορήματά της. Μέσα από αυτά τα παιδιά περνούν ευχάριστα, διεγείροντας και καλλιεργώντας ταυτόχρονα τη φαντασία τους και τη γλωσσική τους ικανότητα. Η συγγραφέας καταφέρνει να εκμεταλλευτεί τις ιδιότητες της γλώσσας και με τρόπο πρωτότυπο και ευφάνταστο δημιουργεί συναρπαστικά γλωσσικά παιχνίδια αξιοποιώντας το λεκτικό της χιούμορ. Μέσα από τη λεκτική φαντασία που χαρακτηρίζει τα έργα της, η Χορτιάτη καταφέρνει να μετατρέπει κάθε της κείμενο σε παιχνίδι, το οποίο το παιδί επιζητά, αφού έτσι μπορεί να γνωρίσει με έναν ευχάριστο τρόπο την τέχνη της λογοτεχνίας και τον πλούτο της ελληνικής γλώσσας. Τα παιχνίδια με τις λέξεις και ο ποιητικός της λόγος συναντάται εκτός από τα ποιητικά της έργα και στα μυθιστορήματά της, που βρίσκεται μάλιστα σε αρμονία με τον πεζό

⁶⁵ <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=462&t=2443>

⁶⁶ βλ. Αναγνωστόπουλος, ό. π., Αθήνα: Εκδόσεις των φίλων, 1985, σελ. 69-70.

λόγο. Ο αναγνώστης-παιδί λοιπόν μέσα από την επαφή με τα έργα της Χορτιάτη μπορεί να ψυχαγωγείται και ταυτόχρονα χωρίς να το αντιλαμβάνεται να «διδάσκεται». Το στοιχείο της γραφής της συγγραφέα που κάνει ένα παιδί να περνάει όμορφα με την ανάγνωση των βιβλίων της είναι σε μεγάλο βαθμό το χιούμορ που αναδεικνύεται από τα κείμενα. Διαθέτει ένα μοναδικό ταλέντο να δημιουργεί καταστάσεις, όπου ταυτόχρονα κυριαρχούν το αστείο, το φανταστικό και το παράλογο, που συνδυαστικά προκαλούν μια ευφορία στο παιδί, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δε μπορεί να αποκομίσει παιδαγωγικά μηνύματα μέσα από ένα αστείο περιστατικό.⁶⁷

Εκτός της παιδικής ποίησης και της συγγραφής παιδικών παραμυθιών, τα μυθιστορήματα που έχει γράψει είναι κατά κύριο λόγο κοινωνικά. Η ίδια έχει μια ιδιαίτερη ικανότητα μέσα από τη μυθοπλασία να προβληματίζει τους αναγνώστες-παιδιά, να τους φέρνει αντιμέτωπους με δύσκολες καταστάσεις και τη σκληρή πραγματικότητα, προβληματίζοντάς τους και κάνοντάς τους να σκέφτονται κριτικά απέναντι στη ζωή. Στην κατηγορία αυτή ανήκει και το έργο της *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι*.

Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι είναι ένα βιβλίο που εκδόθηκε από τις εκδόσεις Άγκυρα για πρώτη φορά το 1991. Έχουν ακολουθήσει είκοσι εννιά ακόμη εκδόσεις. Η τελευταία πραγματοποιήθηκε το 2010. Στην έκδοση αυτή μάλιστα την εικονογράφηση έκανε ο Τ. Παρμενίδης. Το βιβλίο αυτό σε σύγκριση με τα προηγούμενα διαθέτει εικονογράφηση, η οποία όμως είναι αρκετά λιτή, χωρίς χρώματα και συναντάται σε λίγα σημεία της αφήγησης. Απευθύνεται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας σε σχέση με τα προηγούμενα έργα και γι' αυτό ενδεχομένως να υπάρχουν ορισμένες συνοδευτικές εικόνες, που σε καμία περίπτωση δεν καλύπτουν τη δύναμη του ίδιου του κειμένου, αφού είναι αυτό που καταφέρνει να κεντρίσει το ενδιαφέρον των αναγνωστών. Οι συχνές και παραστατικές αναφορές στα παιχνίδια που σκαρώνει η πρωταγωνίστρια οδηγούν αμέσως τα παιδιά να ταυτιστούν για λίγο μαζί της και να νιώσουν οικεία. Όταν αυτό επιτυγχάνεται, εκτός από την ευχάριστη πλευρά παρουσιάζονται και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει αλλά και οι φόβοι που μπορεί να αισθάνεται ένα παιδί. Μέσα από τις δυσκολίες αυτές αναδεικνύεται και το βασικό θέμα του βιβλίου, που είναι η ικανότητα ενός δασκάλου που αποτελεί

⁶⁷ βλ. Χ. Σταυρίδου & Ε. Κυβιτζίκης, «Παιχνίδια με τις λέξεις: Η περίπτωση της Θέτης Χορτιάτη» στο *Διαδρομές*, τ. 108, 2012, σελ. 23.

πρότυπο να αλλάξει την ψυχολογία και τον κόσμο των μαθητών. Να τονιστεί βέβαια ότι η ιστορία βασίζεται στις προσωπικές εμπειρίες της πεζογράφου, που διανθίζει το έργο της αυτό με πολλά δικά της ποιήματα.⁶⁸

Πρόκειται για ένα βιβλίο που είναι πλούσιο σε κοινωνικά και ιστορικά γεγονότα της εποχής και σκηνές δράσεις που διαδέχονται η μία την άλλη συνθέτοντας μία ολοζώντανη ιστορία. Το ύφος ταιριάζει απόλυτα με το θέμα του βιβλίου, αφού είναι ευθύ και άμεσο. Η γλώσσα είναι επίσης πολύ προσιτή στα μικρά παιδιά που διαβάζουν το έργο. Και εδώ, όπως στα προηγούμενα έργα, οι χαρακτήρες είναι πρόσωπα οικεία, με προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει το κάθε παιδί στην ηλικία αυτή, αλλά και τον δάσκαλο-πρότυπο που δείχνει να ξεπερνά αβίαστα και το παραμικρό εμπόδιο προσφέροντας την ευτυχία που αξίζει να βιώνει κάθε παιδί.

1.4. Σοφία Μαντούβαλου: βίος και έργο

Η Σ. Μαντούβαλου γεννήθηκε το 1949 στην Αθήνα. Πραγματοποίησε τις σπουδές της στην Εξελικτική Ψυχολογία, την Εκπαιδευτική Τεχνολογία και τη Σκηνοθεσία. Δίδαξε μάλιστα σεναριογραφία, παραγωγή και αξιολόγηση εκπαιδευτικού υλικού σε πανεπιστήμιο του Καναδά. Στο Κλίβελαντ, στο Μουσείο Παιδικής Φαντασίας εργάστηκε ως εμπνευστήρια σε προγράμματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Επιστρέφοντας στην Ελλάδα, εργάστηκε στην Εκπαιδευτική τηλεόραση ως ειδικός στην εκπαίδευση με τις σύγχρονες τεχνολογίες. Είναι επίσης δημιουργός τουλάχιστον εκατό πενήντα εκπαιδευτικών τηλεοπτικών προγραμμάτων για την εκπαιδευτική τηλεόραση με διεθνή βράβευση για τη σειρά *Ένα γράμμα μια ιστορία* βασισμένη σε αντίστοιχο ποιητικό της έργο, σεναριογράφος του βραβευμένου εκπαιδευτικού CD-ROM για τη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας *Ο Διαγόρας στην Ολυμπία* και συγγραφέας του βιβλίου *Σύγχρονη εκπαίδευση και τηλεόραση*.⁶⁹ Τα τελευταία βέβαια χρόνια το ευρύ κοινό τη γνωρίζει ως συγγραφέα παιδιών μυθιστορημάτων. Μερικά από τα βιβλία που έγραψε για παιδιά είναι *Βρέχει καρεκλοπόδαρα* (1993), *Το σύννεφο που έβαλε τα κλάματα* (1997),

⁶⁸ βλ. Λ. Πέτροβιτς- Αδριτσοπούλου, «βιβλιοπαρουσίαση» στο *Διαδρομές*, τ. 94, 2009, σελ. 42.

⁶⁹ <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=462&t=2314>

Οι μαγικοί καθρέφτες (2002), *Στα νύχια του δράκου* (2003), *Η Χιονάτη και οι εφτά νάτοι* (2005), *Η δασκάλα που το κεφάλι της έγινε καζάνι* (2006), *Μια φορά ήταν... η Κολοτούμπα, που μπερδευε τα γέλια με τα κλάματα* (2009), *Το φουστάνι με τις πεταλούδες* (2013), *Ο δάσκαλος με τα όνειρα στα μάτια* (2015).

Η Σ. Μαντουβάλου επίσης γράφει πεζά και ποίηση για ενήλικες. Η επιθυμία της να φέρει το παιδί κοντά στη λογοτεχνία την φέρνει πολύ συχνά στα σχολεία και στον Έλληνα εκπαιδευτικό. Συμμετείχε σε πολλά προγράμματα φιλαναγνωσίας εντός και εκτός Ελλάδας μέσω του Εθνικού κέντρου βιβλίου, πανεπιστημίων και διεθνών φορέων. Έχει ασχοληθεί με τα παραπάνω αντικείμενα, τονίζοντας τη διασύνδεση εκπαίδευσης και λογοτεχνίας.⁷⁰

Έχει αφήσει ήδη την προσωπική της σφραγίδα στον χώρο της παιδικής λογοτεχνίας, κάτι που αναγνωρίζεται από τους αναγνώστες αλλά και τους κριτικούς, οι οποίοι παραδέχονται ότι τείνει να δημιουργήσει μία δική της σχολή στη συγγραφική παιδικών βιβλίων. Σε αυτό βέβαια έχει συντελέσει το πηγαίο χιούμορ, το παιχνίδι που δημιουργεί με τις λέξεις και το ξεχωριστό ποιητικό της ύφος. Καταφέρνει μέσα από τα παιδικά μυθιστορήματα που γράφει να ταξιδέψει τους μικρούς αναγνώστες. Το ταξίδι αυτό μέσα από την ανάγνωση επιτυγχάνεται τόσο μέσα από την καθαρή μυθοπλασία, όσο και από τα παραμύθια της με εκπαιδευτικούς στόχους.⁷¹

Οι σπουδές που έχει πραγματοποιήσει στον χώρο της εκπαίδευσης της έδωσαν την ευκαιρία να εκφράσει πολύ εύστοχα τις δυσκολίες και τις ρεαλιστικές καταστάσεις που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές, οι γονείς τους, αλλά και οι εκπαιδευτικοί στα πλαίσια της καθημερινότητας του σχολείου. Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα αναδεικνύεται με μεγάλη ακρίβεια σε τρία πολύ ελκυστικά για τον αναγνώστη-παιδί και όχι μόνο μυθιστορήματα. Μέσα από *Το φάντασμα του μαυροπίνακα*, *Η δασκάλα που το κεφάλι της έγινε καζάνι* και *Ο δάσκαλος με τα όνειρα στα μάτια* παρουσιάζεται με ευφρείς, χιουμοριστικούς και διασκεδαστικούς τρόπους η πεποίθησή της ότι το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να διατηρεί την ισορροπία της ανάμεσα στην παράδοση και τον εκσυγχρονισμό.⁷²

⁷⁰ <https://www.sophiamadoulou.gr/el/%CF%83%CF%8D%CE%BD%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%BF-%CE%B2%CE%B9%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%BA%CF%8C#.XORfK8gzblU>

⁷¹ <https://www.sophiamadoulou.gr/el/node/145#.XORmX8gzblU>

⁷² Λ. Πέτροβιτς-Ανδριτσοπούλου, «βιβλιοπαρουσίαση» στο *Διαδρομές*, τ. 121, 2016, σελ. 79.

Το έργο *Ο δάσκαλος με τα όνειρα στα μάτια*, του οποίου η ερμηνεία και η ανάλυση παρουσιάζεται στην επόμενη ενότητα, παρουσιάζει άμεσα τις απόψεις της συγγραφέα για το εκπαιδευτικό σύστημα που πρέπει διαρκώς να εξελίσσεται. Απευθύνεται σε μεγαλύτερα παιδιά, των τελευταίων τάξεων του δημοτικού, κάτι που δικαιολογεί και την απουσία εικονογράφησης. Εκδόθηκε για πρώτη φορά από τις εκδόσεις Πατάκη το 2013, με τη δεύτερη έκδοση να πραγματοποιείται το 2016, για την οποία το εξώφυλλο σχεδίασε η Ι. Σαμαρτζή. Το θέμα του βιβλίου επικεντρώνεται στη σχολική ζωή παιδιών και δασκάλου. Βέβαια μέσα από τη συμπεριφορά και τις σχέσεις των μαθητών προκύπτουν προβληματισμοί που απασχολούν τη σύγχρονη κοινωνία, αποδεικνύοντας έτσι ότι ο χώρος του σχολείου και η σχολική τάξη αποτελεί μια μικρογραφία. Η χωροχρονική πλαισίωση του έργου και οι χαρακτήρες του είναι πολύ γνωστά και οικεία στο παιδί αναγνώστη, που το ελκύουν από το πρώτο λεπτό της ανάγνωσης, αφού ο χώρος του σχολείου και η σχολική τάξη ειδικότερα αποτελούν τον χώρο στον οποίο ένα παιδί περνά ένα μεγάλο μέρος της καθημερινότητάς του. Σ' αυτό βοηθούν και οι φυσικοί και ζωντανοί διάλογοι μεταξύ των χαρακτήρων, που προσδίδουν ιδιαίτερη ευθύτητα στο ύφος του έργου. Όλα τα παραπάνω στοιχεία συντελούν στο να γίνει η ιστορία ιδιαίτερος συναρπαστική για τα παιδιά, που βλέπουν με έναν άμεσο τρόπο πώς θα μπορούσε ιδανικά να λειτουργήσει η τάξη ενός σχολείου, που αρχικά αντιμετωπίζει αρκετές δυσκολίες. Αν και κατατάσσεται στην παιδική λογοτεχνία είναι ένα βιβλίο που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και ως «βιβλίο γνώσεων για εκπαιδευτικούς», αφού πολλά έχει να προσφέρει πολλά ακόμη και στους δασκάλους και στους γονείς των μαθητών.⁷³

Η σειρά που παρουσιάστηκαν παραπάνω οι τέσσερις συγγραφείς έγινε βάσει του περιεχομένου των υπό εξέταση έργων τους. Επειδή ο βασικός άξονας των μυθιστορημάτων αυτών είναι ο τρόπος που παρουσιάζεται το πρόσωπο του δασκάλου, ξεκινάμε από το έργο που περιλαμβάνει και περαιτέρω θεματικές και ζητήματα, για να καταλήξουμε στο μυθιστόρημα που ασχολείται αποκλειστικά και μόνο με τον δάσκαλο και τη σχολική ζωή. Έτσι ξεκινώντας από το *Εμένα με νοιάζει*, βλέπουμε ότι παράλληλα θίγεται και το σημαντικό ζήτημα της οικολογικής συνείδησης και των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Στο *Ο κύριός μου* γίνεται λόγος για τον κοινωνικό αποκλεισμό και τον ρατσισμό που μπορεί να βιώσει κάποιος που ανήκει σε μία ιδιότυπη οικογένεια ή έχει διαφορετική καταγωγή. Στο *Ο δάσκαλος με*

⁷³ βλ. Λ. Πέτροβιτς-Ανδριτσοπούλου, «βιβλιοπαρουσίαση» στο *Διαδρομές*, τ. 118, 2015, σελ. 47.

το βιολί και το αστέρι η προσοχή αρχίζει και στρέφεται ολοένα και περισσότερο στον δάσκαλο και τον μαθητή, χωρίς να παραλείπονται βέβαια και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί και το ψυχολογικό βάρος που φέρει λόγω της απώλειας ενός προσφιούς του προσώπου. Τα προβλήματα αυτά βέβαια τελικά αντιμετωπίζονται μέσα από την ιδιαίτερη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητή και δασκάλου. Τέλος, στο *Ο δάσκαλος με τα όνειρα στα μάτια* το ενδιαφέρον επικεντρώνεται αποκλειστικά γύρω από τη ζωή στο σχολείο και πώς βιώνουν διάφορα γεγονότα που εκτυλίσσονται σ' αυτό τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί.

1.5. Γυναίκες συγγραφείς γράφουν για άνδρες εκπαιδευτικούς

Έχουμε να κάνουμε με γυναίκες συγγραφείς και γι' αυτό τον λόγο θα πρέπει να αναφερθούν κάποια πράγματα για το πώς ξεκίνησαν και εξελίχθηκαν ειδικά στον χώρο της παιδικής λογοτεχνίας. Ήδη από την αρχή της δημιουργίας της λογοτεχνίας ως Τέχνης, οι γράφουσες γυναίκες δεν είχαν καμία θέση σε αυτή. Έως και τις αρχές του 19^{ου} αιώνα οι κριτικοί της εποχής δε συμφωνούν με την ιδέα των γυναικών που επιδίδονται στη συγγραφή. Ακόμη και γι' αυτές που έγραφαν ενεργά, δε τις θεωρούσαν ισάξιες με τους άνδρες λογοτέχνες. Εξάλλου, επικρατούσε η άποψη ότι η λογοτεχνία είναι κατά βάση ανδρική υπόθεση, εμπεριέχοντας αξίες ανδρικές. Σπάνια μία γυναίκα συγγραφέας κατόρθωνε να μπει στον λογοτεχνικό κανόνα, λόγω της γενικότερης απαξίωσης των γυναικείων προσπαθειών.⁷⁴ Από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα και έπειτα, όταν άρχισαν να σημειώνονται και τα πρώτα φεμινιστικά κύματα, οι γυναίκες συγγραφείς άρχισαν να διεκδικούν σταδιακά μία θέση στον ανδροκρατούμενο ακόμη λογοτεχνικό κόσμο. Φαίνεται όμως ότι το πεδίο στο οποίο τους «επιτρέπεται» να δραστηριοποιηθούν συγγραφικά είναι κάπως περιορισμένο. Ένα από τα πεδία αυτά είναι η συγγραφή βιβλίων για παιδιά. Το ότι παιδική λογοτεχνία ήταν συνυφασμένη με τη γυναικεία συγγραφή πιθανόν να οφείλεται στο γεγονός ότι παραδοσιακά οι γυναίκες μέσα από διάφορους ρόλους, όπως αυτός της μητέρας, της δασκάλας ή της γκουβερνάντας, ήταν πλησιέστερα στο παιδί, έχοντας

⁷⁴ βλ. Μ. Κανατσούλη, *Ο ήρωας και η ηρωίδα με τα χίλια πρόσωπα: Νέες απόψεις για το φύλο στην παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα: Gutenberg, 2008, σελ. 22-25.

έτσι τη δυνατότητα και την ευκαιρία να γνωρίσουν καλύτερα τις ανάγκες τους.⁷⁵ Πολλοί ήταν οι κριτικοί και οι αναλυτές που θεωρούσαν ότι η συγγραφή παιδικών βιβλίων δεν αποτελεί ισάξια ενασχόληση με εκείνη της συγγραφής βιβλίων για ενηλίκους.⁷⁶ Αυτό οδήγησε και στην άποψη ότι όσοι συγγραφείς ασχολούνταν με την παιδική λογοτεχνία υστερούσαν στη συγγραφική ικανότητα. Αφού λοιπόν οι γυναίκες συγγραφείς κυριαρχούσαν στην παιδική λογοτεχνία, αυτομάτως πολύ συχνά χαρακτηρίζονταν ως μη ικανές συγγραφείς.

Η επιλογή της Γρηγοριάδου-Σουρέλη, της Ζαρή, της Χορτιάτη και της Μαντούβαλου να παρουσιάσουν τον άνδρα δάσκαλο και όχι τη γυναίκα δασκάλα αναμφίβολα σχετίζεται με τον τρόπο που παρουσιάζουν τις έμφυλες αναπαραστάσεις στη λογοτεχνία. Με τον όρο έμφυλες αναπαραστάσεις ορίζεται το σύνολο των σημείων, των ιδεών που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας, προκειμένου να αποδώσει αντιλήψεις για το φύλο, πολιτισμικά κεκτημένα και κοινωνικά στερεότυπα.⁷⁷ Τίθενται λοιπόν στο επίκεντρο οι άνδρες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συνήθως, σύμφωνα με στερεοτυπικές αντιλήψεις, αποδεικνύονται καινοτόμοι, με θάρρος, τόλμη, εμπιστοσύνη και πίστη στη γνώμη και τα πιστεύω τους. Οι ήρωες εκπαιδευτικοί των τεσσάρων παιδικών μυθιστορημάτων υποστηρίζουν με ζήλο και πάθος τις διδακτικές μεθόδους και παιδαγωγικές αρχές που έχουν υιοθετήσει, ακόμη κι αν πηγαίνουν κόντρα στο ρεύμα της εποχής τους ή αν συναντούν εμπόδια και εχθρική στάση από άλλους εκπαιδευτικούς, τον διευθυντή ή ακόμη και τους γονείς των μαθητών τους. Και στις τέσσερις περιπτώσεις ο άνδρας εκπαιδευτικός, στο τέλος της αφήγησης καταφέρνει να δικαιωθεί, κατακτώντας τελικά τον σεβασμό όσων τον «πολεμούσαν». Τα χαρακτηριστικά αυτά δεν αποδίδονται τυχαία σε άνδρες εκπαιδευτικούς και όχι σε γυναίκες. Το ρίσκο, η επιβολή, η επαγγελματική επιτυχία, η ενεργητικότητα, η τόλμη και γενικότερα οι καινοτόμες ιδέες είναι χαρακτηριστικά που παραδοσιακά και στερεοτυπικά αποδίδονται σε άνδρες. Τα ανδρικά αυτά στερεοτυπικά χαρακτηριστικά έχουν αποδοθεί βάσει του πρότυπου ηγεμονικού ανδρισμού που είθισται να αναπαριστάται στη λογοτεχνία. Ο ηγεμονικός ανδρισμός ή ανδρικό ιδεώδες επιβάλλει

⁷⁵ βλ. Μ. Καρπόζηλου, *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων*, Αθήνα: Καστανιώτης, 1994, σελ. 159.

⁷⁶ βλ. Καρπόζηλου, ό. π., Αθήνα: Καστανιώτης, 1994, σελ. 155.

⁷⁷ βλ. Δ. Πολίτης, «Έμφυλες αναπαραστάσεις και αναγνωστικές διαδικασίες στη σύγχρονη λογοτεχνία για εφήβους» στο *Γυναικείες και Ανδρικές Αναπαραστάσεις στη Λογοτεχνία για Παιδιά και Νέους*, Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2013, σελ. 21.

το αρσενικό να είναι θαρραλέο, δυναμικό, διεκδικητικό, ανεξάρτητο, που απολαμβάνει την επιτυχία και την κυριαρχία του στους άλλους.⁷⁸

Η εικόνα λοιπόν του ηγεμονικού άνδρα που καταφέρνει να πετύχει και να κυριαρχήσει υπάρχει ακόμη και στην παιδική λογοτεχνία, αλλά και στα παραμύθια. Αυτό συνεπάγεται ότι είναι γνώριμη εικόνα για τα παιδιά-αναγνώστες, κάτι που δικαιολογεί την επιλογή του άνδρα εκπαιδευτικού και από τις τέσσερις συγγραφείς που μελετώνται στην παρούσα εργασία. Οι θέσεις και οι απόψεις τους αναδεικνύονται μέσα από την ανάλυση και την ερμηνεία των αφηγηματικών αξόνων που ακολουθεί στο επόμενο κεφάλαιο. Σημαντικό κοινό στοιχείο των τεσσάρων μυθιστορημάτων λοιπόν είναι το ότι επιλέγονται γυναίκες συγγραφείς, οι οποίες γράφουν για άνδρες δασκάλους.

Ο λόγος που επιλέχθηκαν έργα που έχουν ως κεντρικά πρόσωπα άνδρες εκπαιδευτικούς είναι γιατί οι άνδρες επιλέγονταν κατά κόρον στην παλαιότερη λογοτεχνία σε σύγκριση με τις γυναίκες.⁷⁹ Έτσι λοιπόν αναδεικνύεται καλύτερα ο τρόπος που εξελίχθηκε ο ρόλος του δασκάλου μέσα από τη λογοτεχνία, περνώντας από την παλαιότερη στη σύγχρονη. Μέσα από τα λογοτεχνικά έργα αντικατοπτρίζονται κοινωνικά στερεότυπα που επικρατούσαν τις προηγούμενες δεκαετίες γύρω από το πρόσωπο του δασκάλου. Επιπλέον, εάν τα μυθιστορήματα αναφέρονταν σε γυναίκες δασκάλες, πιθανόν τα πρόσωπα αυτά να παρουσιάζονταν με έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο, με εντελώς διαφορετικές αντιδράσεις, αλλάζοντας μοιραία και την πλοκή των έργων, αφού συχνά στη λογοτεχνία η γυναίκα αναπαριστάται με χαρακτηριστικά των έμφυλων ρόλων και των στερεοτυπικών χαρακτηριστικών που της αποδίδονται βάσει κοινωνικών στερεοτύπων. Έτσι «γυναικεία» χαρακτηριστικά, όπως η τρυφερότητα, η κατανόηση, η υπομονή και η διαλλακτικότητα ενδεχομένως να συνέβαλαν στην απουσία συγκρούσεων και του ρίσκου που παίρνει ο εκπαιδευτικός στα τέσσερα μυθιστορήματα.

Η επιλογή του φύλου όμως μας απασχολεί και σε σχέση με το ότι πρόκειται για γυναικεία γραφή. Οι γυναίκες συγγραφείς, ο τρόπος γραφής, η θεματολογία, τα είδη και οι δομές της γυναικείας λογοτεχνίας απασχολούν τη φεμινιστική κριτική, η οποία τις τελευταίες δεκαετίες έχει απομακρυνθεί από την έννοια της μαχητικής

⁷⁸ βλ. Κανατσούλη, ό. π., Αθήνα: Gutenberg, 2008, σελ. 204-207.

⁷⁹ Δες επίσης: *Πρωτομαγιά. Διατί η μηλιά δεν έγινε μηλέα, Ο καπετάν Μιχάλης, Ο Πατούχας, Η πρώτη αγάπη... και άλλα διηγήματα, Ένα παιδί μετράει τ' άστρα, Απάνθισμα Διηγημάτων Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, Διηγήματα του μικρού σκολειού.*

διεκδίκησης γυναικείων δικαιωμάτων και ορίζεται πια κυρίως ως μια γενικότερη έμφαση που δίνεται στην παράμετρο του φύλου. Έτσι, ερευνάται η οπτική του γυναικείου φύλου στη λογοτεχνία. Το ενδιαφέρον δηλαδή εστιάζεται στο να αναπτυχθούν καινούρια μοντέλα ανάλυσης βάσει της μελέτης της γυναικείας εμπειρίας.⁸⁰ Διαπιστώνεται λοιπόν από την παρούσα εργασία ότι εκτός από την ανάδειξη αντιλήψεων της κοινωνίας και της εποχής που επικρατούσαν σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού τονίζεται και η υποκειμενική ματιά της καθεμίας από τις τέσσερις συγγραφείς, οι οποίες μέσα από τα υπό εξέταση έργα τους μοιράζονται το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιες τον ρόλο αυτό, καταθέτοντας ταυτόχρονα και μία προσωπική τους αλήθεια.

⁸⁰ βλ. Κανατσούλη, ό. π., Αθήνα: Gutenberg, 2008, σελ. 14 και 28-29.

2^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Οι άξονες της αφήγησης στα μυθιστορήματα *Εμένα με νοιάζει, Ο κύριός μου, Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι και Ο δάσκαλος με τα όνειρα στα μάτια*

2.1. Το *Εμένα με νοιάζει, Ο κύριός μου, Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι, Ο δάσκαλος με τα όνειρα στα μάτια* και το είδος του κοινωνικού μυθιστορήματος

Τα τέσσερα έργα που επιλέχθηκαν για την παρούσα μελέτη, εάν εξεταστούν ως προς τη θεματική τους, ανήκουν στο είδος του κοινωνικού μυθιστορήματος. Το κοινωνικό μυθιστόρημα συμπεριλαμβάνει μια ευρεία κατηγορία παιδικών μυθιστορημάτων. Ο λόγος που ένας πολύ μεγάλος αριθμός έργων παιδικής λογοτεχνίας θα μπορούσε να ενταχθεί στην κατηγορία του κοινωνικού μυθιστορήματος είναι η ίδια η φύση της παιδικής λογοτεχνίας, η οποία κατά κύριο λόγο είναι κοινωνική, αφού συνήθως αναπτύσσεται σε σχέση με συγκεκριμένους κοινωνικούς θεσμούς. «Πρόκειται για ένα μυθιστορηματικό είδος που μελετά τις συνέπειες των οικονομικών και κοινωνικών όρων σε μια δεδομένη εποχή και τόπο στην ανθρώπινη συμπεριφορά».⁸¹

Από το κοινωνικό μυθιστόρημα δε θα μπορούσε να απουσιάζει το στοιχείο του ρεαλισμού, το οποίο προσφέρει στον συγγραφέα τη δυνατότητα να περιγράψει ανθρώπους, γεγονότα και καταστάσεις με τέτοια παραστατικότητα, ώστε οι αναγνώστες να καταφέρουν να κατανοήσουν τις εμπειρίες που αναπαριστά στο έργο. Η μετάβαση στην πραγματικότητα που έχει παρουσιάσει ο συγγραφέας είναι εφικτή, αν αναλογιστούμε ότι τα ρεαλιστικά κείμενα χαρακτηρίζονται από αληθοφάνεια και πειστικότητα. Ειδικότερα, φαίνεται ότι στην παιδική λογοτεχνία η μετάβαση αυτή βοηθά τα παιδιά στην συναισθηματική και πνευματική ωρίμανση, αφού διαβάζουν για καταστάσεις που πιθανόν να είναι πολύ κοντινές στα βιώματά τους. Αυτό επιτυγχάνεται και με την εύστοχη επιλογή των χαρακτήρων στα κοινωνικά, ρεαλιστικά, παιδικά μυθιστορήματα. Οι χαρακτήρες που συναντά ο αναγνώστης είναι οικείοι στο παιδί-αναγνώστη, αφού συχνά προέρχονται από την εμπειρία του. Μέσω του ρεαλισμού απεικονίζεται η ζωή όπως είναι στην πραγματικότητα,

⁸¹ βλ. Μ. Κανατσούλη, *Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2007, σελ. 179-180.

περιλαμβάνοντας κοινωνικές και προσωπικές σχέσεις και τις ανθρώπινες επιθυμίες και αδυναμίες.⁸² Η ρεαλιστική αυτή απεικόνιση της ζωής του ανθρώπου συναντάται γενικότερα στην παιδική λογοτεχνία μετά τις αλλαγές που υπέστη από το 1970 και έπειτα.

Ο ρεαλισμός λοιπόν επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την τεχνική του κοινωνικού μυθιστορήματος, που περιλαμβάνει μία αστείρευτη ποικιλία ζητημάτων που απορρέουν απ' το ευρύ ή και στενότερο κοινωνικό περιβάλλον και αφορούν τόσο το κοινωνικό σύνολο, όσο και ατομικά τον καθένα ξεχωριστά. Σύμφωνα με τον Γ. Παπαδάτο, η σύγχρονη παιδική και εφηβική λογοτεχνία με επίκεντρο το παιδί-ήρωα, τη δράση του και με δείκτη την αντιμετώπιση διαφόρων προβλημάτων, ανοίγεται στα ατομικά θέματα και προβλήματα, σε ζητήματα κεφαλαιώδη, ευρύτερου ενδιαφέροντος, που είτε απασχολούν την ελληνική κοινωνία είτε τον διεθνή χώρο. Προκύπτουν λοιπόν μυθιστορήματα που αφορούν τα ατομικά προβλήματα και τις διαπροσωπικές σχέσεις, τα ευρύτερα κοινωνικά προβλήματα αλλά και οικουμενικά θέματα και προβλήματα.⁸³ Η θεματική της παρούσας εργασίας εμπίπτει στην πρώτη περίπτωση, αφού αναδεικνύεται η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του δασκάλου και των παιδιών, που εντάσσεται στην κατηγορία του κοινωνικού μυθιστορήματος και εστιάζεται στις διαπροσωπικές σχέσεις και τα ατομικά προβλήματα. Αυτό βέβαια δε σημαίνει ότι είναι απαγορευτικό για το εκάστοτε έργο να ασχοληθεί και με άλλα θέματα ή προβλήματα, που απασχολούν τόσο τους ήρωες όσο και τον κοινωνικό τους περίγυρο, όπως είδαμε στο κεφάλαιο 1 που μιλήσαμε για το καθένα από τα υπό εξέταση μυθιστορήματα ξεχωριστά.

Για να μπορέσει ο αναγνώστης να εμβαθύνει σε ένα μυθιστόρημα, εντρυφώντας στα μηνύματα που περνά μέσα απ' αυτό ο συγγραφέας και κατανοώντας βαθύτερα τα νοήματά του, θα πρέπει να μπορεί να αναγνωρίσει και να ερμηνεύσει τις αφηγηματικές τεχνικές και τους κώδικες ανάγνωσης που χρησιμοποιούνται. Βάσει των χαρακτηριστικών αυτών διαμορφώνεται και δομείται και το παιδικό μυθιστόρημα. Τα στοιχεία λοιπόν στα οποία πρέπει να επικεντρώνεται

⁸² βλ. Μ. Κανατσούλη, *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός, 2004, σελ. 107-109.

⁸³ βλ. Γ. Παπαδάτος, *Η θεματολογία του σύγχρονου μυθιστορήματος για παιδιά και εφήβους στο Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, αρ. τόμου 7, Αθήνα, 1992, σελ. 26-31.

η προσοχή του αναγνώστη είναι ο αφηγητής, η οπτική γωνία της αφήγησης, η δομή, η πλοκή, το σκηνικό της ιστορίας και οι χαρακτήρες της.⁸⁴

2.2. Οι άξονες της αφήγησης στην παιδική λογοτεχνία

Ο όρος αφηγηματολογία αφορά στην ενδελεχή εξέταση όψεων της θεωρίας και πρακτικής της αφήγησης σε οποιαδήποτε λογοτεχνική μορφή περιλαμβάνεται στο είδος του πεζού λόγου. Ασχολείται με τους τύπους των αφηγητών, των αφηγηματικών τεχνικών, των αφηγηματικών αξόνων και των δομικών στοιχείων ενός λογοτεχνικού κειμένου.⁸⁵

Ξεκινώντας από τον αφηγητή, θα πρέπει να αναφερθεί ότι είναι από τους σημαντικότερους άξονες της αφήγησης, αφού είναι εκείνος που κατορθώνει να διαμεσολαβεί ανάμεσα στον συγγραφέα και τον αναγνώστη.⁸⁶ Δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να δει μέσα από το βλέμμα του συγγραφέα που εκείνος επιθυμεί, ώστε να κατακτήσει το λογοτεχνικό κείμενο. Κατά κάποιον τρόπο, ο αφηγητής αναλαμβάνει την «ευθύνη» της αφηγηματικής πράξης. Ο αναγνώστης βλέπει τον αφηγητή να παρουσιάζεται και να συμμετέχει στην ίδια του την αφηγηματική πράξη ή και να αποσύρεται από τη δράση των γεγονότων χωρίς ουσιαστικά να αντιλαμβάνεται την παρουσία του. Μπορεί να μιλά είτε σε πρώτο πρόσωπο (πρωτοπρόσωπη αφήγηση), ενώ υπάρχουν και περιπτώσεις που μιλά σε τρίτο (τριτοπρόσωπη αφήγηση). Υπάρχουν βέβαια περιπτώσεις κατά τις οποίες χρησιμοποιείται και το δεύτερο πρόσωπο. Ο πρωτοπρόσωπος αφηγητής προσδίδει έναν πιο προσωπικό τόνο στον τρόπο που διηγείται την ιστορία, καθώς μεταφέρει μία εικόνα του κόσμου, όπως τον αισθάνεται και τον βιώνει ο ίδιος. Αντιθέτως, ο τριτοπρόσωπος αφηγητής μοιάζει να είναι αντικειμενικότερος και πιο αποστασιοποιημένος από τους χαρακτήρες και τα γεγονότα της ιστορίας.

Ανάλογα με τον βαθμό συμμετοχής του προκύπτει ο αυτοδιηγητικός, ο ομοδιηγητικός και ο ετεροδιηγητικός αφηγητής. Ο αφηγητής μπορεί να είναι

⁸⁴ βλ. Καρπόζηλου, ό. π., Αθήνα: Καστανιώτης, 1994, σελ. 170.

⁸⁵ βλ. Μ. Η. Abrams, *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων, Θεωρία, Ιστορία, Κρητική Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Πατάκης, 2005, σελ. 59.

⁸⁶ βλ. F. K. Stanzel, *Θεωρία της αφήγησης*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 1999, σελ. 33.

πρωταγωνιστής ή δευτεραγωνιστής στην εξέλιξη της ιστορίας ή ακόμη και να συμμετέχει ελάχιστα σε αυτή. Στην περίπτωση που ο αφηγητής είναι και πρωταγωνιστής πρόκειται για έναν αυτοδιηγητικό αφηγητή, ενώ εάν είναι συμπρωταγωνιστής ή κάποιος χαρακτήρας που συμμετέχει λιγότερο στην εξέλιξη των γεγονότων, πρόκειται για έναν ομοδιηγητικό αφηγητή.⁸⁷ Όταν αυτός δεν συμμετέχει καθόλου στον μύθο και πολλές φορές μάλιστα παρουσιάζεται σαν να γνωρίζει πολύ περισσότερες πληροφορίες για τους χαρακτήρες απ' όσα γνωρίζουν οι ίδιοι για τους εαυτούς τους, έχουμε έναν ετεροδιηγητικό αφηγητή, ο οποίος αφηγείται την ιστορία κάποιου άλλου.⁸⁸

Ένα ακόμη αφηγηματικό σχήμα που σχετίζεται σε σημαντικό βαθμό με το είδος του αφηγητή που έχει επιλεγεί από τον συγγραφέα είναι η προοπτική ή εστίαση και πρόκειται για τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνεται η ιστορία από τον αφηγητή. Ουσιαστικά φαίνεται η οπτική γωνία του αφηγητή, μέσα από την οποία «βλέπει» και ο αναγνώστης. Προκύπτουν λοιπόν τρεις διαφορετικοί τύποι αφήγησης σύμφωνα με την προοπτική/εστίαση: α) η αφήγηση με μηδενική εστίαση ή μη εστιασμένη αφήγηση, όπου ο αφηγητής είναι παντογνώστης και γνωρίζει όλες τις λεπτομέρειες για τα πρόσωπα και τα γεγονότα της ιστορίας, β) η αφήγηση με εσωτερική εστίαση, όπου ο αφηγητής γνωρίζει για τα γεγονότα της ιστορίας και ό, τι ξέρει ένα μόνο πρόσωπο και γ) η αφήγηση με εξωτερική εστίαση, όπου ο αφηγητής γνωρίζει λιγότερα για τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ήρωα της ιστορίας απ' ό,τι οι υπόλοιποι χαρακτήρες.⁸⁹

Άλλος αφηγηματικός άξονας είναι η δομή. Αποτελεί τον τρόπο με τον οποίο εκτίθενται τα δρώμενα. Ο αναγνώστης δηλαδή παρακολουθεί την ακολουθία των γεγονότων, που κατανέμονται σε χωριστές ενότητες.⁹⁰ Ως δομή ορίζεται ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται η σύνδεση των μερών του έργου, δηλαδή των διαφορετικών «μοτίβων» του, σύμφωνα με τη μελέτη του V. Propp για τη μορφολογία του παραμυθιού.⁹¹

⁸⁷ βλ. Γ. Φαρίνου-Μαλαματάρη, *Αφηγηματικές τεχνικές στον Παπαδιαμάντη*, Αθήνα: Κέδρος, 1987, σελ.28.

⁸⁸ βλ. Μ. Κανατσούλη, *Μυστικά, Ψέματα, Όνειρα και άλλα, Λογοτεχνία για αναγνώστες προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2014, σελ. 242.

⁸⁹ βλ. G. Genette, *σχήματα III, Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο Μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*, Αθήνα: Πατάκης, 2007, σελ.260-262.

⁹⁰ βλ. Α. Καρακίτσιος, *Σύγχρονη Παιδική Μικροαφήγηση*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός, 2010, σελ. 156.

⁹¹ βλ. Κανατσούλη, ό. π., Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2014, σελ. 241.

Ένα επίσης πολύ σημαντικό στοιχείο ενός αφηγήματος είναι το σκηνικό, στο πλαίσιο του οποίου διαδραματίζονται τα γεγονότα της ιστορίας και δρουν οι ήρωες. Οι συγγραφείς πολύ συχνά επιλέγουν να αποδώσουν τον χώρο δράσης με τόσες λεπτομέρειες, ώστε οι αναγνώστες να καταφέρουν να αποκτήσουν μια σαφή εικόνα της μυθοπλαστικής πραγματικότητας στην οποία συμμετέχουν οι ήρωες. Αρκετές φορές μάλιστα επηρεάζει την πλοκή της αφήγησης συμβάλλοντας αποφασιστικά στην κατανόησή τους. Ο τρόπος που χρησιμοποιείται το σκηνικό μέσα στην αφήγηση μπορεί να πάρει διάφορες μορφές ανάλογα με τη σκοπιμότητα της αφήγησης. Έτσι, το σκηνικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως χωροχρονικό πλαίσιο δράσης, ως ανταγωνιστής, αφού παίζει τον ρόλο του «αντίμαχου» του πρωταγωνιστή, ως ιστορικό πλαίσιο, ως θεματοφύλακας πολιτισμού, ως σύμβολο, ως διάθεση εκφράζοντας αισθήματα όπως η χαρά, η μοναξιά, η νοσταλγία, ως καταφύγιο, ως μεταίχμιο ανάμεσα στο φαντασιακό και στο ρεαλιστικό, ακόμη και ως χώρος μύησης ή απομόνωσης.⁹² Εκτός όμως από τα είδη χρήσης του σκηνικού, παρατηρείται και η αχρηστία του σκηνικού, αφού πολλές φορές η συγγραφέας επιλέγει να παραλείψει οποιαδήποτε αναφορά για το σκηνικό. Αυτό συμβαίνει επειδή θέλει να στρέψει την προσοχή του αναγνώστη σε άλλους αφηγηματικούς άξονες, όπως είναι οι χαρακτήρες της αφήγησης.

Γι' αυτό και κατά βάση προέκυψαν δύο τύποι σκηνικού. Ο πρώτος τύπος είναι το ολοκληρωμένο σκηνικό, σύμφωνα με το οποίο η δράση των χαρακτήρων και το θέμα γενικότερα επηρεάζονται από τον τόπο και τον χρόνο της αφήγησης. Στην περίπτωση αυτή, ο χώρος είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την εξέλιξη και τους ήρωες της ιστορίας. Ο δεύτερος τύπος είναι το μη ολοκληρωμένο σκηνικό, σύμφωνα με το οποίο, τα σκηνογραφικά στοιχεία δεν παρουσιάζονται στην αφήγηση, γιατί δίνεται προτεραιότητα σε άλλες εκφάνσεις της. Μπορεί να περιλαμβάνεται μία εικόνα του χώρου ή και του χρόνου, η οποία όμως είναι αρκετά γενική, χωρίς ο συγγραφέας να υπεισέρχεται σε λεπτομέρειες. Σε πολλές περιπτώσεις μη ολοκληρωμένου σκηνικού ο αναγνώστης δεν αντιλαμβάνεται καν τον χώρο που διαδραματίζονται τα γεγονότα.⁹³ Ο δεύτερος τύπος σκηνικού χρησιμοποιείται συχνά και από τα κοινωνικά μυθιστορήματα, εφόσον δίνουν προτεραιότητα στην πλοκή και στη δράση και τη σκιαγράφηση των χαρακτήρων.

⁹² βλ. Γ. Δ. Παπαντωνάκης & Τ. Η. Κωτόπουλος, *Σκηνικό-Χαρακτήρες-Πλοκή: Διαβάζοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο για παιδιά και νέους*, Αθήνα: Ίων, 2011, σελ. 52-67.

⁹³ βλ. Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, ό. π., Αθήνα: Ίων, 2011 σελ. 19 και 47-48.

Υπάρχουν μελετητές, που δε διαχωρίζουν τον χρόνο από τον χώρο και αντιμετωπίζουν τον φυσικό χρόνο ως σύμφυτο στοιχείο με τον χώρο. Είτε θεωρείται ενιαίο είτε όχι, η παραδοχή ότι ο χρόνος είναι αναπόσπαστο στοιχείο για την αφήγηση είναι αδιαμφισβήτητο. Ως χρόνος του μύθου, δηλαδή της ιστορίας ενός μυθιστορήματος, περιγράφεται ο ευθύγραμμος και ημερολογιακός χρόνος στα πλαίσια του οποίου συνέβησαν τα γεγονότα. Αυτό δηλαδή που ο Genette ονομάζει χρονική τάξη.⁹⁴ Ο χρόνος της αφηγηματικής πράξης περιγράφεται ως η διάρκεια που απαιτείται, ώστε να αναγνωστεί το λογοτεχνικό έργο.

Η ιστορία, όταν μετατρέπεται σε αφήγηση δεν προϋποθέτει απαραίτητα και χρονολογική ακολουθία των γεγονότων.⁹⁵ Τα γεγονότα της αφήγησης είτε παρουσιάζονται με τη χρονική σειρά που έχουν και στην ιστορία είτε παρατηρείται μία ασυμφωνία μεταξύ των γεγονότων της ιστορίας και των γεγονότων της αφήγησης. Στην περίπτωση της ασυμφωνίας, παρατηρούνται τεχνικές, όπως αυτή της ανάληψης ή της πρόληψης. Η ανάληψη προκύπτει, όταν διακόπτεται η χρονική σειρά των γεγονότων της αφήγησης, ώστε πραγματοποιηθεί αναδρομή στο παρελθόν της ιστορίας. Αντιθέτως, η πρόληψη σημειώνεται, όταν στη διάρκεια της αφήγησης των γεγονότων παρεμβάλλεται ένα γεγονός που θα συμβεί στο μέλλον.⁹⁶

Από τους πιο σημαντικούς άξονες της αφήγησης είναι η πλοκή, η οποία απαντά στην ανάγκη του αναγνώστη να εξηγή τον τρόπο και τις αιτίες που εξελίχθηκαν με συγκεκριμένο τρόπο τα γεγονότα. Η πλοκή για πολλούς μελετητές φαίνεται να διαδραματίζει μείζονα ρόλο, κάτι για το οποίο είχε μιλήσει πρώτος ο Αριστοτέλης, που υποστήριζε ότι, για να θεωρείται μια αφήγηση ολοκληρωμένη, οφείλει να έχει αρχή, μέση και τέλος, να υπάρχει δηλαδή μια αλληλουχία των γεγονότων.⁹⁷ Θα ήταν βέβαια λάθος να εξεταστεί απλά και μόνο ως οργανωτική δομή ακολουθίας γεγονότων. Πρόκειται μάλλον για τα σημεία, όπου παρατηρείται η δράση των ηρώων, οι εντάσεις, οι συγκρούσεις και οι συναισθηματικές κορυφώσεις, που επιλέγονται σκόπιμα από τον συγγραφέα, ώστε να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον του αναγνώστη. Είναι εν ολίγοις ο τρόπος που ο συγγραφέας σχεδιάζει την ιστορία,

⁹⁴ βλ. Genette, ό. π., Αθήνα: Πατάκης, 2007, σελ. 95.

⁹⁵ βλ. Καρακίτσιος ό. π., Θεσσαλονίκη: Ζυγός, 2012, σελ. 39-40.

⁹⁶ βλ. Γ. Καλλίνης, *Εγχειρίδιο αφηματολογίας: Εισαγωγή στην τεχνική της αφήγησης* (Αθήνα, 2006) σελ. 91.

⁹⁷ βλ. Σ. Μενάρδος (μτφ) & Ι. Συκούρης (επιμ), *Αριστοτέλους Περί ποιητικής*, Αθήνα: Εστία, 1937, σελ. 204-205.

ώστε να προσδώσει την απαραίτητη προσήλωση στο νόημα.⁹⁸ Πρέπει να υπογραμμιστεί πως δεν πρόκειται μόνο για μια απλή χρονική αλληλουχία, αφού τα γεγονότα συνδέονται μεταξύ τους με μία σχέση αιτιότητας.⁹⁹ Επιτυχημένη πλοκή είναι εκείνη που κατορθώνει να δημιουργήσει αγωνία στον αναγνώστη σχετικά με την έκβαση των περιπετειών του ήρωα. Στην παιδική λογοτεχνία βέβαια δεν είναι απαραίτητο ότι ένα παιδί αντλεί ευχαρίστηση, μόνο όταν διαβάσει μία απροσδόκητη πλοκή. Συχνά οι μικροί αναγνώστες αντλούν ευχαρίστηση από ιστορίες, τις οποίες αναγνωρίζουν εύκολα από παρόμοιες υποθέσεις άλλων βιβλίων που έχουν διαβάσει στο παρελθόν, γιατί έτσι επιβεβαιώνουν τα όσα ήδη γνωρίζουν.¹⁰⁰ Στην πλοκή της παιδικής λογοτεχνίας μάλιστα τις περισσότερες φορές επιλέγεται η ομαλή διαδοχή των γεγονότων της ιστορίας. Πρόκειται δηλαδή για επιλογή ευθύγραμμης ή γραμμικής αφήγησης, αφού τα παιδιά αδυνατούν να αντιληφθούν πιο σύνθετες έννοιες στην πρόσληψη του χρόνου, όπως είναι η πρόδρομη ή η ανάδρομη αφήγηση. Η επιλογή της ευθύγραμμης αφήγησης ανάγεται σε αρχετυπικές μορφές προφορικής λογοτεχνίας, όπως το παραμύθι.¹⁰¹

Η πλοκή είναι η ακολουθία των γεγονότων της αφήγησης. Η ακολουθία αυτή βέβαια δεν είναι τυχαία, αλλά επιλέγεται σκόπιμα από τον συγγραφέα, ώστε να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή απόδοση της ιστορίας και να μπορέσει να οδηγηθεί ο αναγνώστης προς μια συγκεκριμένη κατεύθυνση ως προς τη νοηματοδότηση της ιστορίας. Ιστορία και πλοκή είναι δύο διαφορετικές έννοιες. Η ιστορία απαντά στο τι γίνεται στη συνέχεια της αφήγησης, ενώ η πλοκή εξετάζει το γιατί γίνονται τα γεγονότα. Ενδιαφέρεται δηλαδή για την αιτιότητα.¹⁰²

Υπάρχουν δύο τύποι πλοκής. Ο πρώτος τύπος είναι η κλιμακούμενη ή αλλιώς προοδευτική πλοκή. Στον τύπο αυτό συναντώνται κεντρικές κορυφώσεις και γρήγορα ακολουθεί η λύση της ιστορίας. Την κατηγορία μάλιστα αυτή, αρκετοί μελετητές τη χωρίζουν και σε δύο διαφορετικές εκδοχές της πλοκής. Τη ρομαντική εκδοχή, όπου η πορεία που ακολουθείται καθορίζεται από την επιθυμία κάποιου χαρακτήρα προς την εκπλήρωσή της, ενώ η ηθική εκδοχή της πλοκής αυτής διαμορφώνεται ως ένα

⁹⁸ βλ. P. Brooks, *Reading for the Plot: Design And Intention in Narrative*, Cambridge: Harvard University Press, 1992, σελ. xi.

⁹⁹ βλ. Καρπόζηλου, Αθήνα: Καστανιώτης, 1994, σελ. 175.

¹⁰⁰ βλ. Μ. Κανατσούλη, *Πρόσωπα γυναικών σε Παιδικά Λογοτεχνήματα*, Θεσσαλονίκη: Πατάκης, 2002, σελ. 46.

¹⁰¹ βλ. Καρακίτσιος, ό. π., Θεσσαλονίκη: Ζυγός, 2010, σελ. 34.

¹⁰² βλ. R. Forster, *Aspects of a Novel*, N. York: Harcourt Brace and Company, 1974, σελ. 47-48.

σχήμα που ξεκινά από το λάθος και καταλήγει στη βελτίωσή του. Ο δεύτερος τύπος είναι η επεισοδιακή πλοκή, όπου ένα γεγονός ή κάποια σύντομα επεισόδια συνδέονται με ένα ενιαίο θέμα.¹⁰³ Πολύ συχνά παρατηρείται ακόμη και ο συνδυασμός των δύο αυτών τύπων πλοκής.

Την πλοκή μπορεί να την προσεγγίσει κανείς και με βάση τα είδη αντιθέσεων/συγκρούσεων. Το πρώτο και πολύ σημαντικό στοιχείο είναι οι συγκρούσεις των ηρώων της αφήγησης. Μάλιστα τα σύγχρονα ρεαλιστικά μυθιστορήματα εμπεριέχουν συχνά συγκρούσεις, καθώς οι χαρακτήρες προσπαθούν να ξεπεράσουν τα διάφορα προβλήματά τους. Οι συγκρούσεις αυτές μπορεί να προέρχονται είτε από εξωτερικές είτε από εσωτερικές δυνάμεις. Ένας ήρωας μπορεί ακόμα να συγκρουστεί και με τον ίδιο του τον εαυτό, σε περιπτώσεις που δημιουργούνται ηθικά διλήμματα μέσα του. Συχνά οι ήρωες έρχονται σε σύγκρουση μεταξύ τους. Δευτερεύοντα ή πρωτεύοντα πρόσωπα έρχονται σε ρήξη για πολλούς και διαφορετικούς λόγους. Μία ακόμη περίπτωση είναι εκείνη που ο ήρωας συγκρούεται με την ίδια την κοινωνία. Εδώ συνήθως το αξιακό σύστημα του χαρακτήρα έρχεται σε σύγκρουση με τα αντίστοιχα στοιχεία του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Μπορεί όμως να συγκρουστεί και με το φυσικό περιβάλλον και να κληθεί να αντιμετωπίσει ακραία φυσικά φαινόμενα. Σε ορισμένα κείμενα με έντονο το θρησκευτικό στοιχείο, ενδέχεται ο ήρωας να συγκρουστεί και με τον Θεό.¹⁰⁴

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο της πλοκής που σχετίζεται με τη δράση της ιστορίας είναι το σασπενς. Είναι εκείνο το στοιχείο που διεγείρει το ενδιαφέρον και την περιέργεια του αναγνώστη για τη συνέχεια της αφήγησης. Μία ορθά δομημένη πλοκή καταφέρνει με το σασπένς να αιχμαλωτίσει τον αναγνώστη και να διατηρήσει αμείωτο το ενδιαφέρον του μέχρι το τέλος. Το ενδιαφέρον όμως του αναγνώστη μπορεί κάθε φορά, ανάλογα με τη δράση, να εστιάζει και σε κάτι διαφορετικό. Έτσι προκύπτει μία ξεχωριστή τυπολογία του σασπένς. Διακρίνονται λοιπόν σε τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες: α) το σασπένς του «αν». Αν δηλαδή θα συμβεί κάτι στους χαρακτήρες, για το οποίο πιθανόν ο αναγνώστης να προετοιμάζεται από πριν. β) Το σασπένς του «τι». Τι θα συμβεί στους χαρακτήρες, έτσι όπως διαμορφώνεται μία νέα κατάσταση στη δράση. γ) Το σασπένς του «πώς». Το πώς επικεντρώνεται τόσο στο πώς θα εξελιχθούν τα γεγονότα αλλά και στο πώς θα αντιδράσουν οι ήρωες της

¹⁰³ Βλ. Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, ό. π., Αθήνα: Ίων, 2011, σελ. 162-167.

¹⁰⁴ βλ. Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, ό. π., Αθήνα: Ίων, 2011, σελ. 170-177.

ιστορίας. Και δ) Το σασπένς του «ποιος». Διερευνάται δηλαδή το υποκείμενο που δημιουργεί το σασπένς, το οποίο μπορεί να μην είναι απαραίτητα κάποιο πρόσωπο, αλλά και κάποιο αντικείμενο.¹⁰⁵

Το στοιχείο της πλοκής που συνδέεται τόσο με το σασπένς όσο και με τις συγκρούσεις που σημειώνονται είναι η κορύφωση. Ο αναγνώστης ξεκινά να ενδιαφέρεται με το που αντιληφθεί και αναγνωρίσει τη σύγκρουση. Μέσα από τις αποκαλύψεις και τις διάφορες ανατροπές θα καταλήξει στη γνώση του νικητή της σύγκρουσης. Έτσι, παρακολουθεί την πλοκή από την αρχή μέχρι και την πλήρη κλιμάκωσή της, την κορύφωση δηλαδή της ιστορίας. Συχνά μάλιστα, σημειώνονται πάνω από μία κορυφώσεις, ωστόσο μία είναι η βασικότερη, που θα οδηγήσει στη λύση και θα αποφορτίσει όλα όσα έχουν προηγηθεί.¹⁰⁶

Η πλοκή κάθε έργου, ολοκληρώνεται με το τέλος που επιλέγεται, ώστε να κλείσει η αφήγηση. Το τέλος που επιλέγεται προσφέρει στον αναγνώστη την αποφόρτιση από μία κορύφωση που έχει προηγηθεί αλλά και την αίσθηση πληρότητας, που επιφέρει μία λύση. Γι' αυτό ο συγγραφέας προσπαθεί να δημιουργήσει την κατάλληλη λύση με την οποία θα μπορέσει να προσφέρει την πληρότητα αυτή. Αυτό βέβαια παρατηρείται στα κλειστού τύπου κείμενα, όπου η αίσθηση του τέλους είναι αδιαμφισβήτητη. Στα ανοιχτά κείμενα, τη λύση τη δίνει ο ίδιος ο αναγνώστης, προκειμένου να μπορέσει να φτάσει σε αυτή την πληρότητα ή μένει με ένα είδος αμφιβολίας με ανοιχτά ερωτηματικά. Ο συγγραφέας αφήνει επίτηδες περιθώρια για περισσότερες από μία διαφορετικές ερμηνείες. Στην παιδική λογοτεχνία συνηθίζεται η επιλογή κλειστού τύπου τέλους, όπως και η επιλογή του ευτυχισμένου τέλους, κάτι βέβαια που έχει αμφισβητηθεί από αρκετούς μελετητές και κριτικούς της παιδικής λογοτεχνίας, όπως ο Hunt.¹⁰⁷ Το δυσάρεστο τέλος δε συνηθίζεται τόσο στην παιδική λογοτεχνία, για να αποφεύγεται η επικράτηση των δυσάρεστων και απαισιόδοξων συναισθημάτων με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης. Στις περισσότερες περιπτώσεις ενός δυσάρεστου τέλους συναντάται το στοιχείο του αναπόδραστου και παρουσιάζεται μια κατάσταση ως αναπόφευκτη.

Στενά συνυφασμένοι με την πλοκή είναι οι χαρακτήρες της αφήγησης. Οι άνθρωποι με την προσωπικότητά τους και κυρίως με τις ενέργειές τους συνθέτουν

¹⁰⁵ Βλ. Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, ό. π., Αθήνα: Ίων, 2011 σελ. 179-181.

¹⁰⁶ βλ. Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, ό. π., Αθήνα: Ίων, 2011 σελ. 185.

¹⁰⁷ βλ. P. Hunt, *Κριτική, θεωρία και παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα: Πατάκης, 2001, σελ. 66.

την ιστορία, γι' αυτό και οι χαρακτήρες της αφήγησης οδηγούν στον μύθο και την πλοκή.¹⁰⁸

Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη, οι χαρακτήρες παρουσιάζονταν ως στοιχεία που υποτάσσονταν στην πλοκή, αφού η έμφαση δίνονταν στις ενέργειες που εκτελούσαν και όχι στους ίδιους. Στην πορεία των λογοτεχνικών θεωριών όμως φαίνεται ότι οι χαρακτήρες σταδιακά μετατράπηκαν σε απαραίτητο παράγοντα για ένα λογοτεχνικό έργο. Υφίστανται ως ψυχολογικές υπάρξεις, οι οποίες πολύ συχνά αποτελούν το επίκεντρο της μυθοπλασίας.¹⁰⁹

Κάποιοι μελετητές υποστηρίζουν ότι η φύση του εκάστοτε χαρακτήρα είναι μιμητική, αφού προβάλλεται μια αντικειμενική και ρεαλιστική των πραγματικών προσώπων. Άλλοι μελετητές υπογραμμίζουν τη σημειωτική φύση των λογοτεχνικών χαρακτήρων, αφού τους θεωρούν λεκτικά σχήματα και οντότητες που κατασκευάστηκαν από τον συγγραφέα. Ειδικότερα, στην περίπτωση της παιδικής λογοτεχνίας φαίνεται ότι δεν πρόκειται απαραίτητα για πρόσωπα, αλλά πολύ συχνά αφορά προσωποποιημένα ζώα, μυθικά πλάσματα, φανταστικές ζωντανές υπάρξεις ή και άψυχα αντικείμενα που παίρνουν ζωή, κάτι που απομακρύνει το παιδί από την πραγματικότητα και τις ρεαλιστικές αναπαραστάσεις της ζωής.¹¹⁰

Μία από τις σημαντικότερες μελέτες για τη σκιαγράφηση των χαρακτήρων στη λογοτεχνία είναι της M. Nikolajeva, η οποία συνδυάζει τις δύο θεωρίες που αναφέρθηκαν, καθώς υποστηρίζει ότι οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες είναι μία λεκτική κατασκευή από τον συγγραφέα, αλλά ταυτόχρονα φαίνεται να φέρουν αρκετά στοιχεία από τον πραγματικό κόσμο. Στους χαρακτήρες λοιπόν ενός λογοτεχνικού έργου διακρίνεται τόσο η οντολογική, όσο και η σημειωτική τους θεώρηση. Γι' αυτό και οι χαρακτήρες παρουσιάζονται να έχουν βιώσει εμπειρίες που αντιστοιχούν σε όσα δύναται να βιώσει ένα πρόσωπο. Έτσι, συναντάμε ήρωες που ήταν υπαρκτά πρόσωπα, ήρωες που έχουν γονείς, οικογένεια και φίλους, που έχουν βιώσει την παιδική τους ηλικία στο παρελθόν ή που τη βιώνουν, αν πρόκειται για ήρωα μικρής ηλικίας, ήρωες που έχουν λάβει αντίστοιχη της ηλικίας τους εκπαίδευση και τέλος

¹⁰⁸ βλ. Καρπόζηλου ό. π., Αθήνα: Καστανιώτης, 1994 σελ. 172, 183, 193 και 203.

¹⁰⁹ βλ. M. Nikolajeva, *The Rhetoric of Character in Children's Literature* Maryland, 2002) p. 11.

¹¹⁰ Βλ. Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, ό. π., Αθήνα: Ίων, 2011, σελ. 71-74.

ήρωες που δεν είναι άφθαρτοι και αθάνατοι και υπόκεινται στους νόμους της φύσης.¹¹¹

Οι διάφοροι τύποι χαρακτήρων που παρουσιάζονται μπορούν να αποκαλυφθούν στον αναγνώστη με ποικίλους τρόπους. Με τη δράση τους και τις ενέργειές τους, τα λεγόμενά των ίδιων ή τα σχόλια του αφηγητή ή άλλων προσώπων, ακόμη και μέσα από την εμφάνισή τους.¹¹² Υπάρχουν βέβαια και οι περιπτώσεις που δε δίνεται η ευκαιρία στους χαρακτήρες να αποκαλυφθούν πλήρως λόγω της υπερίσχυσης της πλοκής. Για να θεωρηθεί δηλαδή πετυχημένη μία παιδική ιστορία, όπως είδαμε, απαιτείται μία ισχυρή πλοκή, η οποία φυσικά προϋποθέτει την παρουσία και τη δράση των χαρακτήρων, στους οποίους αποτυπώνεται και το αποτέλεσμα των γεγονότων που συνθέτουν την αφήγηση. Σύμφωνα με τον Genette, στις περιπτώσεις όπου σημειώνεται έμφαση στη δράση, υπάρχει λίγος χώρος για σύνθετους και πολύπλοκους χαρακτήρες, στοιχείο που οδηγεί στην υποβάθμισή τους.¹¹³ Αυτό είναι κάτι που ισχύει για την παιδική λογοτεχνία που αφορά μικρότερες ηλικίες παιδιών, ενώ αντίθετα, όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο τα παιδιά αποζητούν πιο σύνθετους χαρακτήρες.

Για την ακριβέστερη εξέταση και ερμηνεία των χαρακτήρων ενός μυθιστορήματος διερευνώνται κάποια βασικά στοιχεία του. Το πρώτο είναι το όνομα. Ο συγγραφέας συνήθως έχει κάποιο λόγο για την επιλογή του ονόματος που θεωρεί κατάλληλο για τον χαρακτήρα που σχημάτισε. Είναι το πρώτο σημαντικό στοιχείο, καθώς το όνομα είναι και η πρώτη επαφή του αναγνώστη με τον εκάστοτε ήρωα. Πολύ συχνά τα ονόματα συνάδουν με την εξωτερική εμφάνιση του χαρακτήρα και βοηθούν τον αναγνώστη σε μία άτυπη σκιαγράφηση της προσωπικότητας που συναντά στο λογοτεχνικό έργο. Η ηλικία είναι το δεύτερο προς εξέταση στοιχείο. Στην παιδική λογοτεχνία η ηλικία των χαρακτήρων βοηθά τον αναγνώστη να αποκτήσει ευκολότερα θέση και άποψη γι' αυτόν. Οι μικροί αναγνώστες απολαμβάνουν να διαβάζουν για ήρωες αντίστοιχης ηλικίας με αυτούς, που έχουν παρόμοιο μορφωτικό επίπεδο και εμπειρίες. Είναι εσφαλμένη η άποψη ότι κάθε έργο που έχει ως ήρωα ένα παιδί ανήκει αυτόματα στην παιδική λογοτεχνία. Δεν είναι απαραίτητο ότι σε κάθε παιδικό ανάγνωσμα οι ήρωες πρέπει να είναι παιδιά. Στα σύγχρονα ρεαλιστικά παιδικά μυθιστορήματα, παιδιά και ενήλικες συνυπάρχουν, είτε

¹¹¹ βλ. Nikolajeva, Maryland: Scarecrow Press, 2002, p. 22-23.

¹¹² βλ. Κανατσούλη ό. π., Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2007, σελ. 47.

¹¹³ βλ. Καρπόζηλου, ό. π., Αθήνα: Καστανιώτης, 1994, σελ. 183.

ως πρωτεύοντες είτε ως δευτερεύοντες χαρακτήρες. Έτσι, οι ενήλικες είναι πάντοτε παρόντες, αφού ο κόσμος που περιγράφεται είναι ένας κόσμος που θα μπορούσε να σταθεί στην πραγματικότητα. Τα παιδιά δεν είναι αποκομμένα από το ενήλικο κοινωνικό περιβάλλον.¹¹⁴

Το τρίτο στοιχείο είναι η επιλογή του χώρου που περιβάλλει τον ήρωα. Αυτή καθαυτή η επιλογή δεν μπορεί να θεωρηθεί μέρος του χαρακτηρισμού, αλλά βοηθά σημαντικά στη σκιαγράφησή του. Για παράδειγμα το να εμφανίζεται διαρκώς σε εσωτερικό/εξωτερικό χώρο ή το να προτιμά ειδυλλιακά τοπία/επικίνδυνα μέρη συχνά φανερώνει τις διαθέσεις του χαρακτήρα. Το τέταρτο στοιχείο που εξετάζεται σε έναν χαρακτήρα είναι η ενδυμασία, η οποία διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο για την περιγραφή του. Μπορεί να δηλώνει την κοινωνική και την οικονομική του κατάσταση, αλλά και πολιτισμικές ή ηθικές ιδιαιτερότητες του ίδιου ή του περιβάλλοντός του. Συχνά, η λανθασμένη ή παράταιρη επιλογή ρούχων μπορεί να οδηγήσει στο να μη γίνει συμπαθής ένας ήρωας στα μάτια του παιδιού-αναγνώστη. Οι μικροί αναγνώστες είναι επίσης σε θέση να αναγνωρίσουν τις ενδυματολογικές αναφορές και να τις ταυτίσουν με τις διαφορές στο φύλο. Οι παράμετροι αυτές συνδέονται άμεσα και συμπληρώνουν το πρώτο στοιχείο που αφορά στην εξωτερική εμφάνιση. Προχωρώντας, βλέπουμε ότι έχουν σημασία για τον μυθιστορηματικό χαρακτήρα ακόμη και οι διατροφικές και άλλες συνήθειες. Οι σωστές ή ανθυγιεινές διατροφικές συνήθειες, το είδος της μουσικής που προτιμά ή τα βιβλία που διαβάζει μπορούν να φανερώσουν αρκετά στοιχεία για την προσωπικότητα του ήρωα.¹¹⁵ Τα παραπάνω χαρακτηριστικά σε συνδυασμό με τη δράση του ήρωα αλλά και τα γεγονότα της ιστορίας, τα λόγια του αφηγητή, τις σκέψεις και τα λόγια των άλλων, αλλά και τις σκέψεις, τα λόγια και τις ενέργειες των ίδιων οδηγούν στην πληρέστερη ερμηνεία προσωπικότητάς του.

Μέσα από πληθώρα μελετών προέκυψε η διάκριση ορισμένων τύπων χαρακτήρων, που διαφοροποιούνται ανάλογα με τον τρόπο που παρουσιάζονται μέσα στο κείμενο. Έτσι παρατηρείται η κατηγοριοποίηση σε στατικούς/δυναμικούς, στερεοτυπικούς/σφαιρικούς, αρνητικούς/θετικούς και πρωτεύοντες/δευτερεύοντες χαρακτήρες. Οι στατικοί χαρακτήρες είναι εκείνοι που δεν εξελίσσονται ή μεταβάλλονται κατά τη διάρκεια της αφήγησης. Είναι ανεξέλικτοι χαρακτήρες, που

¹¹⁴ βλ. Καρπόζηλου, ό. π., Αθήνα: Καστανιώτης, 1994, σελ. 187-188.

¹¹⁵ βλ. Nikolajeva, ό. π., Maryland: Scarecrow Press, 2002, p. 268-277.

συνήθως δεν επηρεάζουν την πορεία της ιστορίας. Παραμένουν αμετάβλητοι ως προς τις ιδέες, τις αρχές και τη νοοτροπία τους γενικότερα, σε αντίθεση με τους δυναμικούς χαρακτήρες, οι οποίοι υφίστανται ριζική αλλαγή ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη ζωή και τον κόσμο. Οι δυναμικοί χαρακτήρες υφίστανται οποιαδήποτε μεταβολή από διάφορα γεγονότα της πλοκής και μεταλλάσσονται. Η αλλαγή τους δεν είναι απαραίτητα αποτέλεσμα της παρόδου του χρόνου, αλλά απόρροια της επίδρασης των γεγονότων πάνω στον ψυχισμό τους. Οι μικροί αναγνώστες μάλιστα φαίνεται ότι συμπαθούν ή και ταυτίζονται με τους δυναμικούς χαρακτήρες.¹¹⁶

Οι στερεοτυπικοί χαρακτήρες αντικατοπτρίζουν τα ηθικά και κοινωνικά προβλήματα μιας κοινωνίας, συγκεντρώνοντας συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Συχνά, οι στερεοτυπικοί χαρακτήρες καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από τον έμφυλο ρόλο που αναλαμβάνουν και χαρακτηρίζονται από αυτόν. Έτσι βλέπουμε γυναίκες να εμφανίζουν τον στερεοτυπικό ρόλο της μητέρας, της συζύγου, της νοικοκυράς και τους άνδρες να αναλαμβάνουν τον ρόλο του σκληρά εργαζόμενου, του πετυχημένου, πολυάσχολου και συχνά αυταρχικού και σκληρού ανθρώπου.¹¹⁷ Οι έμφυλες ταυτότητες που υιοθετούν οι χαρακτήρες τους οδηγούν και σε αντίστοιχες συμπεριφορές και δράση ή αδράνεια. Οι παραπάνω γυναικείοι ρόλοι χαρακτηρίζονται από ουδετερότητα, παθητικότητα, υπομονή και κατανόηση, κάτι που συνεπάγεται τη μειωμένη συμμετοχή τους στη δράση ή σε τυχόν συγκρούσεις. Αντιθέτως οι ανδρικοί ρόλοι που αναφέρθηκαν είναι περισσότερο ενεργητικοί, ρισκάροντας και διεκδικώντας όσα θέλουν.

Άλλοτε, ανεξάρτητα από το φύλο, συγκεντρώνουν χαρακτηριστικά που προκύπτουν από τα ηθικά προβλήματα που μαστίζουν την κάθε κοινωνία από εποχή σε εποχή, όπως ο ρατσισμός, οι εξαρτήσεις ή η εκδήλωση βίας. Τις περισσότερες φορές οι στερεοτυπικοί χαρακτήρες παρουσιάζουν ένα μόνο κύριο χαρακτηριστικό, ώστε να υπερτονιστεί και να εξυπηρετηθεί η πλοκή ή να αναδειχτούν άλλα πρόσωπα της αφήγησης, που πιθανόν να είναι και πρωτεύοντες χαρακτήρες. Έτσι προκύπτουν αλληγορικές φιγούρες και καρικατούρες με συγκεκριμένα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά.¹¹⁸

¹¹⁶ βλ. Καρπόζηλου ό. π., Αθήνα: Καστανιώτης, 1994, σελ. 190.

¹¹⁷ βλ. Κανατσούλη, Αθήνα: Πατάκης, 2002, σελ. 80-81.

¹¹⁸ βλ. Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος ό. π., Αθήνα: Ίων, 2011, σελ. 136.

Από την άλλη πλευρά, οι σφαιρικοί χαρακτήρες δε φανερώνουν εξ αρχής τα χαρακτηριστικά τους, αλλά αποκαλύπτονται μέσα από τη δράση τους στη διάρκεια της ιστορίας. Μπορεί να είναι πρωταγωνιστές ή σπανιότερα δευτεραγωνιστές της αφήγησης. Μπορούν να επηρεάσουν, αλλά και να επηρεαστούν από γεγονότα και καταστάσεις που παρουσιάζονται στο εκάστοτε έργο, οι οποίες τελικά τους βοηθούν να εξελιχθούν και να διαμορφωθούν με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Ανάλογα με τον τρόπο που παρουσιάζονται, οι σφαιρικοί χαρακτήρες έχουν τη δυνατότητα να εκδηλώσουν ακόμη και απρόβλεπτη συμπεριφορά εκπλήσσοντας τον αναγνώστη. Γι' αυτό άλλωστε θεωρούνται εκτός από σφαιρικοί και πολυδιάστατοι χαρακτήρες.¹¹⁹ Στην παιδική λογοτεχνία οι σφαιρικοί χαρακτήρες συναντώνται σπανιότερα σε σύγκριση με την εφηβική ή τη λογοτεχνία ενηλίκων. Αυτό παρατηρείται λόγω της μικρής συνήθως έκτασης των παιδικών μυθιστορημάτων και της απλότητας της πλοκής τους, που δυσκολεύουν την πλήρη ανάπτυξη που χαρακτηρίζει τους σφαιρικούς χαρακτήρες.

Ανάλογα με την εντύπωση που αφήνουν οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες στον αναγνώστη μπορεί να διαχωριστούν σε αρνητικούς και σε θετικούς χαρακτήρες. Αυτό είναι ιδιαίτερα σύνηθες στην παραδοσιακή λογοτεχνία και στους λαϊκούς μύθους. Στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία υπάρχει και η άποψη για αναζήτηση ιστοριών με χαρακτήρες, οι οποίοι δεν είναι αμιγώς θετικοί ή αρνητικοί και δίνεται έμφαση στα κίνητρα και τις προθέσεις τους, οι οποίες μπορούν να τους οδηγήσουν σε καλές ή κακές πράξεις.¹²⁰

Προχωρώντας ως προς τους αφηγηματικούς άξονες σε πιο εξελιγμένους τρόπους ανάγνωσης του κειμένου, συναντάμε την τεχνική της διακειμενικότητας. Πρόκειται για την ικανότητα του αναγνώστη να μπορεί διαβάζοντας ένα κείμενο να το συγκρίνει, να το αλλάζει ή και να το εξομοιώνει με άλλα γνωστά του κείμενα. Μέσα από τη διακειμενικότητα αποδεικνύεται ότι τα κείμενα είναι ζωντανοί οργανισμοί.¹²¹ Η διακειμενικότητα είναι «η συγχρονική και διαχρονική σχέση της συνύπαρξης και διαρκούς επικοινωνίας ανάμεσα στα κείμενα, που διέπει τη δημιουργία μα και την ανάγνωσή τους.»¹²² Θα ήταν ελλιπές βέβαια να συσχετιστεί η

¹¹⁹ βλ. Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος ό. π., Αθήνα: Ίων, 2011, σελ. 135.

¹²⁰ βλ. Καρπόζηλου, ό. π., Αθήνα: Καστανιώτης, 1994, σελ. 191-192.

¹²¹ βλ. Κανατσούλη, ό. π. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2007, σελ. 52-53.

¹²² βλ. Α. Ζερβού, *Στη χώρα των θαυμάτων: Το παιδικό βιβλίο ως σημείο συνάντησης παιδιών-ενηλίκων*, Αθήνα: Πατάκης, 1999, σελ. 166.

διακειμενικότητα μόνο με τα λογοτεχνικά κείμενα. Η διακειμενικότητα σχετίζεται εξίσου και με άλλες παραστάσεις και εμπειρίες. Οι εξωκειμενικές αυτές συνιστώσες είναι που προσφέρουν τη δυνατότητα σε ένα παιδί να συνδέσει εμπειρίες και βιώματα, ώστε στη συνέχεια να κάνει το ίδιο με ιστορίες που ακούει αλλά και λογοτεχνικά έργα που διαβάζει. Στην εργασία αυτή ο άξονας της διακειμενικότητας παίζει ουσιαστικό ρόλο εφόσον παρουσιάζεται το πρόσωπο του δασκάλου κάτω από τις διαφορετικές εξελίξεις και τους χαρακτήρες που αναπτύσσονται στο καθένα από τα τέσσερα έργα που έχουν επιλεγεί.

Όλα τα παραπάνω αφηγηματικά στοιχεία μας βοηθούν να ερμηνευτεί σε βάθος το κάθε λογοτεχνικό έργο. Σε αυτά τα στοιχεία στηρίζεται και η μελέτη των τεσσάρων έργων της παρούσας εργασίας που ακολουθεί.

2.3. Οι άξονες της αφήγησης στο *Εμένα με νοιάζει*

Η αφήγηση του *Εμένα με νοιάζει* δεν πραγματοποιείται από κάποιο από τα δρώντα πρόσωπα, αλλά από έναν ετεροδιηγητικό αφηγητή διαμέσου μιας τριτοπρόσωπης αφήγησης. Η εστίαση είναι μηδενική και συχνά ο παντογνώστης αφηγητής προβαίνει και σε ένα είδος ψυχοαφήγησης, αφού εστιάζει εντατικά στην ψυχή και τη συνείδηση ορισμένων χαρακτήρων.¹²³ Ορισμένες από τις βαθύτερες σκέψεις, τους φόβους και τα συναισθήματα του δασκάλου φαίνονται έτσι όπως παρουσιάζονται από τον παντογνώστη αφηγητή: «Ονειρεμένη πολιτεία, σκέφτηκε το παλικάρι κι αναγάλλιασε» (σελ.17), «Ανατρίχιασε το παλικάρι» (σελ.19), « Σπουδαίο πράγμα να είσαι δάσκαλος, σκέφτηκε-και δεν ήταν η πρώτη φορά που το σκέφτηκε» (σελ. 56), «Εκείνος ήταν δίβουλος. Να φύγει και ν' αφήσει τα παιδιά να τα βγάλουν πέρα μόνα τους; Να μείνει και να πικράνει τη μάνα, που θα του 'χε αερίσει το δωμάτιό του, θα του 'χε στρώσει τα κάτασπρα κολλαριστά σεντόνια που μοσκομύριζαν λεβάντα;» (σελ. 63), «Ο δάσκαλος δε τη φανταζόταν τέτοια υποδοχή» (σελ. 68), «Το κρύο τώρα του περόνιαζε την ψυχή και του την πάγωνε» (σελ. 75).¹²⁴

¹²³ βλ. D. Cohn, *Διαφανή Πρόσωπα, αφηγηματικοί τρόποι για την παρουσίαση της συνείδησης στη μυθοπλασία*, Αθήνα: Παπαζήσης, 2001, σελ.50-51.

¹²⁴ Δες επίσης: σελ. 13, 31,33, 40, 86, 97, 125-126, 136-140 και 156.

Το λογοτεχνικό αυτό κείμενο δομείται σε 23 κεφάλαια μικρής έκτασης. Όλοι οι τίτλοι των κεφαλαίων είναι περιεκτικοί και περικλείουν εύστοχα το περιεχόμενό τους, προϊδεάζοντας έτσι τον αναγνώστη για όσα πρόκειται να διαβάσει. Ήδη από τα δύο πρώτα κεφάλαια ο αφηγητής φροντίζει για τη γνωριμία με δύο από τα πρωτεύοντα πρόσωπα της ιστορίας, τον εργοστασιάρχη, κ. Βγένα και τον δάσκαλο, Αλέξανδρο Δασκαλόπουλο. Δεν πρόκειται βέβαια για μία απλή παρουσίαση των προσώπων αυτών, αλλά για την προβολή των προθέσεών τους και των σημαντικότερων στοιχείων του χαρακτήρα τους. Στα επόμενα τέσσερα κεφάλαια γίνεται ξεκάθαρο το περιβαλλοντικό πρόβλημα που προκύπτει στην περιοχή, το οποίο στη συνέχεια θα αποτελέσει και την αιτία για τις εντάσεις, τις συγκρούσεις και τα περαιτέρω προβλήματα που θα προκύψουν. Εκτός βέβαια από το ενδιαφέρον γύρω από το μείζον πρόβλημα της αφήγησης, υπάρχουν κεφάλαια, όπως το «Ο φοβερός κόσμος του αύριο» (σελ.34-40), «Μία διαφωτιστική συζήτηση» (σελ. 41-46) και «Ωρες δημιουργίας» (σελ. 53-60), όπου αφιερώνονται εξ ολοκλήρου στην ιδιαίτερη σχέση που αναπτύσσει ο νέος δάσκαλος με τους μαθητές του και κυρίως με τον Θανάση Βγένα, τον γιο του εργοστασιάρχη. Τα επόμενα κεφάλαια «Η Μάχη μάχεται», «Περίεργα φαινόμενα» και «Το κακό» και «Φωτιά στο δάσος» περιγράφονται εύστοχα οι συνέπειες και τα δεινά που μαστίζουν το χωριό και τους κατοίκους του, δικαιώνοντας έτσι τις ανησυχίες του δασκάλου και τις προσπάθειές του να πολεμήσει το κακό που είχε προβλέψει ότι θα έρθει. Οι σύμμαχοί του, οι δημοσιογράφοι, παρουσιάζονται στο κεφάλαιο «Λαμπρούλα». Ο τίτλος του μάλιστα δηλώνει την ξεχωριστή θέση της δημοσιογράφου Λαμπρούλας, η οποία εκτός από πολύτιμη σύμμαχος του, θα αποδειχθεί και η σύντροφος της ζωής του. Η ευτυχισμένη πλέον ζωή του δασκάλου, του κυρίου Βγένα και των παιδιών του, αλλά και η ηρεμία και η γαλήνη που επικρατεί πλέον στο χωριό αποτυπώνονται στα δύο τελευταία κεφάλαια, «Ευχάριστες προοπτικές» (σελ. 163-165) και «Επίλογος» (σελ 166-171).

Ο αφηγηματικός άξονας του σκηνικού φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο μυθιστόρημα. Η εικόνα του χώρου, όπου διαδραματίζονται τα γεγονότα είναι καθοριστικής σημασίας. Έτσι, επιλέγεται ο τύπος ολοκληρωμένου σκηνικού, καθώς, αν απουσίαζαν οι λεπτομερείς αναφορές του χώρου, ενδεχομένως να υπήρχαν ελλείψεις στην εξέλιξη της ιστορίας. Όλο το έργο δομείται γύρω από τη μόλυνση του περιβάλλοντος του μικρού, όμορφου και παραθαλάσσιου χωριού, του Ανθόπουρου. Επομένως, στην αφήγηση συναντώνται εκτενείς αναφορές για το χωριό στο οποίο

διαδραματίζονται τα γεγονότα. Με την άφιξη του δασκάλου, περιγράφεται και η ομορφιά του φυσικού τοπίου που τον μαγνητίζει τόσο πολύ. «Είναι, θείε, τόσο όμορφος ο τόπος σας...» (σελ.18) Συγκλονιστική είναι και η εικόνα της αντίθεσης του όμορφου τοπίου που παρουσιάζεται στην αρχή με την εικόνα του ίδιου τόπου υπό την απειλή της μόλυνσης. «Κείνη τη στιγμή η μπουρού άρχισε να ουρλιάζει. Από τις τρεις καμινάδες βγήκε ένας βρόμικος σκουρόγκριζος καπνός» (σελ. 19). Οι γλαφυρές περιγραφές των αποβλήτων από το εργοστάσιο δεν αφήνουν ασυγκίνητο τον αναγνώστη, στον οποίο δημιουργούνται δυσάρεστα συναισθήματα. «Το βότσαλο είχε χάσει τη λάμψη του, τα χρώματά του ήταν μουντά, είχε κάτι το πεθαμένο το βότσαλο» (σελ.26). Στο τέλος του μυθιστορήματος, που το περιβαλλοντολογικό πρόβλημα έχει αποκατασταθεί, περιγράφονται εικόνες, που παραπέμπουν στην υγιή εικόνα που είχε ο τόπος στην αρχή. Για παράδειγμα, το σπίτι που ονειρεύεται ο δάσκαλος περιγράφεται ως εξής: «...σπιτάκι με κεραμίδι κόκκινο και γκριζα πέτρα, με μεγάλα παράθυρα, να μην 'μποδίζεται ο αέρας κι ο ήλιος να μπουν μέσα...να αντικρίζει το βουνό και τη θάλασσα...» (σελ.144). Ακόμη και 15 χρόνια μετά, το σκηνικό παραμένει ίδιο με τη φυσική ομορφιά να καθηλώνει τον ενήλικο πια Θανάση «Τα δεντράκια είναι, τα δεντράκια μας. Κύριε και Θεέ, φουντωτά, δάσος ολόκληρο όλο γεροσύνη κι ομορφιά, δάσος σωστό πια ήταν εκεί απέναντί του. Το βουνό, ολοπράσινο, έσκυβε και αγκάλιαζε τη μικρή πολιτεία, γιατί ο Ανθόπυργος ήταν πια μια πολιτεία. Μια πολιτεία χωμένη στο πράσινο, που τα σπίτια της είχαν προχωρήσει προς τη θάλασσα, είχαν φτάσει τη θάλασσα, είχαν περιβολάκια αυτά τα σπίτια με γιασεμιά και πέργκολες» (σελ.166)

Η αφήγηση ξεκινά τον Σεπτέμβρη, όταν στον Ανθόπυργο φτάνει ο καινούριος δάσκαλος, για να διδάξει στο δημοτικό σχολείο της περιοχής. Η ολοκλήρωση της αφήγησης δεν ταυτίζεται με την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς. Η ευθύγραμμη εξέλιξη των γεγονότων τελειώνει στο προτελευταίο κεφάλαιο με τίτλο «Ευχάριστες προοπτικές», όπου περιγράφεται το αίσιο και ευτυχισμένο τέλος της ζωής του δασκάλου αλλά και ευτυχείς εξελίξεις σε σχέση με την τοπική κοινωνία. Αυτό που διαφοροποιείται είναι το τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου, το «Επίλογος», όπου παρατηρείται η μετάβαση της ιστορίας δεκαπέντε χρόνια αργότερα, όταν οι μαθητές της Ε' τάξης είναι πλέον ενήλικοι και έχουν διαμορφώσει οριστικά πια τις προσωπικότητές τους. Εδώ ο αφηγητής επιλέγει να κάνει μία παύση στην αφήγηση, στο σημείο όπου ο αναγνώστης είναι πλέον πεπεισμένος ότι τα προβλήματα στο

χωριό έχουν αποκατασταθεί και η ζωή πλέον κυλά και πάλι ομαλά.¹²⁵ Η παύση αυτή γίνεται σκόπιμα, ώστε να μας μεταφέρει στο μέλλον και να μας πληροφορήσει ότι η ηρεμία και η ευτυχία δεν ήταν πρόσκαιρη, αλλά συνεχίστηκε και χρόνια μετά. Ταυτόχρονα, το κεφάλαιο αυτό ικανοποιεί την ανάγκη του αναγνώστη να διαπιστώσει ότι ο αγώνας του δασκάλου δικαιώνεται και το ότι κατάφερε με τη διδασκαλία του να βοηθήσει στην ολοκλήρωση και στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών αλλά και της οικολογικής τους συνείδησης, για την οποία μαχόταν τα προηγούμενα χρόνια. Με αυτή την έννοια, πρόκειται για ένα παιδαγωγικό-διδακτικό μυθιστόρημα. Συγκεκριμένα η ανάπτυξη και η διαμόρφωση που παρατηρείται εδώ βασίζεται σε ένα παιδαγωγικό και οικολογικό ιδεώδες.¹²⁶

Ως προς την πλοκή της αφήγησης ακολουθείται ο τύπος της κλιμακούμενης/επεισοδιακής πλοκής. Η δράση ξεκινά σταδιακά και ακολουθώντας μία ανοδική πορεία οδηγείται στην κορύφωση, όπου ο δάσκαλος διακινδυνεύει τη ζωή του ελπίζοντας ότι έτσι θα αποκαλυφθούν αυτοί που βλάπτουν το χωριό, το οποίο τελικά θα καταφέρει να σωθεί. Μετά την κορύφωση, το τέλος της δράσης σηματοδοτείται από τη λύση του προβλήματος. Η παρ' ολίγον θυσία του δασκάλου είναι εκείνη που οδηγεί τους υπεύθυνους να αναγνωρίσουν τα λάθη τους, μετανιώνοντας και δείχνοντας έμπρακτα την αλλαγή τους, κάτι που έχει αντίκτυπο και στη γενικότερη ευημερία του χωριού. Μάλιστα πρόκειται για μία ηθική εκδοχή της κλιμακούμενης πλοκής, αφού ξεκινά από μεμπτές συμπεριφορές και καταλήγει στη βελτίωσή τους. Έτσι, από την κατακριτέα πράξη του κ. Βγέννα, εργοστασιάρχη και πατέρα του Θανάση, σχετικά με την παράνομη εγκατάσταση και λειτουργία του εργοστασίου στο χωριό, το οποίο έβλαπτε την υγεία όλων, αλλά και την υποστήριξή του από τους περισσότερους κατοίκους του χωριού, καταλήγουμε στην αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς όλων, όσοι πίστευαν ότι το εργοστάσιο δε βλάπτει το χωριό.

Κατά την πορεία της δράσης προς την κορύφωσή, παρατηρούνται αρκετά σημεία, όπου προκαλείται σασπένς, ώστε ο αναγνώστης να συνεχίσει με αμείωτο ενδιαφέρον την ανάγνωση. Έτσι, παρατηρείται το σασπένς του «αν», όταν ο κύριος Βγέννας μετά τις προειδοποιήσεις και τις απειλές, ζητά τη βοήθεια του διευθυντή, ώστε να ειδοποιηθεί το Υπουργείο Παιδείας για κατηγορίες σε βάρος του δασκάλου,

¹²⁵ βλ. Γ. Καλλίνης, *Εγχειρίδιο Αφηγηματολογίας: Εισαγωγή στην τεχνική της αφήγησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2006, σελ. 99.

¹²⁶ βλ. Κανατσούλη, ό. π., Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2007, σελ. 188.

με στόχο την απομάκρυνσή του από το σχολείο του χωριού. Ο αναγνώστης αγωνιά για το αν θα καταφέρουν να διώξουν τον δάσκαλο και τελικά να μείνουν ανολοκλήρωτες όλες του οι προσπάθειες για να σωθεί το χωριό. Επίσης ένα σημείο όπου διακρίνεται το σασπένς του «αν» είναι στο κεφάλαιο «Φωτιά στο δάσος». Διεγείρεται το ενδιαφέρον του αναγνώστη για το αν θα καταφέρει τελικά να ζήσει ο δάσκαλος. Στο ίδιο σημείο σημειώνεται ταυτόχρονα και το σασπένς του «ποιος», αφού ο αναγνώστης έχει την περιέργεια να μάθει ποιος είναι αυτός που εμφανίστηκε ως σκιά, έβαλε φωτιά στο δάσος και, όταν αντιλήφθηκε ότι τον ακολούθησε ο δάσκαλος δε δίστασε να τον χτυπήσει, ώστε να μην έχει ελπίδα να σωθεί. Το ότι το κεφάλαιο αυτό συγκεντρώνει ταυτόχρονα δύο διαφορετικών τύπων σασπένς δικαιολογείται από το γεγονός ότι ταυτίζεται με την κορύφωση της δράσης.

Εκτός από το σασπένς, βασικό στοιχείο της διαμόρφωσης της πλοκής αποτελούν και οι συγκρούσεις. Το πρόσωπο που έρχεται σε περισσότερες συγκρούσεις είναι αυτό του δασκάλου. Η πλοκή του συγκεκριμένου έργου εξάλλου στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη σύγκρουση του δασκάλου με άλλους χαρακτήρες της αφήγησης. Θα πρέπει να τονιστεί βέβαια ότι οι συγκρούσεις αυτές δεν προκύπτουν από την επιθυμία του δασκάλου για εντάσεις, αλλά είναι αποτέλεσμα της αντίδρασης των υπολοίπων από την ενοχλητική γι' αυτούς συμπεριφορά του. Η κυριότερη σύγκρουση είναι αυτή ανάμεσα στον δάσκαλο και τον κ. Βγέννα, η οποία φέρνει σε δύσκολη θέση τον γιο του, Θανάση, αφού συμπαθεί και θαυμάζει ιδιαίτερος τον δάσκαλό του. Θα πρέπει βέβαια να τονιστεί ότι οι συγκρούσεις που σημειώνονται ανάμεσα στους δύο αυτούς χαρακτήρες δεν πραγματοποιούνται ποτέ άμεσα, πρόσωπο με πρόσωπο. Πίσω από αυτή τη σύγκρουση φαίνονται τα εκ διαμέτρου αντίθετα ιδανικά και πιστεύω που έχουν οι δύο άνδρες. Από τη μία πλευρά βρίσκεται ο δάσκαλος με την οικολογική συνείδηση, που λειτουργεί σεβόμενος τη φύση, χωρίς να δειλιάζει μπροστά στην υπεράσπισή της. Από την άλλη πλευρά βρίσκεται ο κύριος Βγέννας, ο οποίος φαίνεται ότι η φιλοδοξία του για επαγγελματική επιτυχία και πλούτο βάζει σε δεύτερη μοίρα την ευτυχία των αγαπημένων του προσώπων και της οικογένειάς του και φυσικά του ίδιου του περιβάλλοντος, το οποίο καταστρέφει διαρκώς. Η μεταξύ τους κόντρα υφίσταται, η οποία μάλιστα εκφράζεται σε άλλα πρόσωπα. Η πρώτη τους έμμεση σύγκρουση έχει ως αποδέκτη τον Θανάση. Αυτό ενδεχομένως γίνεται σκόπιμα, ώστε να καταφέρει ο κ. Βγέννας να κερδίσει την εμπιστοσύνη του γιου του. Στο παρακάτω απόσπασμα λοιπόν φαίνεται η παρουσίαση

της σύγκρουσης μεταξύ του δασκάλου και του κ. Βγέννα, ο οποίος εξηγεί στον γιο του ότι ο δάσκαλος, με τις καταγγελίες του, τον οδήγησε σε απολογία στη χωροφυλακή της περιοχής.

«Είναι στιγμές, γιε μου, που ο άνθρωπος δεν ελέγχει τον εαυτό του, γιατί τον πνίγει η δίκαιη οργή, απολογήθηκε. Δεν είναι λίγο ενός παράγοντα κοινωνικής ανυψώσεως κάποιος υπενωμοτάρχης να του ζητά εξηγήσεις! Εξηγήσεις να δώσω εγώ, ο Παύλος Βγέννας, σε κάποιον υπενωμοτάρχη κάποιου ασήμαντου χωριού. Κι όλα αυτά γιατί; Γιατί κάποιος, λέει, βοτσαλάκι είχε χάσει τη λάμψη του! Και επειδή η άμμος ήταν, λέει, γλιτσιασμένη! Βιασμένα και χοντροκομμένα γέλασε τώρα ο εργοστασιάρχης. Μα του τα είπα απ' την καλή. «Πρόσεξε, του είπα, γιατί αν κάνω μian αναφορά στον υπουργό, θα πάρεις τέτοιο φύσημα, που θα βρεθείς σε κανένα κατσκοχώρι». Να δεις πώς έβαλε την ουρά του κάτω απ' τα σκέλια! Την έχει άσκημα ο κυρ δάσκαλος. Θα τον έχει στην μπούκα ο υπενωμοτάρχης». (σελ.32)

Η παραπάνω σύγκρουση οδηγεί σε μία νέα, που προκύπτει ανάμεσα στον κύριο Βγέννα και στον Θανάση. Ο θαυμασμός για τον δάσκαλο φαίνεται είναι η αφορμή για τον τσακωμό πατέρα και γιου και την έκρηξη του πατέρα.

«Λοιπόν, Θανάση, για πες μου για τον καινούριο σου δάσκαλο. (Χαμογέλασε το αγόρι). Είναι, πατέρα, ο πιο σπουδαίος δάσκαλος που γνώρισα! Ε, δεν έχεις γνωρίσει δα και πολλούς! του 'κοψε τη φόρα ο κύριος Βγέννας. Πατέρα, αν τον ακούσεις, θα καταλάβεις γιατί θέλω να του μοιάσω. Να του μοιάσεις! Με φρίκη ούρλιαξε ο κύριος Βγέννας. Ξέρεις τι έκανε αυτός ο κύριος; Πήγε να με καρφώσει στη χωροφυλακή! Ο δάσκαλός σου είναι ένας ανόητος σπιούνος! Αυτό δεν είναι αλήθεια...Ορίστε! Τώρα θα βγάλεις τον πατέρα σου ψεύτη! (Φουρτουνιασμένη θάλασσα ήταν ο εργοστασιάρχης) Δεν είναι αλήθεια ε; Τότε εγώ είμαι ψεύτης! (γρύλισε) Να, για να μάθεις πώς μιλάνε στο γονιό τους! (Ένα ηχηρό

χαστούκι ακούστηκε, κλονίστηκε ο Θανάσης. Δεν κατάλαβε τι κακό είπε» (σελ 31)

Οι συγκρούσεις δεν περιορίζονται μόνο μεταξύ των τριών χαρακτήρων. Αποδεικνύεται πως ο δάσκαλος έρχεται σε ρήξη σχεδόν με ολόκληρη την τοπική κοινωνία του χωριού. Πολλοί ήταν οι κάτοικοι που ξεκίνησαν να τον προειδοποιούν να μείνει μακριά από τις δικές τους δουλειές. Οι συγκρούσεις αυτές προκύπτουν, επειδή ο δάσκαλος, πιστός στις αρχές του, πολεμά για ένα καθαρό και υγιές περιβάλλον για όλους, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τα συμφέροντα των χωριανών, οι οποίοι έχουν αρχίσει να βελτιώνουν σημαντικά τα οικονομικά τους από την ανάπτυξη του εργοστασίου στην περιοχή. «...θα σου δώσω μια ορμήνια: Μην ανακατεύεις σε ξένες έγνοιες» (σελ. 28), «Δουλειά σου είναι να ξεστραβώνεις τα παιδιά και μόνο. Γι' αυτό πληρώνεσαι απ' το κράτος» (σελ. 50), «Κάτσε φρόνιμα, κυρ δάσκαλε, και υπόσχομαι εγώ να τα σιάξω όλα, να ξεχαστούν, να γίνουν πάλι μέλι γάλα» (σελ. 51)¹²⁷

Οι συγκρούσεις που μόλις παρουσιάστηκαν, είτε αφορούν συγκεκριμένους χαρακτήρες, είτε αφορούν τη σύγκρουση του δασκάλου με ολόκληρη την κοινωνία είναι εκείνες που βοηθούν να εξελιχθεί η πλοκή. Μετά τις συγκρούσεις και την κορύφωση της δράσης, όπου ο αναγνώστης έχει πιστέψει έστω και για λίγο ότι ο δάσκαλος μπορεί να έχασε τη ζωή του στην προσπάθειά του να ακολουθήσει τους εμπρηστές, έρχεται η λύση στο περιβαλλοντικό πρόβλημα που προκλήθηκε στην περιοχή. Αφού αποδείχτηκε ότι το εργοστάσιο μόλυβε το νερό, έγιναν οι απαραίτητες ενέργειες ώστε να λειτουργεί νόμιμα και σωστά. Η πλοκή ολοκληρώνεται με ένα ευτυχισμένο τέλος, αφού ολόκληρο το τελευταίο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στο πόσο ήρεμη και χαρούμενη είναι η ζωή όλων στο χωριό ακόμη και δεκαπέντε χρόνια μετά αλλά και πώς τα παιδιά μεγαλώνοντας πέτυχαν τους στόχους που είχαν κάποτε. «Η πινακίδα, καινούρια, ολοφώτιστη τον υποδέχτηκε: Π. ΒΓΕΝΑΣ ΚΑΙ ΥΙΟΣ. Σταματάει η ματιά του νέου στο υιός. Ο υιός που όπως το είχε υποσχεθεί σπούδασε έξω, στην Αμερική, προστασία του περιβάλλοντος από την καπνομίχλη των εργοστασίων», «Οδοντιατρείον ΓΙΩΡΓΟΥ ΠΙΤΣΙΚΑ. Ο Γιώργης.... Ο Γιώργης σπούδασε», «Το 'φτιαξε το σπίτι που ονειρευόταν στο βουνό, η Λαμπρούλα μας του 'φτιαξε του δασκάλου τέσσερις κόρες» (σελ. 169-171).

¹²⁷ Δες επίσης: σελ. 77 και 149.

Βλέπουμε λοιπόν ότι το τέλος της αφήγησης καταλήγει στο σημείο απ' όπου ξεκίνησε. Ο δάσκαλος στην αρχή έφτασε γεμάτος όνειρα αλλά και φόβους στο μικρό χωριό, που αγάπησε στην πορεία, όπου ολοκληρώνεται η αφήγηση με τον δάσκαλο ευτυχισμένο, έχοντας αποκτήσει οικογένεια και απολαμβάνοντας την ομορφιά και την ηρεμία του αγαπημένου του τοπίου. Την εικόνα της προσωπικής του ευτυχίας ολοκληρώνει και η επιτυχία και η ευτυχία των παλιών μαθητών του, οι οποίοι πραγματοποίησαν τα όνειρά τους. Το ευτυχισμένο τέλος του μυθιστορήματος συνηθίζεται στην παιδική λογοτεχνία, ως μία από τις ενδεδειγμένες επιλογές κλειστού τύπου για το τέλος της πλοκής.¹²⁸ Δίνεται επίσης η αίσθηση μιας κυκλικής ολοκλήρωσης της πλοκής, με την άφιξη του δασκάλου στον σταθμό του τρένου που επαναλαμβάνεται με παρόμοια εικόνα, αυτής της άφιξης στον σταθμό του Θανάση Βγένα, ο οποίος έχει πια μεγαλώσει και επιστρέφει στον τόπο που μεγάλωσε.

Τα γεγονότα, οι πράξεις των χαρακτήρων, τα λόγια τους και τα σχόλια των τριών προσώπων βοηθούν, ώστε να σκιαγραφηθούν με ακρίβεια οι ήρωες που συμμετέχουν λιγότερο ή περισσότερο στη δράση του έργου. Ο κεντρικός ήρωας είναι ο δάσκαλος Αλέξανδρος Δασκαλόπουλος. Είναι πρωτεύων χαρακτήρας, αφού συμμετέχει σχεδόν σε όλη τη διάρκεια της αφήγησης, με τις κινήσεις του, τις σκέψεις, τα συναισθήματά του και τα λόγια του. Σε αρκετά σημεία μάλιστα, αν και ο ίδιος δεν παρίσταται, αποτελεί αντικείμενο συζήτησης, αμφισβήτησης ή ακόμη και αιτία συγκρούσεων. Είναι εκείνος που αποτελεί αιτία, ώστε να προχωρήσει η πλοκή και να πάρει την τελική της τροπή, αφού ερχόμενος στο χωριό, πολεμά και καταφέρνει τελικά να πείσει τους πάντες ότι η λειτουργία του εργοστασίου είναι επιβλαβής.

Όπως επισημαίνει η Μ. Νικολαίεβα, η επιλογή του ονόματος του χαρακτήρα είναι από τα πρώτα στοιχεία που κεντρίζουν το ενδιαφέρον και την περιέργεια του αναγνώστη και να αποκτήσει μια οικεία σχέση μαζί του. Το επίθετό του δηλώνει ξεκάθαρα το επάγγελμα που υπηρετεί και ενδεχομένως δημιουργεί τη σκέψη ότι είναι πλασμένος γι' αυτό. Το μικρό του όνομα, Αλέξανδρος κρύβει κύρος και δυναμισμό. Αλέξανδρος σημαίνει αυτός που απομακρύνει τους άνδρες και παραπέμπει στο όνομα του Μεγάλου Αλεξάνδρου. Και στο συγκεκριμένο έργο ο κύριος Αλέξανδρος καταφέρνει και «πολεμά» πολλούς κατοίκους του χωριού που είχαν διαφορετική άποψη από εκείνον. Μάλιστα, στέκεται θαρραλέος μπροστά σε επιφανείς και με εξουσία άνδρες που του δείχνουν την αντιπάθειά τους, όπως ο διευθυντής του, ο

¹²⁸ βλ. Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος ό. π., Αθήνα: Ίων, 2011, σελ. 188.

εργοστασιάρχη και ο υπενωμοτάρχης της περιοχής. Βέβαια, οι μαθητές του τον αποκαλούν κυρ Αλέκο, κάτι που φανερώνει ότι δεν είναι αποξενωμένος με τα παιδιά και έχει αναπτυχθεί μεταξύ τους μία σχέση οικειότητας.

Με την άφιξή του στον σταθμό γίνεται αναφορά στην εξωτερική του εμφάνιση. Χρησιμοποιείται η λέξη παλικάρι που παραπέμπει στο νεαρό της ηλικίας του και έμμεσα φανερώνει τη γενναιότητα που θα επιδείξει στην πορεία της αφήγησης. Το γεγονός ότι πρόκειται για έναν νέο άνθρωπο συμπληρώνει και η πληροφορία ότι είναι νεοδιόριστος και αυτή είναι η πρώτη φορά που διδάσκει σε σχολείο. (σελ. 22) Για την περιγραφή της εμφάνισης ο αφηγητής δεν στέκεται στα χαρακτηριστικά του προσώπου, αλλά στο δυνατό σώμα. Περιγράφονται επίσης και οι ενδυματολογικές του επιλογές. Την πρώτη μέρα που καταφθάνει στο χωριό φορά επίσημο ένδυμα με σακάκι, κάτι που δηλώνει την επιθυμία του να προσδώσει επισημότητα στην καινούρια αρχή που σημειώνεται στη ζωή του. (σελ.17) Σε άλλο σημείο, σχολιάζεται από τον διευθυντή του σχολείου ότι έρχεται για μάθημα ανεπίσημα ενδεδυμένος. (σελ. 23) Αυτό υποδηλώνει και την οικειότητα που αισθάνεται πλέον με τους μαθητές του. Το να ντύνεται επίσημα καθημερινώς θα τον καθιστούσε αποστασιοποιημένο και απόμακρο από τους μαθητές του.

Ο Αλέξανδρος Δασκαλόπουλος είναι ένας ευγενικός και ήρεμος άνθρωπος με τρόπους και αξίες. Αυτό αποδεικνύεται από τις αντιδράσεις του στις αψιμαχίες που σημειώνονται μεταξύ του ίδιου και του διευθυντή ή του κ. Βγένα ή και των υπόλοιπων χωριανών και συγκεκριμένα από τον ψύχραιμο και καλοσυνάτο τρόπο που τους αντιμετωπίζει. (σελ. 23, 48, 78) Οι παραπάνω αξίες συμπληρώνονται από την οικολογική συνείδησή του, την οποία υπερασπίζεται εναντίων όλων ακόμη και βάζοντας σε κίνδυνο την ίδια του τη ζωή. Οι αρετές και οι αξίες του τον κατέστησαν ουσιαστικά πρότυπο για τους μαθητές του, οι οποίοι τον λάτρεψαν από την αρχή, αλλά και για τους μεγαλύτερους που μετέπειτα αναγνώρισαν τις προσπάθειές του και πείστηκαν από αυτές. Πρόκειται λοιπόν για έναν ηθικό χαρακτήρα, που μέσω της στάσης και της δράσης του, για να σωθεί το περιβάλλον, επηρεάζει αρχικά τους μαθητές του και στην πορεία ολόκληρη την τοπική κοινωνία. Από την αρχή έως το τέλος της αφήγησης παραμένει σταθερός στις απόψεις και στις ηθικές του αρχές, πράγμα που τον καθιστά στατικό χαρακτήρα.

Από τον τρόπο που παρουσιάζεται το πρόσωπο του Αλέξανδρου Δασκαλόπουλου φαίνεται ότι αποτελεί έναν σφαιρικό χαρακτήρα της αφήγησης,

αφού σταδιακά ο χαρακτήρας του αναπτύσσεται πλήρως. Σε περίπτωση που ο αναγνώστης ξαναδιαβάσει το κείμενο, μπορεί να ανακαλύψει ολοένα και περισσότερα στοιχεία της προσωπικότητάς του, τα οποία αρχικά δεν είχε προσέξει. Καθώς η πλοκή προχωρά αποκαλύπτονται κι άλλα χαρακτηριστικά, πιστεύω και ιδανικά του Δασκαλόπουλου. Φανερώνονται το σθένος, η επιμονή, η υπομονή, ο δυναμισμός, οι ευγενικοί του τρόποι αλλά και η γλυκιά και ευαίσθητη πλευρά του. Ταυτόχρονα αποτελεί έναν δυναμικό χαρακτήρα, αφού ο αναγνώστης παρακολουθεί τη μεταβολή και την εξέλιξη που σημείωσε από την αρχή, μέχρι το τέλος της αφήγησης. Με το που έφθασε στο χωριό, παρουσιάζεται ως ένας ευγενικός νέος, ήρεμος, που αγαπά τα παιδιά και τη δουλειά του. Αντιμετωπίζει με χαμόγελο και υπομονή τις όποιες δυσκολίες άρχιζαν να εμφανίζονται. Σταδιακά βέβαια άρχισε να εμφανίζει ένα πρόσωπο που δεν υπομένει απλά, αλλά διεκδικεί και μάχεται. Η όλη του πορεία, η στάση και η αντιμετώπιση των δυσκολιών, η οικολογική του συνείδηση, οι αρετές που φάνηκαν προηγουμένως ότι διαθέτει, αλλά και η αγάπη για τα παιδιά, για τους υπόλοιπους κατοίκους και για τον τόπο που διαμένει τον καθιστούν συμπαθή στα μάτια του αναγνώστη, κάτι που τον κατατάσσει στους θετικούς χαρακτήρες της αφήγησης.

Το πρόσωπο που παρουσιάζεται να έχει μεγαλύτερη σχέση με τον Αλέξανδρο Δασκαλόπουλο είναι ο Θανάσης Βγένας, ο γιος του εργοστασιάρχη. Είναι επίσης ένα πρωτεύον πρόσωπο και ένας στατικός χαρακτήρας, αφού από την αρχή δείχνει έμπρακτα ότι είναι υπέρ του δασκάλου, υποστηρίζοντας τον ίδιο και τα οικολογικά ιδεώδη. Είναι ένας θετικός χαρακτήρας. Σε κανένα σημείο της πλοκής δεν παρατηρούνται αρνητικές σκέψεις, προθέσεις ή πράξεις εκ μέρους του. Η τάση του να προσφέρει ανιδιοτελώς με κάθε τρόπο, τον κάνει ακόμη πιο συμπαθή. Πρόκειται για έναν μαθητή της Ε' Δημοτικού με έφεση στα μαθήματα και ιδιαίτερη αγάπη στην ποίηση. Παρουσιάζεται ως μεγάλος θαυμαστής του πρωτοποριακού δασκάλου. Φαίνεται να είναι ένα παιδί με ηθικές αξίες και σεβασμό στην οικογένεια, αφού διχάζεται έντονα, όταν συνειδητοποιεί ότι τα λεγόμενα του πατέρα του είναι άκρως αντίθετα με τα όσα ισχυρίζεται ο αγαπημένος του δάσκαλος. Το δίλημμά του γίνεται εντονότερο, όταν οι αντιθέσεις του πατέρα και του δασκάλου του καταλήγουν σε καταγγελίες στη χωροφυλακή και στο διευθυντή. (σελ. 33) Επηρεασμένος από τον δάσκαλό του, απέκτησε και ο ίδιος οικολογική συνείδηση, καταλήγοντας μετά από χρόνια να λάβει ανώτατες σπουδές γύρω από την περιβαλλοντική εκπαίδευση. (σελ.

169) Πρόκειται για ένα παιδί, στο πρόσωπο του οποίου αντικατοπτρίζονται τα χαρακτηριστικά πολλών ακόμη παιδιών που βρίσκονται στην ηλικία αυτή, όπως η έμφυτη περιέργεια για μάθηση, με συναισθήματα αλληλεγγύης και σεβασμού για τον διπλανό τους. Ο αφηγητής εστιάζει στο συγκεκριμένο αγόρι, για να αναδείξει τη σχέση που αναπτύχθηκε μεταξύ του Θανάση και του εκπαιδευτικού παρά τη σύγκρουσή του με τον εργοστασιάρχη.

Το τρίτο πρόσωπο για το οποίο γίνονται συχνές αναφορές στο μυθιστόρημα είναι ο εργοστασιάρχης κ. Βγένας. Πρόκειται για ένα ακόμη πρωτεύον πρόσωπο, αφού οι συγκρούσεις με τα δύο άλλα πρωτεύοντα πρόσωπα, ωθούν στην εξέλιξη της πλοκής. Είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα δυναμικού χαρακτήρα, αφού παρατηρούμε την πλήρη μεταστροφή του στο τέλος του μυθιστορήματος. Δεν πρόκειται για απλή αλλαγή απόφασης, αλλά για αλλαγή της στάσης, των πιστεύω και κατ' επέκταση της συμπεριφοράς του. Έτσι, αν και ξεκινά ως αρνητικός χαρακτήρας, μεταλλάσσεται σε ένα θετικό πρόσωπο. Το γεγονός ότι επιλέγεται από τον αφηγητή η απόκρυψη του μικρού ονόματος του πατέρα του Θανάση και χρησιμοποιείται το κύριος Βγένας δηλώνει την αυστηρή και απόλυτη στάση που είχε κρατήσει στην αρχή σχετικά με τις κινήσεις του δασκάλου. Η αυστηρότητα μετατρέπεται σε μένος για το πρόσωπο του δασκάλου, καθώς τα λόγια και οι δράσεις του δυσφημίζουν τον κ. Βγένα. Μάλιστα οι κατηγορίες για τον επιβλαβή τρόπο που λειτουργεί το εργοστάσιο τον οδηγούν στο να χάσει την ψυχραιμία του απέναντι στα παιδιά του και να καβγαδίσει έντονα μαζί τους. (σελ. 31) Δευτερόλεπτα μετά όμως ο ίδιος συνέρχεται και τους μιλά και πάλι με γλυκύτητα και στοργή, αν και συνεχίζεται η συζήτηση για την οποία διαφωνούσαν προηγουμένως. Η αλλαγή αυτή φανερώνει και την άλλη πλευρά του σκληρού επιχειρηματία, δηλαδή του τρυφερού πατέρα, πράγμα που τον ανάγει σε έναν σφαιρικό χαρακτήρα. Η αλλαγή αυτή θα μπορούσε να προϋδεάσει για μία μεγαλύτερη και εμφανέστερη μεταστροφή που σημειώνεται στο τέλος του έργου. Ο δυναμικός αυτός χαρακτήρας τελικά πείθεται και αναγνωρίζει όχι μόνο τα λάθη του, αλλά και τον ειλικρινή αγώνα του δασκάλου. Η βαθιά του μεταμέλεια αποδεικνύεται και με την έμπρακτη στήριξη του έργου των παιδιών και του δασκάλου τους, εφόσον τους παραχωρεί χώρο για τις δραστηριότητές τους και ενισχύει οικονομικά τις όποιες προσπάθειες κάνουν για την προστασία του τόπου τους. Η μεταστροφή αυτή του κ. Βγένα τελικά τον κάνει και συμπαθή στα μάτια του αναγνώστη. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο κ. Βγένας εκπροσωπεί τον καπιταλιστικό

κόσμο και τα χαρακτηριστικά του, βάζοντας ως προτεραιότητα την προσωπική οικονομική του επιτυχία. Αυτό αποδεικνύεται μέσα από τις ενέργειες αλλά και τους διαλόγους του με τα μέλη της οικογένειάς του, με τον διευθυντή του σχολείου αλλά και με τον ίδιο τον Αλέξανδρο Δασκαλόπουλο. Στο τέλος βέβαια της ιστορίας φαίνεται ότι η ιεραρχική κλίμακα αλλάζει και προτεραιότητα πλέον αποτελεί η οικογένειά του και η ευτυχία των παιδιών του. Αυτό ουσιαστικά τον υποκινεί να μεταπειστεί κατανοώντας τις προθέσεις του δασκάλου.

Τα τρία πρωτεύοντα αυτά πρόσωπα αποτελούν και το «τρίγωνο» των ηρώων του έργου, καθώς η δράση τους και η αλληλεπίδραση που έχουν ο ένας με τον άλλον είναι καθοριστικής σημασίας για την πλοκή και την εξέλιξη της ιστορίας. Εκτός όμως από τα πρωτεύοντα αυτά πρόσωπα, στην αφήγηση παρουσιάζονται κι άλλοι χαρακτήρες οι οποίοι συμμετέχουν λιγότερο στη δράση και τους διαλόγους της ιστορίας. Οι δευτερεύοντες αυτοί χαρακτήρες, αν και με μικρότερη συμμετοχή στη δράση, βοηθούν εξίσου στην εξέλιξη της πλοκής αλλά και στην καλύτερη ανάδειξη των πρωτευόντων προσώπων.

Στους δευτερεύοντες χαρακτήρες συναντάμε τη Λαμπρούλα Μπουκουβάλα. Αν και εμφανίζεται από το δεύτερο μισό της αφήγησης και έπειτα, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για τη ζωή του δασκάλου. Το όνομά της παραπέμπει τον αναγνώστη σε κάτι το λαμπερό, αφού στην πορεία της αφήγησης θα διαπιστώσει ότι η παρουσία της στο χωριό και στη ζωή του δασκάλου αποδεικνύεται πολύτιμη. Το ότι χρησιμοποιείται το υποκοριστικό του ονόματος προδιαθέτει τον αναγνώστη για την οικειότητα που θα αναπτυχθεί μεταξύ των δύο προσώπων αργότερα. Το επίθετό της, Μπουκουβάλα, παραπέμπει και στη μυθιστοριογράφο παιδικών βιβλίων, Ιωάννα Μπουκουβάλα-Αναγνώστου.¹²⁹ Ενδεχομένως η επιλογή του επιθέτου να προκύπτει ως έμπνευση από μία γνωστή και πετυχημένη συγγραφέα αφού και η Λαμπρούλα είναι ένα κορίτσι εργαζόμενο και μορφωμένο, κάτι που δε συνηθιζόταν για τις γυναίκες της εποχής, πόσο μάλλον για τις γυναίκες ενός χωριού. Πρόκειται για τη νεαρή δημοσιογράφο που καταφθάνει στο χωριό, για να ερευνήσει το περιβαλλοντολογικό πρόβλημα που έχει προκύψει. Έχει παρόμοια ηλικία με τον Αλέξανδρο Δασκαλόπουλο και είναι ένα κορίτσι που έχει λάβει μόρφωση και εργάζεται, όχι μόνο για να βιοποριστεί, αλλά και για να επιτελέσει κοινωνικό έργο. Ο

¹²⁹ βλ. Β. Δ. Αναγνωστόπουλος, *Η ελληνική παιδική λογοτεχνία κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1945-1958)*, Αθήνα: Καστανιώτης, 1991, σελ. 172.

ζήλος της για την αποκάλυψη της αλήθειας και την απόδοση δικαιοσύνης κάνει τον αναγνώστη να την ταυτίσει με τον δάσκαλο και τα ιδανικά του. Η ταύτιση αυτή δικαιολογεί και την εξέλιξη της πλοκής, την ανάπτυξη δηλαδή τρυφερών συναισθημάτων αγάπης μεταξύ τους και εν συνεχεία τη δημιουργία μιας ευτυχισμένης οικογένειας. (σελ. 171) Αποτελεί ουσιαστικά τον τύπο κοριτσιού της νέας εποχής. Ένα νέο κορίτσι με μόρφωση, που διεκδικεί δυναμικά τα προσωπικά και τα κοινωνικά της δικαιώματα. Χαρακτηρίζεται από ευγένεια και είναι κοινωνικότατη, πράγμα που την κάνει ευχάριστη στην παρέα. Εκτός όμως από καλή φίλη, αποτελεί και καλή σύζυγο για τον δάσκαλο. Εδώ βλέπουμε πως μια και πρόκειται για ένα κοινωνικό μυθιστόρημα, δίνεται και η πιο προσωπική πτυχή της ζωής του δασκάλου.

Ένα ακόμη δευτερεύον πρόσωπο είναι ο μπαρμπ-Αντρέας, ένας φτωχός άνθρωπος του χωριού, που εργάζεται αρχικά ως αγρότης και στη συνέχεια ως εργάτης εργοστασίου. Πρόκειται για έναν ακόμη χαρακτήρα που αλλάζει στην πορεία της ιστορίας. Ξεκινά φιλικά ως προς τον δάσκαλο, ενώ στη συνέχεια, επηρεασμένος από τον κ. Βγέννα, προσπαθεί να σταθεί εμπόδιο στη δράση του. Στο τέλος βέβαια, μεταπείθεται και τον υποστηρίζει. Του αποδίδεται ο προσδιορισμός «ο πανταχού παρών», ο οποίος δικαιολογεί τη συχνή του παρουσία. (σελ. 20 και 26). Η πρώτη εμφάνιση του μπαρμπ-Αντρέα γίνεται ταυτόχρονα με την πρώτη εμφάνιση του Αλέξανδρου Δασκαλόπουλου. Παρουσιάζεται σαν ένας φτωχός αγωγιάτης που είναι πρόθυμος να εξυπηρετήσει τον ξένο που ήρθε στο χωριό του και να τον μεταφέρει με τον γάιδαρό του. Αν και πρόκειται για άνθρωπο του μόχθου και χωρίς ιδιαίτερη μόρφωση, αποδεικνύει με την απλή κίνηση αυτή κίνηση την ευγένεια και την ανιδιοτέλειά του. Το μόνο χαρακτηριστικό που αναφέρεται για την εξωτερική του εμφάνιση είναι το ξεδοντιασμένο του στόμα (σελ. 18), το οποίο όμως δεν τον εμποδίζει να χαρίσει ένα ειλικρινές χαμόγελο. Η έλλειψη δοντιών υπονοεί την κακή οικονομική κατάσταση του μπαρμπ-Αντρέα, την οποία ο αναγνώστης διαπιστώνει στη συνέχεια.

Η ευγενική του συμπεριφορά δεν κρατά για πολύ, καθώς γρήγορα παίρνει το μέρος του κ. Βγέννα και συχνά προειδοποιεί τον δάσκαλο, ώστε να σταματήσει να ανακατεύεται σε ζητήματα που αφορούν το εργοστάσιο. Η στάση του αυτή κάνει τον αναγνώστη να χάσει τη συμπάθεια και τη θετική γνώμη που είχε αρχικά σχηματίσει για εκείνον. Στο τέλος όμως αποκαθίσταται η παρεξηγημένη συμπεριφορά, όταν και ο μπαρμπ-Αντρέας, όπως άλλωστε και ο κ. Βγέννας, μετατρέπει τη δυσπιστία του για

τον δάσκαλο σε εμπιστοσύνη και στήριξη στο πρόσωπό του. Αποκαλύπτεται μάλιστα η βαθιά του ευγνωμοσύνη για την ανιδιοτελή πράξη των παιδιών να πληρώσουν τα ιατρικά έξοδα της ασθενούς εγγονής του με τα χρήματα που είχαν συγκεντρώσει από τις πωλήσεις των χειροτεχνιών τους. Ο μπαρμπ-Αντρέας ουσιαστικά αντιπροσωπεύει το σύνολο της τοπικής κοινωνίας, οι κάτοικοι της οποίας ήταν φτωχοί χωρικοί ή εργάτες στα εργοστάσια της περιοχής. Δηλαδή πρόκειται για ανθρώπους με καλοσύνη, ευγένεια και ηθικές αξίες, οι οποίες κινδύνεψαν να χαθούν στο βωμό του συμφέροντος και του χρήματος. Καθώς μιλάμε για ένα κοινωνικό μυθιστόρημα φαίνεται επίσης και η προσπάθεια να αποτυπωθούν οι συνθήκες και οι δυσκολίες της καθημερινότητας που καλείται να αντιμετωπίσει η αγροτική τάξη σε ένα μικρό χωριό της περιφέρειας. Η ανάγκη τους για μια πιο άνετη οικονομικά ζωή σε συνδυασμό με την έλλειψη μόρφωσης τους οδήγησαν στο να μην αντιληφθούν την επιβλαβή λειτουργία του εργοστασίου και τους κινδύνους που έκρυβε για την υγεία τους. Ο αρνητικός χαρακτήρας που παρουσιάζεται μετατρέπεται σε θετικό, αφού τα εμπόδια που αρχικά βάζει στη δράση του δασκάλου μετατρέπονται σε ουσιαστική και έμπρακτη υποστήριξη στο έργο του. Μετανιωμένος πια, παραδέχεται τα σημαντικά λάθη που έκανε και το μερίδιο ευθύνης που έφερε και ο ίδιος, που κόντεψαν να στοιχίσουν τη ζωή της ίδιας του της εγγονής. Η μεγάλη του αλλαγή τον καθιστά έναν σφαιρικό χαρακτήρα, που, αν και δευτερεύον πρόσωπο, αποκαλύπτεται και αλλάζει σταδιακά στην πορεία της αφήγησης. Η μεταμέλειά του μπαρμπ-Αντρέα μάλιστα υποδηλώνει και την αλλαγή στάσης ολόκληρης της κοινωνίας του χωριού.

Τέλος, περιγράφονται τρία ακόμη γυναικεία πρόσωπα, τα οποία αν και δε συμμετέχουν στο μεγαλύτερο μέρος της πλοκής, δημιουργούν θετική εικόνα στον αναγνώστη. Η πρώτη γυναικεία μορφή είναι αυτή της κυρα-Φθημιάς, της γυναίκας που παραχωρεί ένα δωμάτιο του σπιτιού της, για να μείνει ο δάσκαλος. Από τις ελάχιστες αναφορές για εκείνη ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται ότι η κυρά-Φθημιά αναλαμβάνει χρέη μητέρας για τον Αλέξανδρο Δασκαλόπουλο. Άλλωστε ο μητρικός ρόλος στερεοτυπικά συνηθίζεται να αποδίδεται γενικά στις υποστηρικτικές γυναίκες, που δρουν βάζοντας την ευτυχία και την ευχαρίστηση των άλλων πάνω κι από τις δικές τους ανάγκες.¹³⁰ Τα χαρακτηριστικά του μητρικού ρόλου είθισται να αποδίδονται ακόμη και στις γυναίκες με αυτά τα χαρακτηριστικά, ακόμη κι αν δεν

¹³⁰ βλ. Αναγνωστοπούλου & Παπαδάτος & Παπαντωνάκης, ό. π., Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2013, σελ. 72.

έχουν αποκτήσει παιδιά. Οι κινήσεις στοργής αφορούν τη φροντίδα του δασκάλου, ώστε να του έχει ζεστό φαγητό, αναμμένη σόμπα αλλά και μια γλυκιά κουβέντα, όταν τον βλέπει απογοητευμένο ή κουρασμένο. Τον αποκαλεί μάλιστα «γιε μου» (σελ. 109, 129), προσφώνηση που περικλείει την έγνοια που είχε για τον νέο δάσκαλο, που είχε έρθει ως ξένος στο χωριό. Παρουσιάζεται λοιπόν ένας πολύ συνηθισμένος «τύπος» γυναίκας, που έχει έμφυτο το μητρικό ένστικτο ακόμη και απέναντι σε κάποιον που δεν είναι βιολογικό της παιδί. Παραδοσιακά λοιπόν η γυναίκα παρουσιάζεται να συγκεντρώνει χαρακτηριστικά, όπως η τρυφερότητα, η στοργή, η κατανόηση, η υπομονή και η αγάπη για τα παιδιά. Τα χαρακτηριστικά αυτά άλλωστε συνηθίζονται στις μεγαλύτερης ηλικίας γυναίκες που διαβιούν σε χωριά.

Η κυρά-Φθημιά φαίνεται να έχει αναλάβει τον ρόλο της μητέρας του νεαρού δασκάλου, η οποία βρίσκεται μακριά. Μπορεί η μητέρα του να μη συμμετέχει πουθενά στη δράση των γεγονότων, ούτε με τις κινήσεις της, ούτε καν μέσω του διαλόγου της με τον γιο της ή άλλα πρόσωπα, αυτό όμως δε σημαίνει ότι οι αναφορές στο πρόσωπό της, αν και δεν είναι συχνές, δεν είναι σημαντικές. Ο δάσκαλος συνομιλεί συχνά μαζί της μέσα από γράμματα, κάτι που δείχνει το ενδιαφέρον της μάνας, αλλά ταυτόχρονα και την έγνοια του για το αγαπημένο του αυτό πρόσωπο. «Μητέρα, αυτές τις μέρες δεν μπορούσα να σου γράψω. Όχι μην κακοβάξεις, δεν ήμουν άρρωστος. Δεν μπορούσα όμως να σου γράψω, γιατί τότε το γράμμα μου θα ήτανε λυγμός. Θα' θελα να 'μωνα παιδί, να χωθώ σαν τότε στην ποδιά σου και να σου πω τη λύπη μου. Γιατί, μητέρα, είμαι πολύ λυπημένος. Πριν λίγες μέρες με φώναξε ο διευθυντής...» (σελ. 47). Από το απόσπασμα του γράμματος φαίνεται ότι η μητέρα του είναι μια υποστηρικτική γυναίκα που στέκεται δίπλα στο παιδί της στις δυσκολίες, γι' αυτό και αναπολεί τις μέρες που έβρισκε καταφύγιο στην αγκαλιά της. Στη δύσκολη στιγμή που κάποιοι αποφασίζουν να κινηθούν και να τον διώξουν από το σχολείο νιώθει την ανάγκη και πάλι να μιλήσει στη μητέρα του. «Καταλαβαίνεις, μητέρα, τα γέλια που έκανα. Γέλια που μου βγήκαν ξίδι, γιατί χτες ήρθε διαταγή για δική μου απόσπαση. Πόση δύναμη έχει το κακό! Και τι γρήγορα ενεργεί! Ο διευθυντής λέει πως αυτός δεν έκανε καμία αναφορά, πως η απόσπαση από αλλού κινήθηκε...» (σελ. 52). Άλλοτε πάλι κοιτά τη φωτογραφία της και της μιλά. Όταν γνώρισε τη Λαμπρούλα, ένιωσε την ανάγκη να μοιραστεί, έστω και με αυτόν τον τρόπο, τη χαρά του μαζί της. «Πλησίασε το κομοδίνο του, κοίταξε τη φωτογραφία της μητέρας του. «Μητέρα, της είπε σιγανά, έχει τα ίδια καθαρά μάτια με τα δικά

σου...» Πώς του φάνηκε ότι η μητέρα του χαμογέλασε;» (σελ. 123). Η ανάγκη του δασκάλου να επικοινωνήσει με τη μητέρα του αλλά και το περιεχόμενο και ο τρόπος που της μιλά και της γράφει αποδεικνύουν την τρυφερή πλευρά του ως γιού. Ο δευτερεύων αυτός χαρακτήρας της μητέρας λειτουργεί βοηθητικά για την ανάδειξη περαιτέρω χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του δασκάλου. Ταυτόχρονα όμως στον αναγνώστη έχει αποτυπωθεί μία θετική εικόνα γι' αυτή τη μητέρα, αφού πρόκειται για μία γλυκιά, στοργική και τρυφερή γυναίκα.

Το γυναικείο πρόσωπο που εμφανίζεται λιγότερο είναι η σύζυγος του κ. Βγέννα, της οποίας το μικρό όνομα δε μαθαίνουμε ποτέ. Για τις όποιες αναφορές στο πρόσωπό της χρησιμοποιείται το κυρία Βγέννα. Ο προσδιορισμός κυρία δε χρησιμοποιείται για να προσδώσει κύρος ή κάτι απρόσωπο, όπως συνέβη με τον κύριο Βγέννα, αλλά για να δηλωθεί η εξέχουσα θέση που έχουν στη μικρή κοινωνία του χωριού σαν οικογένεια, λόγω της οικονομικής ανάπτυξης που έφεραν με τη λειτουργία του εργοστασίου τους. Παρουσιάζεται ως ήπιος χαρακτήρας, χωρίς εντάσεις με απεριόριστη αγάπη για τα παιδιά της. Όταν ο σύζυγός της έρχεται σε ρήξη με τα ίδια του τα παιδιά με αφορμή τις κατηγορίες του δασκάλου στο πρόσωπό του, η κ. Βγέννα εκφράζει μεν τη διαφωνία της με τη στάση του, αλλά χωρίς να αντιτίθεται. Από το χαρακτηριστικό αυτό γεγονός φαίνεται ότι η κ. Βγέννα είναι μια συνηθισμένη γυναίκα της εποχής και της περιοχής εκείνης, που αφήνει τον σύζυγο να ελέγχει τα σημαντικά ζητήματα στην οικογένεια. Εκπροσωπεί τη γυναίκα στα πλαίσια της πατριαρχικής οικογένειας, όπου ο άνδρας είναι εκείνος που κατευθύνει και ορίζει τη γυναίκα. Έτσι, προκύπτει ότι η καλή σύζυγος, μαθαίνει να ακολουθεί και να υποτάσσεται στις αποφάσεις του άντρα της.¹³¹

2.4. Οι άξονες της αφήγησης στο *Ο κύριός μου*

Στο παιδικό μυθιστόρημα της Σαρή επιλέγεται ένας τριτοπρόσωπος αφηγητής, ο οποίος δε συμμετέχει στη δράση. Πρόκειται λοιπόν για έναν ετεροδιηγητικό αφηγητή. Για την λεπτομερή κατανόηση των καταστάσεων από τους αναγνώστες, επιλέγεται η αφήγηση με μηδενική εστίαση, καθώς πρόκειται για έναν παντογνώστη

¹³¹ βλ. Χ. Αντωνοπούλου, *Κοινωνικοί Ρόλοι των Δύο Φύλων*, Αθήνα: Καστανιώτης, 1999, σελ. 49-50 και 206.

αφηγητή, ο οποίος δεν αρκείται στο να παρουσιάσει στον αναγνώστη τα γεγονότα και τις πράξεις των χαρακτήρων, αλλά αποκαλύπτει ταυτόχρονα τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις κρυφές τους επιθυμίες. Γνωρίζει περισσότερα από τους ίδιους τους χαρακτήρες της αφήγησης και δεν εστιάζει μόνο σε ένα πρόσωπο, αλλά κυρίως στους τρεις πρωτεύοντες χαρακτήρες της αφήγησης, του Πασχάλη, του δασκάλου του και της μητέρας του. Το ότι η παρουσίαση των σκέψεων των τριών χαρακτήρων πραγματοποιείται μέσα από τα λόγια του παντογνώστη αφηγητή οδηγεί στον ελεύθερο πλάγιο λόγο¹³² σε αρκετά σημεία της αφήγησης.¹³³

Όλα όσα ο αφηγητής αποκαλύπτει για τον Γιώργο Αρβανιτίδη, τον δάσκαλο που πρωταγωνιστεί στην αφήγηση, φαίνονται από τα παρακάτω σημεία: «Και τώρα τι θ' απογίνει αυτό το αγόρι;» (σελ. 40), «Ο δάσκαλος δεν τον άκουγε άλλο. Στο νου του είχε τη μητέρα του Πασχάλη» (σελ. 51), «Ο δάσκαλος έκανε πως ξαφνιαστήκε» (σελ.64)¹³⁴ Τις σκέψεις και όσα συναισθήματα δε φανερώνει ο Πασχάλης ο αναγνώστης τα ανακαλύπτει με τη βοήθεια του αφηγητή, όπως φαίνεται παρακάτω: «Και τώρα τι γίνεται; Να μείνει; Να πάει σπίτι του;...Ο θυμός φούντωνε μέσα του.» (σελ. 25), «Ό,τι κι αν είχε κάνει το αγόρι, τούτη τη στιγμή ήταν απελπισμένο» (σελ. 41), «Σήμερα ο Πασχάλης ήταν ένα άλλο παιδί, όχι θυμωμένο, πονεμένο παιδί» (σελ. 42)¹³⁵ Ανάλογα αποτυπώνονται και οι ενδόμυχες σκέψεις της Χρύσας, της μητέρας του Πασχάλη, που αφορούν τους προβληματισμούς της σχετικά με την κακή σχέση που είχε αρχικά με τον γιο της.¹³⁶

Η αφήγηση δομείται σε 21 κεφάλαια μικρής έκτασης. Στα τέσσερα πρώτα κεφάλαια παρουσιάζονται οι πρωτεύοντες χαρακτήρες, οι οποίοι θα απασχολήσουν τον αναγνώστη και στη συνέχεια. Στα πλαίσια της παρουσίασης αυτής, αναδεικνύεται και το κυριότερο πρόβλημα που απασχολεί τους τρεις ήρωες από διαφορετική βέβαια πλευρά. Ο κύριος Γιώργος, ο δάσκαλος της πέμπτης τάξης αντιλαμβάνεται εξ αρχής ότι πρόκειται να διδάξει σε ένα δύσκολο τμήμα, ο χειρισμός του οποίου τον προβληματίζει. Παράλληλα παρουσιάζεται και η αγωνία της Χρύσας, της μητέρας του Πασχάλη, για το παιδί της και για το μέλλον του. Παρουσιάζονται οι προσπάθειες και οι έξυπνοι τρόποι, με τους οποίους ο κύριος Γιώργος καταφέρνει να κερδίσει την

¹³² Ελεύθερος πλάγιος λόγος: η συνδυασμός της φωνής του αφηγητή και ενός συγκεκριμένου προσώπου, του οποίου τα λόγια μεταφέρει ο αφηγητής.

¹³³ βλ. Φαρίνου-Μαλαματάρη, ό. π., Αθήνα: Κέδρος, 1987, σελ. 210-211.

¹³⁴ Δες επίσης: σελ. 63, 78-79 και 179.

¹³⁵ Δες επίσης: σελ. 53-54, 57 και 115.

¹³⁶ Δες επίσης: σελ. 12 και 42-43.

εμπιστοσύνη του μικρού Πασχάλη, όπως φαίνονται στο 1^ο, στο 4^ο, στο 6^ο και στο 10^ο κεφάλαιο. Φτάνοντας στο 18^ο και στο 19^ο κεφάλαιο ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται ότι η ομαλή πια ζωή του Πασχάλη στο σχολείο, τον οδηγεί στο να επιζητά και μία ομαλή κι ευτυχισμένη οικογενειακή ζωή, κάτι που τα προηγούμενα χρόνια στερήθηκε, λόγω της απουσίας του πατέρα. Η δομή της αφήγησης ολοκληρώνεται με το τελευταίο κεφάλαιο, όπου ο αναγνώστης πληροφορείται ότι ο κύριος Γιώργος, εκτός από τον ρόλο του δασκάλου, θα διαδραματίσει έναν ακόμη σημαντικό ρόλο στη ζωή του Πασχάλη, εκείνον του πατέρα.

Το κάθε κεφάλαιο φέρει από έναν πολύ σύντομο αλλά περιεκτικό τίτλο, που καταφέρνει να αποδώσει σημαντικά στοιχεία και νοήματα που εμπεριέχονται σε αυτά. Ο αναγνώστης προϋδεάζεται για το τι πρόκειται να διαβάσει στο κεφάλαιο που ακολουθεί. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι το πρώτο κεφάλαιο, «Ο καινούριος δάσκαλος», στο οποίο περιγράφεται η γνωριμία της Ε' τάξης με τον καινούριο της δάσκαλο, τον Κύριο Γιώργο, το κεφάλαιο «Η μάνα», όπου παρουσιάζεται η ιστορία της μητέρας του Πασχάλη, το κεφάλαιο «Η αποβολή του Πασχάλη», στο οποίο περιγράφεται ακριβώς ο λόγος που ο διευθυντής χτυπά τον Πασχάλη και τον αποβάλλει από το σχολείο και το κεφάλαιο «Η μάνα και το άριστα» όπου η μητέρα του Πασχάλη ενθουσιάζεται και συγκινείται με το άριστα που πήρε ο Πασχάλης στην έκθεση.

Ως προς τον άξονα του σκηνικού, οι εναλλαγές εξαρτώνται από τη δράση των τριών πρωτευνόντων προσώπων της αφήγησης. Έτσι παρατηρείται ότι τα γεγονότα εκτυλίσσονται στον χώρο του σχολείου, στο σπίτι της Χρύσας και του Πασχάλη ή στο σπίτι του δασκάλου. Μπορεί να γίνονται αναφορές για τον χώρο, όπου διαδραματίζονται τα γεγονότα, ωστόσο σε κανένα σημείο της αφήγησης δε δίνονται έστω και λίγες λεπτομέρειες για το σκηνικό. Αν και χωρίς περιγραφές, το σκηνικό είναι στενά συνδεδεμένο με τα πρόσωπα της αφήγησης, γι' αυτό και αποτελεί ένα ολοκληρωμένου τύπου σκηνικό. Βλέπουμε λοιπόν ότι αρχικά το σχολείο είναι ο χώρος που ο Πασχάλης αντιδρά, φέρεται με βία και αγένεια. Καταφύγιο βρίσκει μόνο στο σπίτι του, όπου τον περιμένει πάντα η μητέρα του, η οποία αντιμετωπίζει υπομονετικά τα ξεσπάσματα του γιου της. Στο τέλος βέβαια της αφήγησης, παρατηρούμε ότι ο Πασχάλης, μετά την αλλαγή του, λειτουργεί με τον ίδιο τρόπο σε οποιονδήποτε χώρο της καθημερινότητάς του, είτε στο σπίτι είτε στο σχολείο. Αυτό

φανερώνει το ότι όλο το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στους χαρακτήρες και τη δράση τους.

Υπάρχει ευθύγραμμη αφήγηση, καθώς το ένα γεγονός διαδέχεται το άλλο. Σε αρκετά σημεία όμως σημειώνεται η αναδρομική αφήγηση, καθώς ενδιάμεσα παρεμβάλλονται κάποια γεγονότα του παρελθόντος και λειτουργούν ως αιτιολόγηση των όσων συμβαίνουν στο παρόν της αφήγησης. Οι αναδρομικές αφηγήσεις αφορούν κατά κύριο λόγο τη συμπεριφορά του Πασχάλη στο παρελθόν και το πώς ήταν η μητέρα του προτού εγκαταλειφθούν από τον σύζυγό της και ο γιος της αρχίσει να αντιδρά τόσο επιθετικά. (σελ. 11-13). Οι αφηγήσεις αυτές στοχεύουν στο να μη δημιουργηθούν λανθασμένες εντυπώσεις στον αναγνώστη για τον Πασχάλη. Το αγόρι δεν αντιδρά με αυτόν τον τρόπο, επειδή είναι κακομαθημένος ή απλά κακότροπος. Η όλη συμπεριφορά του είναι αποτέλεσμα της εγκατάλειψης και των δυσκολιών που έχει βιώσει στο παρελθόν.

Για μία ακόμη φορά παρατηρείται ότι η αφήγηση ξεκινά από την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Δεν ολοκληρώνεται όμως τον Ιούνιο που κλείνουν τα σχολεία, όπως συνηθίζεται σε άλλα παιδικά μυθιστορήματα με βασικούς ήρωες εκπαιδευτικούς και μαθητές. Εδώ η αφήγηση ολοκληρώνεται με την αποκατάσταση των σχέσεων του Πασχάλη με τον δάσκαλό του, αλλά και την αμοιβαία εκδήλωση θαυμασμού και αγάπης του δασκάλου και της μητέρας του αγοριού. Αυτό σχετίζεται με το θέμα της ιστορίας. Η συγγραφέας δε στοχεύει στο να παρουσιαστεί η ζωή του Πασχάλη μόνο στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά να εστιάσει σε γεγονότα που αφορούν σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής του ζωής. Αποδεικνύεται μάλιστα ότι το σχολείο αποτελεί αντανάκλαση της θέσης του ατόμου στην κοινωνία.

Μέσω αυτών των τριών προσώπων προωθείται και η πλοκή. Συμμετέχουν στα περισσότερα επεισόδια δράσης, τα οποία ολοκληρώνονται συνθέτοντας τη γενικότερη ιστορία. Τα κεφάλαια στα οποία είναι χωρισμένο το έργο μπορεί να πραγματεύονται διαφορετικά περιστατικά κυρίως γύρω από τη ζωή του Πασχάλη στο σχολείο και στο σπίτι, αλλά δεν έχουν την αυτοτέλεια της επεισοδιακής πλοκής. Πρόκειται όμως για μία κλιμακούμενη πλοκή, στην οποία σημειώνονται μικρές κορυφώσεις, που σχετίζονται με τις εκρήξεις θυμού του Πασχάλη. Μπορούμε επίσης να εντοπίσουμε και το στοιχείο της σύναψης σχέσης του δασκάλου με τη μητέρα του Πασχάλη.

Δε διακρίνεται μόνο μία κυρίαρχη σύγκρουση, αλλά σημειώνονται περισσότερες, στις οποίες πρωταγωνιστεί ο Πασχάλης. Το πρόσωπο με το οποίο ο Πασχάλης συγκρούεται περισσότερο είναι η μητέρα του. Οι συγκρούσεις δε σημαίνουν βέβαια ότι δεν την αγαπά. Είναι ο πιο κοντινός του άνθρωπος και σε αυτή ξεσπά την οργή και τον θυμό που έχουν συσσωρευτεί χρόνια μέσα του. Έτσι, στην αρχή της αφήγησης οι διάλογοι μεταξύ μητέρας και γιου είναι πάντοτε σύντομοι, με τον Πασχάλη να απαντάει μονολεκτικά και απότομα. «-Πεινάω. -Γιατί σχόλασες νωρίς;- Ήρθε ο καινούριος δάσκαλος. -Και τι έγινε; -Δε με γούσταρε. Έφυγα. Σου είπα πεινάω. -Είναι νωρίς ακόμα. Δεν έβαλα την κατσαρόλα... -Βρε πεινάω σου λέω! Φέρε ψωμί και τυρί και κόκα κόλα.» (σελ. 11), «Η φωνή του ακούστηκε απέξω. - Πεινάω. -Σχόλασες κιόλας; -Μ' έδωξε ο δάσκαλος. -Πάλι; Τι έκανες; -Τίποτα... Τι φταίω; Η Χρύσα δεν είπε λέξη. -Πεινάω, σου λέω.» (σελ. 28).

Συχνές είναι και οι συγκρούσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο. Ο Πασχάλης ήδη από τις προηγούμενες χρονιές δεν έχει αναπτύξει καλές σχέσεις με τους συμμαθητές του, κάτι που οδηγεί σε διαρκείς συγκρούσεις μεταξύ τους:

«Ο Πασχάλης ξέσπασε στο Λευτέρη: Βρε βλίτο, το διάλειμμα είναι δικό μας και το κάνουμε ό, τι μας γουστάρει. Ποιος είναι αυτός ο στόκος που θα μας δίνει διαταγές; Έλα σου λέω να παίξουμε ναυμαχία... Σου είπα πως θέλω να ζωγραφίσω ένα δεινόσαυρο. Ο Πασχάλης τον κορόιδεψε: Άντε ρε ξεφτίλα, που κάνεις ό, τι σε διατάζουν. Ο Λευτέρης δεν του απάντησε. Ο Πασχάλης ξεφυσούσε θυμωμένος. Δηλαδή τι να κάνει τώρα; Να σταυρώσει τα χέρια και να περιμένει; Γαμώτο! Είχε ένα μαύρο μαρκαδόρο μέσα στην τσάντα του. Τον έβγαλε στα γρήγορα. Μ' αυτόν θα 'παιρνε εκδίκηση. Ο Λευτέρης, απορροφημένος, δεν κατάλαβε τον Πασχάλη, που όρμησε πάνω στον μισοτελειωμένο δεινόσαυρό του. Ο Λευτέρης για λίγο έμεινε βουβός κι ασάλευτος κι ύστερα όρμησε να χτυπήσει τον Πασχάλη. Πιάστηκαν στα χέρια κι άρχισαν να χτυπιούνται με λύσσα. Ο Πασχάλης έδωσε μια γερή μπουνιά στο στομάχι του αντιπάλου.»

Ο Λευτέρης πόνεσε και φώναξε με μανία: «Καλά σε λένε όλοι Μπασταρδόπουλο! Είσαι μπάσταρδος και φαίνεσαι!» (σελ. 39). Σε άλλο σημείο διαβάζουμε: «Η μάνα του τον μεγαλώνει μόνη της. Πατέρας δεν υπάρχει... Τσακώνεται με τους συμμαθητές του, βαράει γροθιές.» (σελ. 16). Οι αντιδράσεις

αυτές ήταν αποτέλεσμα της ιδιότροπης και αντικοινωνικής συμπεριφοράς του Πασχάλη, η οποία λειτουργούσε ως άμυνα για την ανασφάλεια που αισθανόταν λόγω του ότι ήταν ένα παιδί που είχε εγκαταλειφθεί από τον πατέρα του.

Στο πλαίσιο αυτό της άμυνας, ο Πασχάλης βγάζει την ίδια επιθετική συμπεριφορά ακόμη και απέναντι στον δάσκαλό του. Επιδιώκει να γίνει αντιπαθής και ενοχλητικός εξ αρχής, ώστε ο δάσκαλος να μη θελήσει να ασχοληθεί μαζί του και εκτεθεί η ευαίσθητη πλευρά που έχει καταφέρει να κρύψει απ' όλους. Έτσι δημιουργούνται συγκρούσεις και με το πρόσωπο του δασκάλου, οι οποίες σημειώνονται στην αρχή της αφήγησης, προτού αρχίσουν να βελτιώνονται οι μεταξύ τους σχέσεις. «Ο Πασχάλης συνέχισε: Χάπια πίνεις; Όχι, του απάντησε ο δάσκαλος. Κι ο άλλος δεν έπινε χάπια, όμως στο τέλος... Τα παιδιά γέλασαν. Και τι θα κάνεις χωρίς χάρακα; Άλλη μία ερώτηση του Πασχάλη που μέρδευε το δάσκαλο. Εγώ δε θα χρειαστώ ούτε χάπια, ούτε χάρακα... Πιάσ' το αυγό και κούρευ' το, τον προκάλεσε ο Πασχάλης. Άντε γεια. Κούνησε το χέρι του και βγήκε με το πάσο του από την τάξη. Ο δάσκαλος δεν τον εμπόδισε. Ήταν η πρώτη σύγκρουση» (σελ. 10)

Σε όλες τις παραπάνω συγκρούσεις δημιουργείται στον αναγνώστη το σασπένς του «τι» γίνεται στη συνέχεια. Από τη στιγμή που ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται ότι ο δάσκαλος δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για τον Πασχάλη, στρέφει την προσοχή του στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους και αγωνιά για το αν τελικά ο Πασχάλης θα καταφέρει να αλλάξει και να σταματήσει τις απότομες και εχθρικές του αντιδράσεις και συμπεριφορές.

Με την ολοκλήρωση της αφήγησης βέβαια η αγωνία που δημιουργείται στον αναγνώστη σταματά. Το κλειστό τέλος που επιλέγεται δεν του αφήνει καμία αμφιβολία. Το τέλος της ιστορίας είναι αίσιο και για τα τρία πρωτεύοντα πρόσωπα της αφήγησης. Η ζωή του Πασχάλη είναι πλέον ισορροπημένη και εντός και εκτός σχολείου. Οι σχέσεις με τους συμμαθητές του έχουν αποκατασταθεί και το κενό του πατέρα αρχίζει σταδιακά να καλύπτεται από τον δάσκαλό του, ο οποίος έχει συνάψει μια τρυφερή σχέση με τη μητέρα του. Ο Πασχάλης, ο κύριος Γιώργος και η μητέρα του, η Χρύσα αποτελούν πλέον οικογένεια μέσα στην οποία ζουν και οι τρεις ευτυχισμένοι.

Όπως έχει διαφανεί από τα παραπάνω, ο δάσκαλος, ο Πασχάλης και η μητέρα του αποτελούν το βασικό τρίγωνο των χαρακτήρων της αφήγησης. Το πρόσωπο που

έως το τέλος θα διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη ζωή του Πασχάλη και της μητέρας του είναι ο δάσκαλός του. Είναι ξεκάθαρο ότι αιτία για την αλλαγή της συμπεριφοράς του Πασχάλη είναι η εμφάνιση του νέου δασκάλου, του Γιώργου Αρβανίτη. Είναι ένας νεαρός και όμορφος άντρας «Ο καινούριος δάσκαλος ήταν ψηλός, γεροδεμένος και όμορφος, καλά καλά ούτε τριάντα χρονών» (σελ. 9-10). Εκτός όμως από παρουσιαστικό του, μέσα από τις κινήσεις του, διακρίνονται και οι αρετές του χαρακτήρα του, όπως η ευγένεια, η εξυπνάδα και η αποφασιστικότητα. «Ήξερα να διεκδικεί το δίκιο του με ήρεμο τρόπο, πράος, ωστόσο φλογερός με τους μαθητές του» (σελ. 17)

Πρόκειται για έναν ακόμη πλήρως αναπτυγμένο χαρακτήρα. Δε σημειώνεται κάποια μεταβολή στην προσωπικότητα, την ιδεολογία ή τη συμπεριφορά του, κάτι που τον κατατάσσει στους στατικούς χαρακτήρες της αφήγησης. Ωστόσο, καθώς προχωρά η αφήγηση, προβάλλονται διαφορετικές πτυχές του συγκεκριμένου προσώπου. Το πρώτο που προβάλλεται είναι η εικόνα ενός αξιόλογου εκπαιδευτικού, ο οποίος, αν και έχει ένα δύσκολο τμήμα, δείχνει αφοσίωση σε όλους τους μαθητές, ακόμη και στους πιο αντιδραστικούς, όπως ο Πασχάλης. Δίνει ευκαιρίες σε όλους και βρίσκει τρόπους για να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους, ώστε να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην πορεία, ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται και την ιδιότητά του ως αδερφού. Στην ουσία δεν είναι μόνο καλός και περιποιητικός για την αδερφή του, Ελένη, αλλά και προστάτης της οικογένειας, αφού τα δύο παιδιά έχουν χάσει τους γονείς τους αρκετά χρόνια πριν. Εκτός των άλλων όμως, προβάλλεται και η εικόνα του ως συντρόφου, αφού ο αναγνώστης κατά τη διάρκεια της αφήγησης ανακαλύπτει τον θαυμασμό του δασκάλου για την Χρύσα. Ο θαυμασμός αυτός εξελίσσεται σε τρυφερό ενδιαφέρον και καταλήγει σε αμοιβαία αγάπη. Όλες αυτά τα στοιχεία που συγκεντρώνει το πρόσωπό του, συντελούν στο να αποτελεί έναν από τους θετικούς χαρακτήρες της αφήγησης.

Ο Πασχάλης είναι ένα πρωτεύον πρόσωπο, αφού ο ίδιος συμμετέχει στο μεγαλύτερο μέρος της δράσης και των διαλόγων, αλλά και τις στιγμές που απουσιάζει φαίνεται να απασχολεί τα υπόλοιπα πρόσωπα της ιστορίας. Το δεκάχρονο αγόρι παρουσιάζεται μάλιστα με παραμελημένη εμφάνιση, καθώς αγνοεί ακόμη και την προσωπική του υγιεινή. «Το πρόσωπό του ήταν πασαλειμμένο σκόνη και μύξες» (σελ.9), «Τα χέρια του ήταν άπλυτα από τα χτες. Το πρωί φεύγει άνιφτος. Μάχη δίνεται για να πλυθεί στην μπανιέρα μια στις τόσες» (σελ. 12). Πρόκειται για έναν

δυναμικό χαρακτήρα, που αναπτύσσεται πλήρως στη διάρκεια της αφήγησης. Ξεκινά ως ένα αντιδραστικό παιδί, με βίαια ξεσπάσματα, που αδιαφορεί τόσο για την ίδια του την εικόνα και τον εαυτό του γενικότερα, όσο και για τη γνώμη που έχουν για εκείνον οι άλλοι. Είναι απόμακρος, χωρίς να έχει πραγματικές φιλίες. Ακόμη και με τη μητέρα του, που είναι το μόνο άτομο της οικογένειάς τους, έχουν μια τυπική μόνο επικοινωνία, η οποία καταλήγει τις περισσότερες φορές σε καβγάδες.

Στο αρχικό αυτό στάδιο, προτού αρχίσει να αλλάζει, ο Πασχάλης φαίνεται ότι αντιπροσωπεύει έναν συγκεκριμένο τύπο παιδιού, το οποίο περιθωριοποιείται εξαιτίας της «ιδιότυπης» οικογενειακής του κατάστασης. Στην πορεία της αφήγησης βέβαια μεταβάλλεται πλήρως κι έτσι ως το τέλος καταλήγει σε ένα αγόρι συνεργάσιμο, ευγενικό, κοινωνικό, επιμελές, με πραγματικό ενδιαφέρον για τους ανθρώπους που το περιβάλλουν, είτε πρόκειται για συνομήλικους, είτε για ενήλικες. «Δεν της απάντησε ούτε μ' ένα παράτα με, που τόσο το συνήθιζε» (σελ.41), «κι ο Πασχάλης πήγε να πλύνει τα χέρια του» (σελ. 60), «Ο Πασχάλης, μπρούμυτα στο κρεβάτι, διάβαζε. Η μάνα κοντοστάθηκε. Για πρώτη φορά έβλεπε αυτό το θέαμα» (σελ. 73), «Με το παρακαλώ φύτρωσαν φτερά στους ώμους της μάνας. Πήγε κι ήρθε» (σελ. 74) «Πριν λίγους μήνες, όταν ήθελε κάτι, έμπηγε τις φωνές κι αλίμονό της αν του αρνιόταν αυτό το κάτι, κι ας ήταν παράλογο» (σελ. 120) Το βαθύτερο ενδιαφέρον εκδηλώνεται για το πρόσωπο της μητέρας του. Η αιτία της αλλαγής αυτής είναι η εμφάνιση του νέου δασκάλου, ο οποίος αποφασίζει να προσπαθήσει να αναδείξει τη θετική πλευρά της προσωπικότητας του Πασχάλη. Έτσι, παρατηρείται η μετάβασή του από έναν αρνητικό σε έναν θετικό χαρακτήρα.

Ο χαρακτήρας που συμπληρώνει τα πρωτεύοντα πρόσωπα και το βασικό τρίγωνο της αφήγησης είναι η μητέρα του Πασχάλη. Η Χρύσα παρουσιάζεται ως μία πολύ όμορφη, δυναμική, αξιοπρεπής και μορφωμένη γυναίκα. Τις πληροφορίες αυτές ο αναγνώστης τις αντλεί τόσο από τις περιγραφές του αφηγητή, όσο και από τα σχόλια και τις σκέψεις που κάνει για εκείνη ο Γιώργος Αρβανίτης. «Δεν έβρισκα τα λόγια μου, τόσο με είχε σαστίσει η παρουσία της. Είναι και όμορφη» (σελ. 78), «Περήφανη γυναίκα, ξεκάθαρο μυαλό, όμορφη γυναίκα» (σελ. 78). Είναι ένας δυναμικός χαρακτήρας που αναπτύσσεται πλήρως στη διάρκεια της αφήγησης. Αρχικά δηλαδή παρουσιάζεται ως φοβισμένη γυναίκα, απογοητευμένη από τις ατυχίες που είχε στη ζωή της και εγκλωβισμένη στη μονογονεϊκή της οικογένεια

χωρίς να μπορεί να βοηθήσει το ίδιο της το παιδί.¹³⁷ Χάρη στον δάσκαλο όμως, η συμπεριφορά του Πασχάλη βελτιώνεται και αλλάζει ριζικά, κάτι που έχει αντίκτυπο και στη Χρύσα. Φαίνεται λοιπόν η έκπληξή της, όταν αρχίζει να παρατηρεί τις πρώτες αλλαγές στη συμπεριφορά του γιου της. Οι αλλαγές του Πασχάλη αλλά και η ηρεμία που άρχισε να επικρατεί στο σπίτι την καθησυχάζουν κι έτσι σταματά να αγχώνεται τόσο για την τυχόν κακή εξέλιξη του γιου της. Αυτό την κάνει να δώσει σημασία και στον ρόλο που θα μπορούσε να αποκτήσει ως σύντροφος και όχι μόνο ως μητέρα. Ο χαρακτήρας της Χρύσας εκπροσωπεί μία μεγάλη μερίδα γυναικών, που αναγκάζονται να αναλάβουν πολλούς ρόλους ταυτόχρονα. Είναι μητέρα, έχοντας επωμιστεί όμως και όλες τις ευθύνες της οικογένειας, αφού ο πατέρας δεν ήταν ποτέ παρών. Εκτός από το άγχος που αντιμετωπίζει, για το αν μπορεί να αντεπεξέλθει στους ρόλους αυτούς, πρέπει να αντιμετωπίσει και τα κακόβουλα σχόλια της μικρής τοπικής κοινωνίας.

Οι δευτερεύοντες χαρακτήρες του έργου βοηθούν τόσο στην εξέλιξη της πλοκής όσο και στην ανάδειξη των πρωτευόντων χαρακτήρων. Η θετική εικόνα του χαρακτήρα του Γιώργου Αρβανίτη για παράδειγμα αναδεικνύεται καλύτερα μέσα από τη σύγκριση με έναν δευτερεύοντα χαρακτήρα, που λειτουργεί αντιστικτικά προς αυτόν. Πρόκειται για το πρόσωπο του προηγούμενου δασκάλου. Ο στερεοτυπικός αυτός χαρακτήρας δε συμμετέχει στη δράση αλλά ούτε και στους διαλόγους της αφήγησης. Ο αναγνώστης μαθαίνει για την ύπαρξή του μόνο από τα σχόλια που κάνουν γι' αυτόν τα υπόλοιπα πρόσωπα. Δε γνωστοποιείται μάλιστα ποτέ το όνομά του. Οι όποιες αναφορές γίνονται για το πρόσωπό του γίνονται αποκαλώντας τον «ο άλλος δάσκαλος». Αυτό δικαιολογείται από το γεγονός ότι πρόκειται για έναν ελάσσονος σημασίας χαρακτήρα και «χρησιμεύει», ώστε τα χαρακτηριστικά του να έρχονται σε πλήρη αντίθεση με εκείνα του νέου δασκάλου. «Ο άλλος δάσκαλος θα τον άρπαζε με τις χερούκλες του και θα τον κάθιζε με το ζόρι στο θρανίο...» (σελ. 21), «Ο άλλος δάσκαλος δε νοιαζόταν. Δεν πα να κάνουν ό,τι τους καπνίσει, φτάνει αυτός να μην είναι μπροστά» (σελ. 32), «Ούτε με τον άλλο δάσκαλο δεν είχε κλάψει, κι ας τον βαρούσε με τον χάρακα» (σελ. 42), «Ο άλλος θα τον βαρούσε με τον χάρακα...» (σελ. 54), «Ο άλλος δάσκαλος τον είχε στήσει όρθιο σε μια γωνιά να βλέπει τους μαθητές να παίζουν χιονοπόλεμο. Τα δάκρυα πάγωναν στα μάγουλά του» (σελ. 57). Οι παραπάνω αναφορές δικαιολογούν την παρούσα αντιδραστική

¹³⁷ Δες επίσης: σελ. 13.

συμπεριφορά του Πασχάλη. Ο άλλος δάσκαλος παρουσιάζεται ως αρνητικός χαρακτήρας. Εκπροσωπεί την παλαιά σχολή των εκπαιδευτικών, που χρησιμοποιούσαν την τιμωρία και τη βία, για να συνετίσουν τους μαθητές τους.

Ένας ακόμη ελάσσων χαρακτήρας που δε συμμετέχει σημαντικά στη δράση αλλά μέσα από την αντιπαράθεσή του με τον Αρβανίτη αναδεικνύει τα θετικά χαρακτηριστικά του δασκάλου, είναι ο διευθυντής του σχολείου. Είναι μεγαλύτερης ηλικίας άντρας, που αν και μεγαλύτερος, δε συμμερίζεται τις απόψεις του προηγούμενου δασκάλου. Παρουσιάζεται σαν μίζερος δάσκαλος, που έχασε τη ζωντάνια και την όρεξή του. «Ο κύριος διευθυντής ήταν κι αυτός παραμελημένος. Μεσόκοπος, κοντός με κοστούμι να τον στενεύει, γιατί με τα χρόνια είχε παχύνει» (σελ. 50) Παρ' όλα αυτά δεν είναι αρνητικός σε νέες διδακτικές πρακτικές και καινοτόμες δράσεις διδασκαλίας, αρκεί να μην αναγκαστεί να αναλάβει ο ίδιος τις ευθύνες για οτιδήποτε ριζοσπαστικό «Μόλις γνώρισε τον διευθυντή, κατάλαβε πως ήταν ευθυνόφοβος» (σελ. 50).

Από τα δευτερεύοντα πρόσωπα ξεχωρίζει και ο στερεοτυπικός χαρακτήρας ενός μαθητή. Στο πρόσωπο αυτό αντικατοπτρίζεται το κοινωνικό πρόβλημα του ρατσισμού. Πρόκειται για τον Τζούλιο, ένα εντεκάχρονο χαριτωμένο και γλυκό παιδί. Είναι εξαιρετικός μαθητής, μελετηρός, με μεγάλο ταλέντο στη ζωγραφική. Θα μπορούσε να γίνει ένας εξαιρετικός φίλος, αλλά η αλβανική του καταγωγή «εμποδίζει» τους συμμαθητές του να κάνουν παρέα μαζί του, καθώς διακατέχονται από ρατσιστικές ιδέες. «Όλοι οι Αλβανοί είναι κλέφτες...» (σελ. 67) Το βασικό του πρόβλημα το δημιουργεί μία παρέα από ατίθασα αγόρια που αγαπούν τις κόντρες και τους τσακωμούς. Βρίσκουν διαρκώς ευκαιρίες να στραφούν εναντίον του Τζούλιο. Οι ρατσιστικές επιθέσεις εναντίον του θα μπορούσαν να έχουν εξαλειφθεί ή να έχουν μειωθεί, εάν νοιαζόταν και ο προηγούμενος δάσκαλος, ο οποίος τον ειρωνευόταν διαρκώς. «Ο δάσκαλος του κακοφερόταν. Του έμπαινε. Στην Αλβανία έχετε σχολεία;... τιμωρήθηκε να γράψει εκατό φορές: Η Ελλάδα με φιλοξενεί, της οφείλω σεβασμό» (σελ. 67) Αυτές οι συνθήκες συντελούν στο να γίνει ένα δυστυχημένο παιδί. Με τον ερχομό όμως του νέου δασκάλου, του δίνονται ευκαιρίες και το εχθρικό κλίμα σταδιακά μειώνεται. Μέχρι το τέλος της αφήγησης, παρατηρείται ότι ο Τζούλιο κάνει παρέες μέσα από την τάξη. «Ο Τζούλιο μού μιλάει για τον Πασχάλη, έγιναν φίλοι» (σελ. 89)

Το τελευταίο πρόσωπο είναι επίσης δευτερεύον. Πρόκειται για την αδελφή του δασκάλου, την Ελένη. Μία νέα, μορφωμένη κοπέλα που νοιάζεται πραγματικά για την ευτυχία του αδερφού της. Δεν είναι από τα πρόσωπα που σχετίζονται με το περιβάλλον του σχολείου, αλλά ανήκει στον κοινωνικό περίγυρο του δασκάλου και αποτελεί σημαντικό στήριγμα γι' αυτόν. Μπορεί να μη συμμετέχει σε μεγάλο βαθμό στη δράση των γεγονότων, αλλά λειτουργεί βοηθητικά στο να πραγματοποιήσει ο Γιώργος το όνειρό του να γίνει ζευγάρι με την Χρύσα. Κάτι τέτοιο καθιστά το πρόσωπο αυτό έναν από τους θετικούς χαρακτήρες της αφήγησης.

2.5. Οι άξονες της αφήγησης στο *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι*

Στο παιδικό μυθιστόρημα, *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι*, επιλέγεται η πρωτοπρόσωπη αφήγηση. Πρόκειται μάλιστα για αφήγηση με εσωτερική εστίαση, αφού η εστίαση της αφήγησης γίνεται σε ένα μόνο πρόσωπο, ταυτίζεται με αυτό και μιλά βάσει των γνώσεων και των εμπειριών του προσώπου που αφηγείται. Έτσι, ο αναγνώστης δεν είναι σε θέση να πληροφορηθεί για όλα τα γεγονότα, αλλά μόνο για όσα υποπίπτουν στην αντίληψη της ηρωίδας και μάλιστα υποκειμενικά.¹³⁸ Το πρόσωπο που αφηγείται είναι η ίδια η πρωταγωνίστρια της ιστορίας και συμμετέχει στη δράση, επομένως πρόκειται για μία αυτοδιηγητική αφήγηση. Συχνά σε λογοτεχνικά κείμενα με ήρωες παιδιά επιλέγεται το α' πρόσωπο για να εκφραστεί αμεσότερα η αναπαράσταση των παιδικών αναμνήσεων. Έτσι, σημασιοδοτείται η προσωπική μαρτυρία και εκφράζεται η δυναμική του ρεαλισμού των κειμένων. Ήδη από το 1880 είχε μελετηθεί η σημασία της πρωτοπρόσωπης αφήγησης σε έργα, όπου περιγράφονται περασμένα γεγονότα της παιδικής ηλικίας των χαρακτήρων. Το α' πρόσωπο δηλαδή μιλά για πραγματικά γεγονότα που βίωσε ή είδε ο αφηγητής, αρνούμενος την παντογνωσία του μυθιστοριογράφου.¹³⁹ Στο έργο μάλιστα παρατηρείται η διπλή προοπτική στην αφήγηση, που συνηθίζεται στην παιδική

¹³⁸ βλ. Φαρίνου-Μαλαματάρη, ό. π., Αθήνα: Κέδρος, 1987, σελ. 29.

¹³⁹ βλ. Π. Μουλλάς, «Το νεοελληνικό διήγημα και ο Γ.Μ. Βιζυηνός» στο Γ. Μ Βιζυηνός, Νεοελληνικά διηγήματα, Αθήνα: Εστία, 1996, σελ. 4γ'.

λογοτεχνία.¹⁴⁰ Αυτού του είδους προοπτική προκύπτει, όταν ο αφηγητής, ως ενήλικος πρωταγωνιστής εξιστορεί τα γεγονότα της παιδικής του ηλικίας άλλοτε μέσα απ' την οπτική γωνία της παιδικής λογικής του και άλλοτε μέσα από την οπτική γωνία της ώριμης ηλικίας στην οποία βρίσκεται. Έτσι, στο μεγαλύτερο μέρος της συγκεκριμένης ιστορίας η πρωταγωνίστρια περιγράφει τα γεγονότα όπως τα βιώνει και τα αισθάνεται στα επτά της χρόνια. Στο τελευταίο όμως κεφάλαιο μιλά έχοντας πια ενηλικιωθεί και αποκτήσει τη δική της οικογένεια. (σελ. 119-120). Με τον τρόπο αυτό κάνει τον αναγνώστη να αντιληφθεί σε βάθος τα βιώματα και την ψυχοσύνθεσή της κατά της παιδική της ηλικία, ώστε να μπορέσει να κατανοήσει και να δικαιολογήσει το σκεπτικό και τα συναισθήματά της κατά το στάδιο της ενηλικίωσης.

Όσον αφορά στη δομή της ιστορίας, η αφήγηση των γεγονότων έχει χωριστεί σε 19 μικρής έκτασης κεφάλαια, στα οποία ο αναγνώστης παρακολουθεί την ιστορία ενός επτάχρονου κοριτσιού, της Θαλίτσας, που εκτυλίσσεται στη Θεσσαλονίκη κατά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα. Για τα κεφάλαια αυτά έχουν επιλεγεί από τη συγγραφέα τίτλοι, οι οποίοι, αν και σύντομοι, αντικατοπτρίζουν εύστοχα το περιεχόμενό τους. Στο πρώτο κεφάλαιο το πρόσωπο που αφηγείται ενημερώνει τον αναγνώστη για το θάνατο του πατέρα της Θαλίτσας, ένα γεγονός που βύθισε στη θλίψη την ίδια και την οικογένειά της. Το κεφάλαιο επίσης περιλαμβάνει και την προσπάθεια της οικογένειας να συνέλθει από το τραγικό γεγονός, περνώντας έξι μήνες στο σπίτι των παππούδων της. Μας συστήνει τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας που είναι η μητέρα και η αδερφή της. Από το επόμενο κεφάλαιο και έπειτα περιγράφεται το νέο ξεκίνημα στη ζωή της Θαλίτσας που περιλαμβάνει καινούριο σχολείο και έναν καινούριο δάσκαλο. Το κάθε κεφάλαιο φαίνεται να αναδεικνύει και τα ξεχωριστά συναισθήματα που δημιουργούνται στη Θαλίτσα από τα γεγονότα που προκύπτουν. Για παράδειγμα στο 3^ο κεφάλαιο, «Τελευταία στη γραμμή», τονίζεται η μοναξιά και το άγχος που βιώνει το κορίτσι στο καινούριο σχολείο, στο 4^ο κεφάλαιο, «Ο καινούριος μπαμπάς», ο φόβος της για το πώς θα αντιμετωπιστούν εκείνη και η αδερφή της σε έναν ενδεχόμενο νέο γάμο της μητέρας τους, στα κεφάλαια «Η τετράποδη κότα», «Η παράσταση» και «Η επιτυχία» προβάλλεται η αυτοπεποίθηση που αποκτά η Θαλίτσα με τη βοήθεια του δασκάλου της, αλλά και η ευτυχία που νιώθει, όταν βρίσκεται στο σχολείο. Τα κεφάλαια αποτελούν αυτοτελή επεισόδια, τα οποία συνδέονται νοηματικά μεταξύ τους, συνθέτοντας έτσι ολόκληρη την ιστορία.

¹⁴⁰ βλ. Α. Καρακίτσιος, *Περί Παιδικής Λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός, 2012, σελ. 124.

Ήδη από τη δομή του έργου *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι* φάνηκε ότι τα γεγονότα δεν εκτυλίσσονται όλα στον ίδιο χώρο. Σε πολλά σημεία της αφήγησης, γίνεται αναφορά στον χώρο, στον οποίο διαδραματίζονται πολλά από τα γεγονότα. Ήδη από το πρώτο κεφάλαιο δίνεται έμφαση στο σπίτι του παππού της, έναν χώρο που ταυτίζεται με τις στιγμές ευτυχίας που ακολούθησαν μετά την απώλεια του πατέρα της Θαλίτσας. Η αυλή με τον κήπο περιγράφεται σαν να πρόκειται για έναν επίγειο παράδεισο. Είναι ένα πολύ περιποιημένο σπίτι, με χώρους και ανέσεις, που δε συναντούσε κανείς συχνά σε άλλα σπίτια την εποχή εκείνη: «...είχε έναν κήπο πλημμύρα στα τριαντάφυλλα κι είχε δρομάκια στρωμένα με πετρόβολα ανάμεσα στα λουλουδιασμένα παρτέρια και μια βρύση που το νερό έβγαινε από το στόμα του λιονταριού...» (σελ.10) Το σπίτι παρουσιάζεται σαν να έχει μαγικές ιδιότητες, που κάνει όσους το επισκέπτονταν να ξεχνούν τον πόνο ή τη θλίψη τους. «Η μαμά έβγαινε στην πίσω αυλή και τριγύριζε χωρίς να φοράει εκείνο το μαύρο καπέλο και καμιά φορά χαμογελούσε» (σελ.10) Είναι πιθανό το σπίτι αυτό των παππούδων να είναι συνδεδεμένο με παλαιότερες αναμνήσεις της οικογένειας και κυρίως της μητέρας, η οποία πέρασε εκεί τα παιδικά της χρόνια. Γι' αυτό πιθανόν να επιλέγεται και σαν καταφύγιο μετά το θάνατο του πατέρα των δύο κοριτσιών. Στη συνέχεια της αφήγησης το σκηνικό αλλάζει και ο αναγνώστης μεταφέρεται άλλοτε στον χώρο της σχολικής τάξης της Θαλίτσας και άλλοτε στο σπίτι της. Επίσης στο όγδοο κεφάλαιο, τα γεγονότα διαδραματίζονται στο σπίτι της γιαγιάς Βαγγελής, όπου επισκέπτεται τη Θαλίτσα ο δάσκαλός της. Το σκηνικό είναι ολοκληρωμένο, καθώς συνδέεται άμεσα με τη δράση των προσώπων της αφήγησης.

Οι περιγραφές του χώρου ωστόσο περιορίζονται μόνο στο σπίτι του παππού της μικρής. Δεν αναφέρονται πληροφορίες για τον χώρο του σχολείου και του σπιτιού της γιαγιάς Βαγγελής, καθώς όλη η προσοχή και το ενδιαφέρον στρέφεται στα γεγονότα που διαδραματίζονται εκεί. Τα σκηνικά αυτά στερούνται της όποιας περιγραφής πιθανόν επειδή εκεί διαδραματίζονται γεγονότα στα οποία συμμετέχει και ο δάσκαλος τον οποίο η Θαλίτσα θαυμάζει και αγαπά. Οι σκηνές που ο δάσκαλος δίνει την προσοχή του και την αγάπη του στη μικρή μαθήτριά είναι σημαντικές για την αφήγηση και η προσοχή του αναγνώστη πρέπει να εστιάζει εκεί και όχι στο σκηνικό. Τα γεγονότα αυτά βέβαια αποτελούν την αιτία για τη βελτίωση και τη μεγάλη αλλαγή στη συμπεριφορά και στον τρόπο που αντιμετωπίζει τη ζωή και τον

κόσμο γύρω της η Θαλίτσα. Οι πράξεις και τα λόγια του δασκάλου είναι πολύ σημαντικότερα από το σκηνικό γύρω του, το οποίο περνά σε δεύτερη μοίρα.

Χρονολογικά το έργο είναι τοποθετημένο περίπου στη δεκαετία του 30'. Ο ακριβής προσδιορισμός του χρόνου είναι κάπως ασαφής. Το συμπέρασμα για το ιστορικό πλαίσιο της αφήγησης προκύπτει από τις αναφορές ότι μερικά χρόνια αργότερα ξέσπασε ο πόλεμος του 40'. Επίσης γίνεται αναφορά στο ότι έχει ήδη γίνει η Μικρασιατική καταστροφή εδώ και κάποια χρόνια. Ο χρόνος όμως, στα πλαίσια του οποίου εκτυλίσσεται η ιστορία, είναι η διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Στο πρώτο κεφάλαιο, με τίτλο «Στο σπίτι του παππού» περιγράφεται πολύ συνοπτικά, με μία αναδρομή, το πώς πέρασε η προηγούμενη χρονιά, κατά την οποία έφυγε από τη ζωή ο πατέρας της πρωταγωνίστριας. Η απώλεια αυτή οδήγησε στην άτακτη φοίτησή της στην Α' Δημοτικού και στη διαμονή της οικογένειας στο πατρικό σπίτι της μητέρας μαζί με τον παππού και τη γιαγιά. Από το δεύτερο όμως κεφάλαιο ξεκινά η ευθύγραμμη αφήγηση των γεγονότων από τη στιγμή που η Θαλίτσα αλλάζει σχολείο και αρχίζει να φοιτά στη Β' Δημοτικού. Ξεκινά λοιπόν με την έναρξη του σχολείου, τον Σεπτέμβριο, και ολοκληρώνεται τον Ιούνιο, που κλείνουν τα σχολεία για τις καλοκαιρινές διακοπές. Μία ακόμη εξαίρεση στη χρονική αλληλουχία των γεγονότων αποτελεί το τελευταίο κεφάλαιο, όπου ο αναγνώστης μεταφέρεται στο σήμερα που η Θαλίτσα δεν είναι πια μαθήτρια Β' Δημοτικού, αλλά μία ενήλικη γυναίκα. Παρατηρείται λοιπόν ότι ο χρόνος της ιστορίας με τον χρόνο αφήγησης δεν ταυτίζονται, καθώς παραλείπεται μεγάλο τμήμα της ζωής της πρωταγωνίστριας, για να καταλήξει αρκετά χρόνια αργότερα. Διακρίνεται λοιπόν η σκόπιμη αφηγηματική παράλειψη.¹⁴¹ Η παράλειψη αυτή συνηθίζεται σε αρκετά παιδικά μυθιστορήματα, όπου ο αφηγητής μιλά για γεγονότα που συνέβησαν στην παιδική του ηλικία. Από όλη την παιδική ηλικία της Θαλίτσας επιλέγεται η συγκεκριμένη περίοδος γιατί είναι εκείνη που τη σημάδεψε. Ξεκινώντας από τον χαμό του πατέρα της, παρατηρείται και η ψυχική της καταρράκωση καθώς και η πεσμένη αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθησή της. Η πρωταγωνίστρια του έργου περνά από την ανωριμότητα και την αθωότητα της παιδικής ηλικίας στην ωριμότητα και τις διαμορφωμένες πια απόψεις της ενήλικης ζωής, κάτι που παραπέμπει στο μυθιστόρημα της ανάπτυξης και ωρίμανσης ή αλλιώς διαμόρφωσης.¹⁴² Δεν πρόκειται μόνο για την ωρίμανση που επέρχεται λόγω της

¹⁴¹ βλ. Καρακίτσος ό. π., Θεσσαλονίκη: Ζυγός, 2012 σελ. 41.

¹⁴² βλ. Κανατσούλη ό. π., Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2007, σελ. 188.

ενηλικίωσης, αλλά τονίζεται περισσότερο η διαμόρφωση του χαρακτήρα με το πέρασμα των χρόνων. Η αφήγηση των παιδικών χρόνων διαρκεί μέχρι το σημείο, όπου ο δάσκαλος καταφέρνει να «ξεκλειδώσει» τον κλειστό χαρακτήρα της Θαλίτσας. Από ένα διστακτικό και φοβισμένο κορίτσι η Θαλίτσα απελευθερώνεται, πιστεύει στις δυνάμεις της, αρχίζει να μιλά και να πράττει χωρίς να φοβάται. Εκεί διακόπτεται και η περιγραφή των γεγονότων που βίωσε η Θαλίτσα ως παιδί. Η παράλειψη στο συγκεκριμένο σημείο ενδεχομένως να γίνεται, γιατί εκεί τελείωσε η χρονιά και δεν ξαναείδε τον δάσκαλό της ή γιατί αισθάνθηκε πως κάπου εκεί σταμάτησε να αισθάνεται φόβο και ανασφάλεια. Η μεταφορά της αφήγησης αρκετά χρόνια μετά ίσως προκύπτει από την αναγκαιότητα να «κλείσει» η αφήγηση με την επιτυχία του δασκάλου και την πραγματοποίηση του ονείρου της Θαλίτσας να αποκτήσει τη δική της οικογένεια.

Μέσα από τους αφηγηματικούς άξονες της δομής και του σκηνικού τονίστηκαν κάποια στοιχεία που είναι σημαντικά και για τη διαμόρφωση της πλοκής της ιστορίας. Χρησιμοποιείται η τεχνική της ευθύγραμμης αφήγησης, αφού η δράση προχωρά χωρίς να δημιουργούνται κενά και το ενδιαφέρον του αναγνώστη παραμένει αμείωτο. Επιλέγεται ο τύπος της επεισοδιακής πλοκής, αφού διακρίνονται τα γεγονότα και τα ξεχωριστά επεισόδια, τα οποία μοιάζουν να έχουν μία σχετική αυτοτέλεια, χωρίς ωστόσο να χάνουν τη σύνδεση με το ενιαίο νόημα της ιστορίας.¹⁴³ Στον τύπο αυτόν της πλοκής, η αφήγηση βασίζεται περισσότερο στους χαρακτήρες και λιγότερο στην κορύφωση ή το σασπένς.

Ταυτόχρονα όμως διακρίνονται κάποια σημεία με σασπένς. Το σασπένς του «πώς» εντοπίζεται στο σημείο όπου η Θαλίτσα χτυπά δυνατά ένα συνομήλικό αγόρι που την αποκάλυψε κοροϊδευτικά ορφανή. Προς στιγμήν, η Θαλίτσα πανικοβάλλεται ότι μπορεί οι δικοί της να στραφούν εναντίον της γι' αυτή της τη συμπεριφορά και να απογοητεύσει τον αγαπημένο της δάσκαλο. «Είχα παγώσει! Τι θα κάνω τώρα; Πώς το έκανα αυτό; Η μαμά τι θα πει; Θεούλη μου, παρακαλούσα μόνο στον δάσκαλό να μη φτάσει το πράγμα και το ξύλο θα το αντέξω και την τιμωρία, μόνο ο δάσκαλος να μην το μάθει κι ό, τι θέλει ας γίνει» (σελ. 38). Επομένως δημιουργείται στον αναγνώστη το σασπένς για το πώς θα αντιδράσουν οι άνθρωποι για τους οποίους αγχώνεται η Θαλίτσα. Το σασπένς του «αν» και του «τι» προκύπτει στο σημείο που η Θαλίτσα βρίσκεται στο σπίτι της γιαγιάς της και συνειδητοποιεί ότι ο δάσκαλός της μένει σε

¹⁴³ βλ. Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, ό. π., Αθήνα: Ίων 2011, σελ. 153.

γειτονικό σπίτι. Με την προτροπή της γιαγιάς της τελικά τον προσκαλεί στο σπίτι για φαγητό και εκεί φανερώνεται η αγωνία της για το αν θα δεχτεί την πρόταση και τελικά έρθει στο σπίτι της. Η Θαλίτσα μεταφέρει στον αναγνώστη το άγχος της για το αν θα συναντήσει τον δάσκαλό της και εκτός σχολείου. «Απ' τη ντροπή νόμιζα θα πέσω κάτω.» (σελ. 46), «Αχ, κύριε, το πιο σπουδαίο θα ξεχνούσα! Η γιαγιά μου θα χαρεί πολύ αν έρθετε την άλλη Κυριακή το μεσημέρι να φάμε όλοι μαζί» (σελ.47). Όταν ο δάσκαλος επιβεβαιώνει ότι θα τους επισκεφθεί, τότε το άγχος του μικρού κοριτσιού μεγαλώνει, καθώς σκέφτεται διαρκώς το τι θα γίνει στο σπίτι και άλλες λεπτομέρειες, όπως τι θα συζητούν. «Όμως εκείνη την ημέρα ο νους μου δεν ήταν στις τρέλες κι όλο πρόσεχα να μην τσαλακώσω το φουστάνι μου, να μην ξεχτενιστώ, να μην πασαλειφτώ. Κάθε φορά που χτυπούσε η πόρτα, έτρεχα να δω αν ήταν ο δάσκαλος κι όταν κάποτε ήρθε, η χαρά μου πηδούσε κι απ' τα αυτιά μου.» (σελ. 49), «Εγώ δεν έπαιζα, γιατί ήθελα να ακούσω τις κουβέντες τους και πιο πολύ τον δάσκαλό μου, κι όλο τριγύριζα κοντά του» (σελ. 50), «Ο θείος Θανάσης ανακατευόταν με την πολιτική και ξεκινώντας τη συζήτηση από 'κει, την έφτασε στα προβλήματα της γλώσσας» (σελ. 50). Μία ακόμη μεγάλη αγωνία της Θαλίτσας αλλά και της αδερφής της εκφράζεται στο ενδεχόμενο ενός νέου γάμου για τη μητέρα τους. Προκύπτει λοιπόν το σασπένς του «αν», αφού τα δύο κορίτσια αγχώνονται για το αν τελικά η μητέρα τους θα παντρευτεί και τα αποτελέσματα που θα φέρει σε εκείνες ένας ενδεχόμενος γάμος.¹⁴⁴

Οι συγκρούσεις στην πλοκή του έργου της Θ. Χορτιάτη δεν είναι πολλές. Αφορούν κυρίως τη σύγκρουση της Θαλίτσας με τα υπόλοιπα παιδιά, με τα οποία συναναστρέφεται είτε στο σχολείο είτε στη γειτονιά της. Η βασική αιτία σύγκρουσης είναι η ανασφάλεια που αισθάνεται, η οποία την κάνει «εύκολο στόχο» για τα παιδιά που θέλουν να βρουν κάποιον να κοροϊδέψουν. Βλέπουμε λοιπόν ότι γίνεται αντικείμενο σχολιασμού για την εμφάνισή της και το ύψος της, για το ότι συμπαθεί πολύ τον δάσκαλό της, ακόμη και για το γεγονός ότι είναι ορφανή από πατέρα. «Το ψηλό κορίτσι μ' άφησε κι έτρεξε να σταθεί πρώτο κι όλο μ' έσπρωχναν παραπίσω τα ψηλότερα κι όλο και παραπίσω, με σκουντούσαν και βρέθηκα τελευταία στη γραμμή, μόνη μου, χωρίς να κρατάω κανένα χέρι» (σελ. 19), «Καλά να πάθεις που δεν έχεις μπαμπά! Δεν έχεις μπαμπά, δεν έχεις μπαμπά! Δεν ξέρω τι έγινε μέσα μου και σκοτείνιασε νους μου κι όπως κρατούσα το ξύλο, όρμησα πάνω στο παιδί κι άρχισα

¹⁴⁴ Δες επίσης: σελ. 26-27.

να του το κατεβάζω με λύσσα» (σελ. 37)¹⁴⁵ Επίσης περιγράφονται λεπτομερώς και τα κοροϊδευτικά σχόλια και τα γέλια σε όλη την τάξη για ένα παράξενο σκίτσο της Θαλίτσας.¹⁴⁶

Η πλοκή ολοκληρώνεται με ένα ανοιχτού τύπου τέλος. Μπορεί να δίνονται στον αναγνώστη κάποιες πληροφορίες για τον χαρακτήρα της Θαλίτσας και του δασκάλου, αλλά η αφήγηση δεν υπεισέρχεται σε λεπτομέρειες, αφήνοντάς τον αναγνώστη να προχωρήσει σε δικές του υποθέσεις και συμπεράσματα. Όσον αφορά στη Θαλίτσα, πληροφορούμαστε ότι απέκτησε τη δική της οικογένεια. «Τώρα που έχω γύρω μου τον γιο μου Τζώρτζη, τον γιο μου, Χρήστο, τον σκύλο μου, το σπιτικό μου, τα βιβλία και τα χαρτιά μου, σαν να μου φαίνεται πως δε χάλασαν τα μάγια και ζωντάνεψαν τα παιχνίδια μου» (σελ. 120). Απουσιάζουν πληροφορίες για το αν έχει σύζυγο, αν εργάζεται ή αν ασχολείται με κάτι άλλο. Αποφεύγεται επίσης η όποια αναφορά στον συναισθηματικό της κόσμο ως ενήλικης, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με την παιδική της ηλικία, στη διάρκεια της οποίας ο αναγνώστης γνώριζε τις περισσότερες σκέψεις, τις επιθυμίες, τους φόβους και τα συναισθήματά της. Η επιλογή λοιπόν για το αν πρόκειται για μία ευτυχισμένη και ικανοποιημένη από τη ζωή της γυναίκα έγκειται στον αναγνώστη. Μπορεί να την φανταστεί, όπως επιθυμεί εκείνος. Βέβαια, οι δυσκολίες που βίωσε ως παιδί λόγω της απώλειας του πατέρα της αλλά και ο θετικός της χαρακτήρας μάλλον ωθούν τον αναγνώστη να φανταστεί μια ολοκληρωμένη κι ευτυχισμένη ζωή για την ενήλικη πια Θαλίτσα. Ταυτόχρονα όμως, του δίνει τη δυνατότητα να φανταστεί ακόμη και μία μη αναμενόμενη έκβαση στους υπόλοιπους τομείς της ζωής της πρωταγωνίστριας. Επειδή πρόκειται για ένα μυθιστόρημα με συχνές και εκτενείς αναφορές στην ψυχολογία της Θαλίτσας, προσφέρεται στον αναγνώστη η ευκαιρία να προβάλει σε αυτήν τις δικές του σκέψεις και προβληματισμούς, ανάλογα με τις προσωπικές του εμπειρίες και βιώματα. Έτσι, μέσα από τις εναλλακτικές που θα επινοήσει για το μικρό κορίτσι, μπορεί να σκεφτεί παραπέρα και για τον ίδιο του τον εαυτό.

Στο ίδιο κεφάλαιο, η συγγραφέας λειτουργεί με ανάλογο τρόπο και για τον χαρακτήρα του δασκάλου. Η μόνη πληροφορία που δίνεται είναι ότι συμμετείχε με γενναιότητα και ανδρεία στον πόλεμο του '40 και ότι έγραψε ένα πολύ πετυχημένο σύγγραμμα με τις περιπέτειες του πολέμου. Δεν αναφέρεται κάτι άλλο για το πώς

¹⁴⁵ Δες επίσης: σελ. 54 και 62.

¹⁴⁶ Δες επίσης: σελ. 33.

είναι σήμερα η ζωή του δασκάλου και πού βρίσκεται. Είναι ένας ακόμη χαρακτήρας για τον οποίο ο αναγνώστης έχει την επιλογή να διαμορφώσει το πώς τον φαντάζεται. Για την εξέλιξη των υπόλοιπων χαρακτήρων, όπως αυτός της μητέρας και της αδερφής της Θαλίτσας, δεν αναφέρεται τίποτα.

Μέσα από τη δράση, τα σχόλια, τις σκέψεις και τους διαλόγους των προσώπων της ιστορίας μπορούμε να σκιαγραφήσουμε τους χαρακτήρες. Το βασικό «δίδυμο» των χαρακτήρων της ιστορίας αποτελείται από τα δύο πρωτεύοντα πρόσωπα, αυτό της Θαλίτσας και του δασκάλου της, του κυρίου Χρήστου, οι οποίοι φαίνεται ότι αλληλοεπιδρούν και επηρεάζουν ο ένας στον άλλον. Το μικρό κορίτσι διαμορφώνει τον χαρακτήρα του, επηρεασμένο από τη θετική εικόνα του δασκάλου.

Όπως έχει γίνει ήδη αντιληπτό ο πρωτεύων χαρακτήρας της αφήγησης είναι αυτός της Θαλίτσας. Πρόκειται για έναν σφαιρικό και θετικό χαρακτήρα. Καθώς εξελίσσεται η ιστορία, ο αναγνώστης παρακολουθεί την αποκάλυψη του χαρακτήρα της μικρής μαθήτριας. Από ένα συνεσταλμένο κορίτσι, με μία μόνιμη θλίψη και άγχος ότι μπορεί να την κοροϊδέψουν, μεταλλάσσεται σε ένα σίγουρο για τον εαυτό του κορίτσι, που πιστεύει πια στις ικανότητες και τα ταλέντα της. Οι φοβίες της για το πώς θα τη χειριστούν τα άλλα παιδιά δεν την καθιστούν αρνητικό χαρακτήρα. Άλλωστε οι φοβίες γενικώς χαρακτηρίζουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας και επομένως ο αναγνώστης μπορεί εύκολα να ταυτιστεί και να συμπαθήσει τη συγκεκριμένη ηρωίδα. Αντιθέτως, ο τρόπος με τον οποίο σκέφτεται ωθεί τον αναγνώστη να σκέφτεται θετικά για τη Θαλίτσα. Πρόκειται για ένα κορίτσι που πρόσφατα έχασε τον πατέρα της. Ο εσωτερικός της κόσμος έχει ταραχτεί και η ψυχολογία της είναι αρνητική, καθώς καλείται να μεγαλώσει πια μόνο με τη μητέρα και την αδερφή της. Ξεκινώντας νέα τάξη σε καινούριο σχολείο αρχίζει να έρχεται αντιμέτωπη με τα άγχη και οι ανασφάλειές της. Η κύρια ανασφάλεια που την προβληματίζει έντονα σχετίζεται με το μικρό της ανάστημα και εκφράζει τον φόβο ότι το ύψος της θα σταθεί αφορμή για κακεντρεχή σχόλια και γέλια από την πλευρά των συμμαθητών της. Εκτός από την πληροφορία για το ύψος, το μόνο επιπλέον στοιχείο που αναφέρεται για την εξωτερική εμφάνιση του κοριτσιού είναι τα μακριά μαλλιά της, τα οποία έπιανε διαρκώς σε δύο πλεξούδες. Το χτένισμα αυτό επιλέγονταν από πολλές μαθήτριες τα παλαιότερα εκείνα χρόνια, καθώς αποτελούσε γνώρισμα καθαρών και ευπρεπών γενικότερα κοριτσιών.

Σχετικά με τα συναισθήματα και την ψυχολογία της Θαλίτσας αυτό που επικρατεί από την αρχή της αφήγησης είναι η στεναχώρια και η δυσκολία της να εκφραστεί ελεύθερα στους γύρω της, γιατί φοβάται ότι δε θα την κατανοήσουν και θα την περιγελάσουν. Σταδιακά βέβαια παρατηρείται η απελευθέρωσή της και αναδύεται η αυτοπεποίθησή της. Η ίδια αντιλαμβάνεται ότι η αλλαγή της αυτή οφείλεται στον δάσκαλό της. Εκείνος είναι που με τις κινήσεις του και τα ενθαρρυντικά του λόγια ωθεί τη μικρή μαθήτριά να εκφράσει ελεύθερα τις αξίες και τα συναισθήματά της. Το κορίτσι μάλιστα έμμεσα επιλέγει να ταυτιστεί με την ηρωίδα του παραμυθιού της, την Κοντορεβουθούλα, που στο τέλος καταφέρνει αυτό που έχει βάλει σαν στόχο. Έτσι και η Θαλίτσα, στην ενήλικη πλέον ζωή της αισθάνεται πληρότητα, σκεπτόμενη ότι τα όνειρα που είχε μικρή κατά κάποιον τρόπο πραγματοποιήθηκαν.

Ο δάσκαλος είναι πρωτεύων χαρακτήρας, αφού σε όλη τη διάρκεια της αφήγησης είτε συμμετέχει ο ίδιος είτε γίνονται συχνές αναφορές γι' αυτόν από τη Θαλίτσα και τα οικεία της πρόσωπα. Ο χαρακτήρας του λοιπόν σκιαγραφείται σε μεγάλο βαθμό μέσα από τις σκέψεις του μικρού κοριτσιού και τους μεταξύ τους διαλόγους. Παρουσιάζεται ως ένας στατικός χαρακτήρας, ως προς τη συμπεριφορά του, τη στάση και τις ιδέες του.

Το όνομα του δασκάλου είναι Χρήστος. Το ότι έχει ίδιο όνομα με τον μπαμπά της ηρωίδας που έχει φύγει δημιουργεί θετική εντύπωση στη μικρή μαθήτριά για εκείνον. Άλλο ένα χαρακτηριστικό του δασκάλου που κάνει τη μικρή μαθήτριά να νιώσει οικεία μαζί του ήταν το μικρό του ανάστημα. Το ότι δεν είναι ψηλός σχολιάζεται σε αρκετά σημεία της αφήγησης από τη γιαγιά των κοριτσιών και την παρακώρη της. Συγκεκριμένα τον αποκαλούν «λιανοφλούδη». (σελ. 44) Το μικρό του ανάστημα και το λεπτό του σώμα φαίνεται ότι δημιουργεί αμφιβολίες στις γυναίκες αυτές για το αν είναι ικανός και στη δουλειά του. Η συναναστροφή μαζί του όμως στη συνέχεια τις πείθει ότι επρόκειτο για έναν ικανότατο δάσκαλο, πολύ διαβασμένο, με δύναμη λόγου και ορθότητα σκέψης. Η γιαγιά Βαγγελή προβαίνει στο συμπέρασμα ότι «όσο μπόι του λείπει, τόσα πράγματα βουνά κατέχει» (σελ.51) Μία ακόμη έκπληξη αποτελεί και η μετέπειτα πορεία του δασκάλου με τη γενναία συμμετοχή του στον ελληνοϊταλικό πόλεμο (σελ. 120). Ο ίδιος συχνά επιλέγει να παίζει μουσική με το βιολί του, τόσο για τα παιδιά την ώρα του σχολείου, όσο και για τον ίδιο, στον προσωπικό του χώρο και χρόνο εκτός σχολείου. Την ηρεμία, την εσωτερική γαλήνη και την ψυχική ευφορία που αντλεί ο δάσκαλος από τη μουσική

αποδεικνύεται ότι καταφέρνει να τη μεταδώσει με επιτυχία και στους μαθητές του. Η μουσική του μάλιστα αποτελεί ένα ξεχωριστό μέσο επικοινωνίας ανάμεσα στον ίδιο και τη Θαλίτσα, κυρίως τον πρώτο καιρό που όλοι ήταν άγνωστοι σε εκείνη και φαινόταν ότι έψαχνε κάποιον να εμπιστευτεί και να του ανοίξει την ψυχή της.

Οι υπόλοιποι χαρακτήρες είναι δευτερεύοντες, εφόσον συμμετέχουν λιγότερο στην πλοκή της αφήγησης. Τα δύο πρόσωπα που βρίσκονται πιο κοντά στη Θαλίτσα είναι η μητέρα της και η αδερφή της, η Λιλί. Για τη μητέρα της δε αναφέρεται κάποιο χαρακτηριστικό για την εξωτερική της εμφάνιση, ούτε καν το όνομά της. Όποιες αναφορές σημειώνονται για τη μητέρα γίνονται από την ίδια τη Θαλίτσα. Μάλιστα σε όλη τη διάρκεια της αφήγησης δε συναντάμε πουθενά διάλογο μεταξύ μητέρας και κόρης. Η σκιαγράφηση του χαρακτήρα της μητέρας γίνεται μέσα από την αφήγηση των γεγονότων αλλά και τις σκέψεις της πρωταγωνίστριας. (σελ.10) Η μητέρα της λοιπόν συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά μιας γλυκιάς και αφοσιωμένης μητέρας, η οποία έχει αυξημένα άγχη λόγω του θανάτου του συζύγου της. Η προτεραιότητά της είναι οι δύο κόρες της. Αυτό φαίνεται από τις αμφιβολίες της για το ενδεχόμενο ενός νέου γάμου και για το αν ο καινούριος σύζυγος θα ενδιαφέρεται για τα κορίτσια. (σελ. 26) Ένα ακόμη σημείο όπου φαίνεται η τρυφερότητα και η έγνοια της μητέρας είναι η στιγμή όπου κλαίει και αγκαλιάζει τη Θαλίτσα, όταν εκείνη ομολογεί ότι χτύπησε ένα αγόρι που την κορόιδευε, επειδή δεν είχε πατέρα. (σελ.39) Από τα παραπάνω μπορούμε να διακρίνουμε ότι πρόκειται για έναν στερεοτυπικό χαρακτήρα.

Η Λιλί, η μεγαλύτερη αδερφή της πρωταγωνίστριας, είναι το πρόσωπο που επίσης νοιάζεται τη Θαλίτσα και είναι κοντά της. Μέσα από διαλόγους των δύο κοριτσιών αντιλαμβανόμαστε ότι είναι το πρόσωπο εμπιστοσύνης της Θαλίτσας. Όλα τα μυστικά, τους φόβους και τις αγωνίες της, τα εκμυστηρεύεται σε εκείνη. (σελ. 25, 31, 54, 118). Ταυτόχρονα είναι και φίλη για εκείνη, με την οποία περνούν ώρες μαζί παίζοντας και διασκεδάζοντας.

Στην αφήγηση αναφέρονται και μερικά ακόμη συγγενικά πρόσωπα της Θαλίτσας, τα οποία όμως συμμετέχουν ελάχιστα στη δράση, όπως είναι οι παππούδες της, δηλαδή οι γονείς της μητέρας της. Μάλιστα αναφέρεται ότι η περίοδος που έμεναν στο σπίτι τους ήταν γεμάτη από ευχάριστες αναμνήσεις, πειράγματα και γέλια. Το χαρούμενο κλίμα συμπληρώνουν τα ξαδέρφια της. Η γιαγιά της, η Βαγγελή, περιγράφεται με διαφορετικό τρόπο. Είναι μεν χαρούμενη επειδή έχει τα εγγόνια της,

τα οποία την επισκέπτονται συχνά, αλλά δεν παύει να έχει τη θλίψη εξαιτίας της απώλειας του γιού της. Συγκινείται μάλιστα, όταν η Θαλίτσα της μιλά για τον δάσκαλό της τον κύριο Χρήστο, επειδή έχει το ίδιο όνομα με τον γιο της. (σελ.47) Είναι μια γυναίκα καλόκαρδη με αγάπη για τους γύρω της. Φέρεται με ευγένεια και αποδεικνύεται εξαιρετικά φιλόξενη κατά την επίσκεψη του δασκάλου στο σπίτι της. (σελ. 49-54)

2.6. Οι άξονες της αφήγησης στο *Ο δάσκαλος με τα όνειρα στα μάτια*

Στο έργο της Μαντούβαλου, *Ο δάσκαλος με τα όνειρα στα μάτια*, επιλέγεται ένας τριτοπρόσωπος αφηγητής. Πρόκειται για έναν ετεροδιηγητικό αφηγητή, αφού δεν είναι κάποιος από τους χαρακτήρες της αφήγησης. Σχεδόν στο σύνολό της η αφήγηση εστιάζει στην αλληλεπίδραση του δασκάλου, Αργύρη Χρυσού, με τους μαθητές του. Το γεγονός μάλιστα ότι σε όλα τα κεφάλαια του έργου κυριαρχούν οι διάλογοι των παιδιών με τον δάσκαλο μειώνει σε σημαντικό βαθμό την αφήγηση. Από την έντονη παρουσία των διαλόγων, οι οποίοι τις περισσότερες φορές ξεκινούν από τις αυθόρμητες σκέψεις των παιδιών, προκύπτει η δραματοποιημένη αφήγηση στο κείμενο, χωρίς ωστόσο να παραλείπονται τα αφηγηματικά σχόλια και να αναιρείται ο ρόλος του αφηγητή.¹⁴⁷ Η επιλογή αυτού του είδους αφήγησης βέβαια, σχετίζεται άμεσα και με τον ρόλο του αναγνώστη, ο οποίος στην προκειμένη περίπτωση είναι επαυξημένος. Τόσο τα συναισθήματα των παιδιών, όσο και οι ενδόμυχες σκέψεις τους εξωτερικεύονται μέσα από τις αφορμές που τους προσφέρει ο δάσκαλός τους για διάλογο και σε αρκετά σημεία σχολιάζονται από τον αφηγητή. Ο αφηγητής ταυτόχρονα φροντίζει να ενημερώνει τον αναγνώστη με περαιτέρω πληροφορίες, όπως για το τι γίνεται την ίδια στιγμή εντός και εκτός τάξης ή και το τι συζητείται στις διαφορετικές παρέες, γι' αυτό και προκύπτει μηδενική εστίαση όσο αφορά την οπτική γωνία. Αυτό φαίνεται και από τα παρακάτω αποσπάσματα: «Τα παιδιά μουνδιασμένα από την έκπληξη. Από το νηπιαγωγείο μέχρι τώρα είχαν μόνο δασκάλες. Δάσκαλος πρώτη φορά έμπαινε στην τάξη τους» (σελ. 15), «...ένα πηγαδάκι είχε φτιάξει η αγοροπαρέα των συμμαθητών γύρω από τη μπασκέτα και

¹⁴⁷ Βλ. Φαρίνου-Μαλαματάρη, ό. π., Αθήνα: Κέδρος, 1987, σελ. 177, 196 και 217.

μιλούσαν» (σελ.52), «Τα κορίτσια στην άλλη μεριά είχαν φτιάξει το δικό τους πηγαδάκι, σπάνια τα έβλεπες όλα μαζί» (σελ. 53).¹⁴⁸

Η δομή στο συγκεκριμένο έργο απαρτίζεται από είκοσι πέντε μικρής έκτασης κεφάλαια, όπου παρουσιάζεται η σχέση που χτίζεται μεταξύ παιδιών και δασκάλου. Γι' αυτό και τα είκοσι πέντε κεφάλαια αφορούν όλα στα όσα συμβαίνουν στην τάξη, αλλά και έξω απ' αυτή, χωρίς το ενδιαφέρον να επικεντρώνεται έστω και λίγο σε άλλα περιφερειακά ζητήματα που δεν αφορούν τα θέματα της σχολικής ζωής. Κάθε κεφάλαιο φέρει έναν διπλό τίτλο. Ο τίτλος αυτός δεν αντικατοπτρίζει απλά το περιεχόμενό του, αλλά εμβαθύνει περισσότερο στο τι κρύβεται πίσω από αυτό. Το πρώτο μέρος του τίτλου αφορά στα περιστατικά που εκτυλίσσονται στην τάξη και το δεύτερο αφορά στο βαθύτερο νόημα που κρύβεται πίσω από τα γεγονότα αυτά και σχετίζεται με όσα αποκομίζουν τα παιδιά από τα βιώματα αυτά του σχολείου. Αυτό μπορεί να διαπιστωθεί από το 12^ο κεφάλαιο, «Διάλειμμα η Το δικαστήριο της τάξης», το 15^ο «Η παλιά φρουρά ή Ποιος είναι ο κατάσκοπος», το 19^ο «Γύρω, γύρω όλοι ή Ο κόσμος ο μικρός, ο μέγας», το 21^ο «Η πλαστελίνη της γλώσσας ή Με τις πέντε αισθήσεις» και το 23^ο «Βήμα ταχύ προς τις διακοπές ή Καθαρό εισόδημα ευτυχίας».

Ουσιαστικά η αφήγηση είναι δομημένη σε τρία βασικά μέρη. Τα δύο πρώτα κεφάλαια αφορούν τη γνωριμία του κυρίου Αργύρη με τα παιδιά της πέμπτης τάξης και την αντίστοιχη περίοδο που έχει δώσει στους μαθητές του, ώστε να νιώσουν ελεύθεροι να εκφράσουν τον πραγματικό τους εαυτό. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, ο δάσκαλος φαίνεται η ικανότητα του δασκάλου να εντοπίσει τις λεπτομέρειες για τον χαρακτήρα κάθε παιδιού, αλλά και την εικόνα που έχει σχηματίσει ο ένας για τον άλλον, ώστε να μπορέσει στη συνέχεια να δράσει και να αντιμετωπίσει τα όποια προβλήματα και δυσκολίες. Τις γνώσεις αυτές ο δάσκαλος τις εκμεταλλεύεται, όπως φαίνεται, στο 4^ο, στο 5^ο, στο 6^ο και στο 7^ο κεφάλαιο του βιβλίου, για να κάνει τα παιδιά να γνωρίσουν καλύτερα τον ίδιο τους τον εαυτό και διαπιστώσουν από μόνα τους τα προβλήματα που δημιουργούνται στην τάξη. Καθώς η αφήγηση προχωρά, και συγκεκριμένα από το 9^ο έως το 22^ο κεφάλαιο, αποδεικνύεται ότι μέσα από ειδικά διαμορφωμένες δραστηριότητες τα παιδιά ωθούνται να βρουν από μόνα τους λύσεις για τα μεταξύ τους προβλήματα. Στα τελευταία κεφάλαια προβάλλεται η ευγνωμοσύνη και η αγάπη των παιδιών προς τον δάσκαλό τους για όσα κατάφερε να

¹⁴⁸ Δες επίσης: σελ. 70, 115, 130, 137, 165 και 215.

τους μάθει στη σχολική χρονιά, τα οποία φυσικά δεν περιορίστηκαν στο γνωστικό πεδίο.

Από την περιγραφή της δομής του έργου της Μαντούβαλου, διαπιστώνεται ξεκάθαρα ότι καθ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης τα γεγονότα εκτυλίσσονται στον χώρο του σχολείου. Οι διάλογοι και τα γεγονότα αυτά, τα οποία αναφέρονται σε μαθητές, δασκάλους, διδακτικά αντικείμενα και διαλείμματα, λαμβάνουν χώρα στο σχολείο, χωρίς ωστόσο να περιγράφεται κάποιο συγκεκριμένο σκηνικό. Δεν παρατηρούνται λεπτομέρειες ή έστω βασικές πληροφορίες για το πώς είναι διαμορφωμένος ο χώρος του σχολείου. Αυτό βέβαια δεν αναιρεί το γεγονός ότι πρόκειται για ολοκληρωμένου τύπου σκηνικό, αφού η ιστορία είναι άμεσα συνδεδεμένη με το σχολικό περιβάλλον γενικότερα. Τα σημεία που γίνονται κάποιες αναφορές στο σκηνικό εντοπίζονται στο 9^ο κεφάλαιο, όπου περιγράφεται η αλλαγή στη διαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας του κύριου Αργύρη. Συγκεκριμένα αλλάζει η διάταξη των θρανίων, η διακόσμηση και ο μαυροπίνακας αντικαθίσταται από έναν διαδραστικό πίνακα και τον αντίστοιχο τεχνολογικό εξοπλισμό. Οι λεπτομέρειες του σκηνικού δίνονται, γιατί σηματοδοτούν και τις αλλαγές στη φιλοσοφία της διδασκαλίας. Ενδεχομένως η παράλειψη λεπτομερειών του σκηνικού να γίνεται σκόπιμα, ώστε να όλη η προσοχή και το ενδιαφέρον να στρέφεται στους χαρακτήρες. Άλλωστε είναι σαφές ότι στο συγκεκριμένο βιβλίο η έμφαση δίνεται εκεί.

Όπως σε πολλά παιδικά μυθιστορήματα, των οποίων τα γεγονότα διαδραματίζονται στο σχολικό περιβάλλον, έτσι και στο έργο της Μαντούβαλου, ο χρόνος της ιστορίας ξεκινά από τον Σεπτέμβριο, που αρχίζει το σχολικό έτος, και τελειώνει τον Ιούνιο που κλείνουν τα σχολεία. Τα γεγονότα διαδέχονται το ένα το άλλο και αφηγούνται σε χρονική αλληλουχία, χωρίς να σημειώνονται αναδρομές στο παρελθόν ή μεταφορές στο μέλλον. Σε κανένα σημείο δε διακόπτεται το αφηγηματικό παρόν.

Η πλοκή επομένως καθορίζεται από την ευθύγραμμη χρονική εξέλιξη των γεγονότων. Η δράση κινείται με ένταση, χωρίς να δημιουργούνται κενά στον αναγνώστη. Πρόκειται για μία κλιμακούμενη πλοκή, στην οποία σημειώνονται κορυφώσεις κυρίως μέσα από τις συγκρούσεις των παιδιών και των συναδέλφων του κυρίου Αργύρη. Αυτό βέβαια δε συνεπάγεται ότι απουσιάζουν και τα στοιχεία επεισοδιακής πλοκής, καθώς σε κάθε κεφάλαιο ο αναγνώστης έχει την αίσθηση ότι

ολοκληρώνεται και ένα διαφορετικό κομμάτι της ιστορίας. Του δίνεται έτσι μία αίσθηση αυτοτέλειας ως προς τα κεφάλαια, τα οποία όμως συνδέονται μεταξύ τους νοηματικά και συνθέτουν τελικά ολόκληρη την ιστορία. Η αξιοποίηση και των δύο τύπων πλοκής δίνει τη δυνατότητα στον συγγραφέα να αποδώσει και να αποτυπώσει σφαιρικότερα τόσο τις καταστάσεις και τη δράση, όσο και τις σκέψεις και τα συναισθήματα των χαρακτήρων.

Στα μυθιστόρημα διακρίνονται αρκετές συγκρούσεις, οι οποίες αποτελούν και βασικό χαρακτηριστικό της πλοκής του λογοτεχνικού αυτού έργου. Ήδη από την αρχή της αφήγησης φαίνονται οι συγκρούσεις που σημειώνονται μεταξύ των μαθητών και των μαθητριών της Ε' τάξης. Οι συγκρούσεις αυτές άλλωστε είναι εκείνες που καθιστούν το συγκεκριμένο τμήμα δύσκολο στη διαχείρισή του. Παρατηρείται ότι άτομα με ιδιαίτερα εξωτερικά χαρακτηριστικά γίνονται στόχος και αντικείμενο χλευασμού. Ορισμένες μάλιστα φορές τα πειράγματα και τα κοροϊδευτικά σχόλια καταλήγουν σε εκφοβισμό του θύματος. Αυτοί που σχολιάζουν και ενίοτε εκφοβίζουν τους συμμαθητές ή και άλλα παιδιά του σχολείου είναι πέντε αγόρια, ο Άγγελος, ο Αργύρης, ο Αδαμάντιος, ο Ζαχαρίας και ο Θράσος, που ακολουθεί και αντιγράφει ο ένας τον άλλον, χωρίς να σκέφτεται κανείς τους αν οι πράξεις τους είναι σωστές και δίκαιες. Τα πέντε αυτά παιδιά βέβαια δεν είναι τα μοναδικά που δυναμιτίζουν το κλίμα της τάξης και δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα και κακές σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Περιγράφονται εκτενώς περιστατικά όπου χλευάζεται η εμφάνιση ενός εύσωμου αγοριού, ο εγωισμός και ο ανταγωνισμός της καλύτερης μαθήτριας της τάξης, καθώς και οι αρχηγικές τάσεις και η βία που χρησιμοποιείται από κάποιους «νταήδες» του τμήματος.¹⁴⁹

Η επόμενη σύγκρουση αφορά στο πρόσωπο του κύριου Αργύρη, ο οποίος δέχεται την επίθεση της κυρίας Κούλας, συναδέλφου του, η οποία διδάσκει στο άλλο τμήμα της Ε' τάξης. Η κυρία Κούλα φαίνεται να εκπροσωπεί μερικούς ακόμη συναδέλφους αλλά και ορισμένους γονείς, οι οποίοι συμμαρτυρούν την ίδια άποψη. «Είμαι υποχρεωμένη να σας πληροφορήσω ότι έχετε δημιουργήσει στο σχολείο δύο μέτωπα πολέμου. Έκπληκτος ο κύριος Αργύρης βρέθηκε ξαφνικά αντιμέτωπος από τη μία πλευρά με την κυρία Κούλα, τη δασκάλα του Ε2 και μερικούς άλλους συναδέλφους του που ασπάζονταν τις απόψεις της, και από την άλλη με μία ομάδα δυσαρεστημένων γονέων» (σελ. 173).

¹⁴⁹ Δες επίσης: σελ. 40, 64, 75, 98, 143, 242 και 243.

Η σύγκρουση του δασκάλου με την κυρία Κούλα είναι η εντονότερη σε όλη τη διάρκεια της αφήγησης. Στη σύγκρουση αυτή εντοπίζεται και το σασπένς του «τι», αφού ο αναγνώστης μετά από όλη αυτή την ένταση, αγωνιά για το τι θα γίνει στη συνέχεια. Η μέχρι τώρα δράση του δασκάλου κερδίζει τη συμπάθεια του αναγνώστη γι' αυτό και αναρωτιέται τι θα κάνει στη συνέχεια, προκειμένου να καθησυχάσει τη συνάδελφο και τους εξοργισμένους γονείς και τελικά να τους αποδείξει ότι όλα όσα είχε σχεδιάσει για το τμήμα του ήταν σωστά. Πράγματι, ο δάσκαλος επιβεβαιώνεται με την ολοκλήρωση της αφήγησης και το αίσιο τέλος. Η επιλογή του ευτυχισμένου τέλους βρίσκει τον δάσκαλο απόλυτα ικανοποιημένο, αφού έγιναν πράξη όλα όσα πίστευε για το τμήμα που ανέλαβε. Οι μαθητές, έχοντας εμπιστευτεί τον δάσκαλό τους και φτάνοντας στη λήξη του διδακτικού έτους, έλυσαν όλα τα προβλήματα επικοινωνίας και συνεργασίας που αντιμετώπιζαν, απέκτησαν αρετές που βελτίωσαν τη συμπεριφορά και τον χαρακτήρα τους και τους έμειναν γλυκές αναμνήσεις. Στο πλαίσιο του αίσιου τέλους συμπεριλαμβάνονται και οι γονείς των μαθητών, οι οποίοι βλέπουν πλέον έμπρακτα τη μεγάλη αλλαγή στα παιδιά τους, αφήνοντας στο παρελθόν τις όποιες αμφιβολίες και συγκρούσεις είχαν σημειωθεί με τον δάσκαλο. Το αίσιο αυτό τέλος δεν αφήνει αμφιβολίες στον αναγνώστη, ώστε να χρειαστεί να δώσει τη δική του ερμηνεία για το κλείσιμο της αφήγησης. Πρόκειται επομένως για ένα κλειστό τέλος, το οποίο άλλωστε συνηθίζεται στην παιδική λογοτεχνία, καθώς προσφέρει ευκολότερα την αίσθηση κάθαρσης στον αναγνώστη παιδί.

Από τα παραπάνω καθίσταται σαφές πως πρωτεύοντες χαρακτήρες είναι φυσικά ο δάσκαλος της τάξης και κάποιοι από τους μαθητές του τμήματος. Τη θετική εικόνα του δασκάλου που ο αναγνώστης ανακαλύπτει κατά την ανάγνωση προμηγύει το ονοματεπώνυμό του, Αργύρης Χρυσός. Τόσο το όνομα όσο και το επίθετο παραπέμπουν αντίστοιχα στα δύο πολύτιμα μέταλλα. Ένα τέτοιο ονοματεπώνυμο λοιπόν θα ταίριαζε μόνο σε έναν «πολύτιμο» χαρακτήρα, που θα μπορούσε να αποτελέσει «θησαυρό» για τους γύρω του. Το επιβλητικό παρουσιαστικό του είναι αυτό που κεντρίζει την προσοχή όλων. Είναι ένας πολύ ψηλός και αδύνατος, νεαρός άνδρας. Από τα χαρακτηριστικά του προσώπου το μόνο που αναφέρεται είναι το πλατύ και κατάλευκο χαμόγελό του. (σελ 15) Παραξενεύει τα παιδιά το ότι θα έχουν για πρώτη φορά άντρα δάσκαλο και όχι γυναίκα, όπως είχαν συνηθίσει μέχρι εκείνη τη στιγμή. Αυτό αντικατοπτρίζει και την πραγματικότητα όσον αφορά την αναλογία ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία της πρωτοβάθμιας

εκπαίδευσης, τα οποία ακόμη και σήμερα γυναικοκρατούνται. Η ενδυμασία του είναι απλή. Αναφέρεται ότι μία μέρα φορούσε μπλουτζίν (σελ. 173) Επίσης, κουβαλά μαζί του σακίδιο, όπως αυτό που έχουν και οι μαθητές του (σελ. 15, 30, 56). Η αμφιέσή του ταιριάζει στο νεαρό της ηλικίας του, κάτι που κάνει τους μαθητές να νιώθουν μεγαλύτερη οικειότητα. Το σκουλαρίκι που φορά στο αυτί είναι κάτι που δεν περνά απαρατήρητο και ασχολίαστο από τους μαθητές, τους συναδέλφους αλλά και τους γονείς (σελ. 16, 175, 184). Σχολιάζεται μάλιστα αρνητικά. Κάποιοι γονείς και ορισμένοι συνάδελφοί του βγάζουν βιαστικά συμπεράσματα κρίνοντας τις ικανότητες του Αργύρη Χρυσού ως εκπαιδευτικού μόνο από το ότι έχει επιλέξει να φορέσει σκουλαρίκι. Η αρνητική αυτή κριτική για το στοιχείο αυτό της εμφάνισής του, αντικατοπτρίζει τη συνήθεια του να κρίνει κανείς αποκλειστικά και μόνο βάσει της εμφάνισης, χωρίς να εμβαθύνει στην προσωπικότητα και τον χαρακτήρα, κάτι που φαίνεται να ισχύει ακόμη και στη σημερινή κοινωνία.

Ο Αργύρης Χρυσός είναι ένας πρωταγωνιστικός και στατικός χαρακτήρας. Ήδη από την αρχή των γεγονότων δηλώνεται η αγάπη του για προοδευτικούς τρόπους και μέσα διδασκαλίας, αλλά και το ενδιαφέρον για την πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης αποδεικνύεται ότι προσπαθεί με κάθε τρόπο να υπερασπιστεί τις απόψεις του, εφαρμόζοντάς τες και στο παρόν σχολείο. Δε σημειώνεται κάποια μεταβολή στη στάση, τη συμπεριφορά ή τις απόψεις τους, ακόμη κι όταν δέχεται τη λεκτική επίθεση συναδέλφου που δεν συμμεριζόταν την ίδια άποψη. «Μας έχει φάει η καινοτομία. Καινοτομία στην καινοτομία, τα βλέπουμε τα χάλια της εκπαίδευσης» (σελ. 175) Σταθερή μένει και η πίστη του στις δυνατότητες των παιδιών, τις οποίες υποστηρίζει διαρκώς. Η σταδιακή και πολύπλευρη εξέλιξη των παιδιών δικαιώνει στο τέλος τον κύριο Αργύρη. Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός, με τις αξίες του και τον αέρα ανανέωσης που φέρνει στο παραδοσιακό σχολείο, λειτουργεί ως ένας θετικός χαρακτήρας, που ωθεί τον αναγνώστη να τον συμπαθήσει.

Ο κύριος Αργύρης είναι ένας ευγενικός άνθρωπος, που αντιμετωπίζει με χιούμορ και κατανόηση τα σχόλια που γίνονται για το πρόσωπό του (σελ. 177-178). Αν και παραχωρεί πολλές ελευθερίες στους μαθητές του, για να τους μάθει πώς να συνεργάζονται ισότιμα και δημοκρατικά, δε σημαίνει ότι δεν καταφέρνει να κερδίσει τον σεβασμό τους. (σελ. 95, 180) Είναι επίμονος, γιατί πιστεύει στις ιδέες του. Συμβολίζει το καινούριο που έρχεται σε κόντρα με το παλιό. Ο χαρακτήρας του δασκάλου σκιαγραφείται αποκλειστικά και μόνο μέσα από τη δράση και τη

συμπεριφορά του στο σχολείο, την αλληλεπίδρασή του με τους μαθητές του, αλλά και τη συναναστροφή του με κάποιους άλλου εκπαιδευτικούς και τη διευθύντρια του σχολείου. Σε αντίθεση με τα άλλα μυθιστορήματα που είδαμε, παρουσιάζεται μόνο η πλευρά του ως εκπαιδευτικού. Παραλείπονται άλλες πλευρές του και ο αναγνώστης δε μαθαίνει πώς θα συμπεριφερόταν ως φίλος, αδερφός, σύζυγος ή γιος. Αυτό δικαιολογείται βέβαια από την επιλογή της συγγραφέα να εστιάσει μόνο σε ζητήματα που αφορούν το σχολικό περιβάλλον, χωρίς να επεκτείνονται παράλληλα κι άλλα θέματα. Μπορεί βέβαια ο αναγνώστης να κάνει υποθέσεις και για τους υπόλοιπους τομείς στη ζωή του κύριου Αργύρη, από τα στοιχεία που αντλούνται από την καθημερινότητά του στο σχολείο. Δεν παύουν βέβαια να παραμένουν υποθέσεις. Το γεγονός ότι σε όλη τη διάρκεια της αφήγησης παρουσιάζεται μόνο αυτή η πλευρά του, τον αναγάγει σε έναν επίπεδο χαρακτήρα.

Οι υπόλοιποι πρωτεύοντες χαρακτήρες είναι κάποιοι από τους μαθητές της Ε' τάξης. Είναι στερεοτυπικοί, καθώς επιλέγονται χαρακτήρες με βάση την πραγματικότητα του ελληνικού σχολείου. Ταυτόχρονα είναι όλοι δυναμικοί χαρακτήρες, επειδή συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο στην αρχή της αφήγησης σε σύγκριση με το τέλος. Στη διάρκεια των γεγονότων της ιστορίας όλοι οι χαρακτήρες των παιδιών εξελίσσονται. Η εξέλιξή τους αυτή μάλιστα οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στον δάσκαλό τους και στον τρόπο που τους διαχειρίστηκε. Η ηλικία των παιδιών είναι ίδια, αφού πρόκειται για μαθητές Ε' τάξης. Οι περιγραφές εστιάζονται κατά κύριο λόγο στην προσωπικότητα και στις συνήθειες του κάθε παιδιού και στο πώς αυτές δικαιολογούν τη συμπεριφορά τους. Δε σημειώνονται ιδιαίτερες αναφορές στην εξωτερική εμφάνιση των παιδιών, εκτός από περιπτώσεις που τα εξωτερικά χαρακτηριστικά αποτελούν μέρος του στερεοτυπικού πλαισίου, όπως τα χαρακτηριστικά του εύσωμου αγοριού και των έγχρωμων παιδιών με διαφορετική καταγωγή «Ο Φοίβος με τα μεγάλα, ροδαλά μάγουλα» (σελ. 25), «Ο Μωχάμεντ, ένα μελαμψό αγόρι που ήρθε μωρό με τους γονείς του από την Αίγυπτο» (σελ. 31), «Η Λάιλα ήταν ένα χαριτωμένο μελαμψό κορίτσι γεννημένο στην Ελλάδα με γονείς από τη Σιέρα Λεόνε» (σελ. 41).

Από τους στερεοτυπικούς χαρακτήρες των μαθητών ξεχωρίζουν ορισμένοι, όπως η Ευελίνα, στην οποία είχαν βγάλει το παρατσούκλι «λεξικό» και «φυτό». Πρόκειται για μία από τις καλύτερες μαθήτριες του τμήματος, ένα ξεχωριστό, χαρισματικό παιδί, με δυνατή σκέψη, πλούσιο λεξιλόγιο και εξαιρετική μνήμη. Ήταν

πάντα πολύ επιμελής και γι' αυτό τη συμπαθούσαν πολύ οι προηγούμενες δασκάλες του τμήματος. (σελ. 31) Αυτό σε συνδυασμό με την τάση της να διορθώνει τους άλλους και να επεμβαίνει, ώστε να επιδείξει τις γνώσεις της, δεν την έκανε ιδιαίτερα συμπαθή στα μάτια των συμμαθητών της. (σελ.64) Είναι ένας χαρακτηριστικός τύπος μαθήτριας, που πολύ συχνά συναντά κανείς και στην πραγματικότητα. Η επιμονή όμως του δασκάλου τους για ουσιαστική συνεργασία των μαθητών μετατρέπει σταδιακά την Ευελίνα σε πολύτιμη βοηθό στις ομάδες συνεργασίας, αφού καλούνται να ενώσουν τις ευφυΐες τους, ώστε να κατακτήσουν τον δρόμο της γνώσης.

Ένας ακόμη ρεαλιστικός χαρακτήρας μαθητή είναι ο Φοίβος, ένα γλυκό και ευγενικό αγόρι, του οποίου τα θετικά χαρακτηριστικά επισκιάζονται από το γεγονός ότι είναι υπέρβαρος. Όσο οι συμμαθητές του τον κοροϊδεύουν για το βάρος του, τόσο εκείνος θυμώνει, πληγώνεται και τελικά ξεσπά στο φαγητό. Το παιδί αυτό μάλιστα στη διάρκεια της αφήγησης ξεσπά σε κλάματα προσπαθώντας να εξηγήσει στον κύριο Αργύρη πόσο δύσκολη είναι η καθημερινότητά του από τα ειρωνικά και χλευαστικά σχόλια των υπόλοιπων παιδιών. Η πρώτη ανακούφιση του Φοίβου σημειώνεται, όταν ο δάσκαλος εξομολογήθηκε ότι και ο ίδιος είχε βιώσει μία παρόμοια κατάσταση στα παιδικά του χρόνια. Με τη βοήθεια του προσώπου του Φοίβου αναδεικνύεται και το ανθρώπινο πρόσωπο του δασκάλου που συνήθως εξιδανικεύεται και εκλαμβάνεται μονοδιάστατα από την πλευρά των παιδιών, αφού συχνά ταυτίζεται με τη γνώση. (σελ. 40-41) Η κοινή αυτή εμπειρία κάνει τον Φοίβο να αισθανθεί καλύτερα και να νιώσει ότι κάτι κοινό τον συνδέει με τον κύριο Αργύρη. Στο 19^ο κεφάλαιο, με αφορμή ένα περιστατικό εκφοβισμού στο πρόσωπο του Φοίβου, παρουσιάζεται η λύση που δίνει ο δάσκαλος, ώστε να σταματήσει το φαινόμενο αυτό, αλλά και να μετανιώσουν και να αλλάξουν πραγματικά εκείνοι που του φέρονται τόσο άσχημα. (σελ.241-246). Οι δράσεις κατά κάθε μορφής βίας απέδωσαν και ο Φοίβος απελευθερώθηκε από τις ανασφάλειές του. (σελ. 277) Ο Φοίβος εκπροσωπεί ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών και εφήβων, που έχουν ανασφάλειες για την εξωτερική τους εμφάνιση και εξαιτίας αυτού καταπιέζονται ψυχολογικά ή δέχονται τον εκφοβισμό και τη βία των γύρω τους.

Ο Γιώργος ή αλλιώς «Χρωστήρας» είναι ένα παιδί γεμάτο όνειρα και φαντασία. Οι συμμαθητές του έχουν αντιληφθεί την αγάπη του για τη ζωγραφική και τη συνήθεια να ζωγραφίζει οποιαδήποτε λευκή επιφάνεια. Κάποιες φορές τον αντιμετωπίζουν ως το γραφικό παιδί που είναι χωμένο στον φανταστικό του κόσμο,

αυτών των χρωμάτων. (σελ.23) Μέχρι το τέλος της αφήγησης όμως πολλές φορές οι ανάγκες των δραστηριοτήτων οδηγούν όλους τους συμμαθητές να ζητήσουν τη βοήθεια του Γιώργου και να αναγνωρίσουν το ταλέντο του. (σελ. 270) Σχεδόν σε κάθε τάξη ο δάσκαλος συναντά παιδιά με ιδιαίτερα καλλιτεχνικά ταλέντα, τα οποία συνηθίζουν να εκφράζονται αποκλειστικά και μόνο μέσα από αυτά. Συνήθως τα άτομα αυτά είναι εσωστρεφή και για να αναδειχτεί ο χαρακτήρας τους χρειάζεται κατάλληλο χειρισμό από πλευράς εκπαιδευτικού.

Άλλοι στερεοτυπικοί χαρακτήρες που συναντά κανείς και στην πραγματική τάξη είναι ο Άγγελος, ο Αδαμάντιος, ο Αργύρης, ο Ζαχαρίας και ο Θράσος, που λειτουργούν πάντα ως παρέα και στα διαλείμματα αλλά και εντός της τάξης. Η προσκόλληση αυτών των πέντε αγοριών έχει οδηγήσει και στο να μη διαφοροποιείται η σκέψη τους αλλά και να κρύβεται ο ένας πίσω από τα λόγια του άλλου. Είναι παιδιά που δεν είναι συμπαθή στους υπόλοιπους συμμαθητές, αφού συνηθίζουν να εκφοβίζουν τους αδύναμους και να χρησιμοποιούν ακόμη και βία. Τα παρατσούκλια που τους χαρακτηρίζουν είναι το «Ομάδα βίας» και το «Πεντάλτον». Δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις αλλαγές και στις νέες συνθήκες που έχει φέρει ο δάσκαλός τους, αφού οι δραστηριότητες, στο σύνολό τους απαιτούν την ελεύθερη έκφραση και την κατάθεση των προσωπικών τους απόψεων και εμπειριών. Οι «Πεντάλτον» σταδιακά αρχίζουν να διαχωρίζονται ο ένας από τον άλλον και να θέλουν να φέρουν στην επιφάνεια ο καθένας τη δική του προσωπικότητα, χωρίς βέβαια να σταματήσουν να κάνουν παρέα. (σελ.284) Είναι τα άτομα που σημείωσαν τη μεγαλύτερη αλλαγή. Χάρη στον δάσκαλό τους, όχι μόνο σταμάτησαν να συμπεριφέρονται άσχημα, αλλά άρχισαν να σέβονται και να υπολογίζουν αυτόν που υπάρχει γύρω τους. Η αλλαγή ήταν τόσο ριζική, που στο τέλος στα πέντε αγόρια απονεμήθηκε και βραβείο για την προσφορά τους στο «αντιβιατικό» σχολείο, όπως το ονόμασαν.

Πέρα από τους μαθητές, στο μυθιστόρημα συναντά κανείς κι άλλα δευτερεύοντα πρόσωπα, όπως η κυρία Κούλα, συνάδελφος του Αργύρη Χρυσού. Είναι το πρόσωπο που εξέφραζε παράπονα στη διευθύντρια για τον τρόπο που δουλεύει ο νέος αυτός δάσκαλος. Τα παράπονα αυτά μάλιστα εξελίσσονται σε φραστική επίθεση από μέρους της, καθώς κατηγορεί τον κύριο Αργύρη ότι οι ιδέες του για ελευθερία και οι νέες τεχνολογίες που χρησιμοποιεί ουσιαστικά βλάπτουν τα παιδιά, γιατί σπαταλάται ο πολύτιμος χρόνος διδασκαλίας και τελικά δε μαθαίνουν όσα πρέπει. (σελ. 174-180) Ο πλάγιος τρόπος που εκφράζει τις αντιρρήσεις και τα

παράπονά της, μέσω της διευθύντριας, παραπέμπει στο στερεοτυπικό χαρακτηριστικό που αποδίδεται συνήθως στις γυναίκες, οι οποίες αποφεύγουν την ευθύτητα ή και τις συγκρούσεις κατά πρόσωπο. Έμφυλο στερεοτυπικό χαρακτηριστικό αποτελεί επίσης και η προσκόλλησή της στην παράδοση και η αρχική της άρνηση να είναι ανοιχτή σε αλλαγές και καινοτομίες.

Σε ανάλογο κλίμα κινούνται και αρκετοί γονείς των μαθητών του κυρίου Αργύρη, χωρίς όμως να προβαίνουν άμεσα σε κατηγορίες ή προσβλητικά σχόλια. Δε διστάζουν όμως να εκφράσουν τις αμφιβολίες τους για το αν μπορούν να αποδώσουν οι προσπάθειες του νεαρού δασκάλου. Συμβάλλουν με κάποιο τρόπο, ώστε να γίνει πιο έντονο το ήδη αρνητικό κλίμα. Τόσο η κυρία Κούλα όσο και οι δυσαρεστημένοι γονείς λόγω της στάσης τους αποτελούν στερεοτυπικούς και αρνητικούς χαρακτήρες. Οι χαρακτήρες αυτοί, αν και προσωρινά, φαίνεται να αποτελούν εμπόδιο στο φιλόδοξο σχέδιο του κυρίου Αργύρη για αλλαγή και βελτίωση των παιδιών, οι οποίοι βέβαια στο τέλος πείθονται από το αποτέλεσμα. Αποδεικνύεται λοιπόν ότι δε σημειώνουν εξέλιξη μόνο οι μαθητές, που ξεπερνούν τα προβλήματα και τις διαφωνίες τους, αλλά και οι γονείς τους, οι οποίοι διαπιστώνουν την αλλαγή στα παιδιά τους. Η αρχική αλλά και η μετέπειτα στάση τους δε δηλώνει απαραίτητα την αμφισβήτηση προσωπικά για το πρόσωπο του δασκάλου, αλλά γενικότερα για τις νέες ιδέες και το καινούριο που αντιπροσωπεύει.

Η ανάλυση των παραπάνω αφηγηματικών αξόνων στα τέσσερα παιδικά μυθιστορήματα λειτουργεί αναστοχαστικά, ώστε να πραγματοποιηθεί μία εις βάθος προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου και μία ολοκληρωμένη ερμηνεία των πρακτικών του λόγου του. Έχοντας λοιπόν κατανοήσει τα έργα μέσα από τους αφηγηματικούς άξονες, μπορούμε να προσεγγίσουμε με μεγαλύτερη ακρίβεια το πρόσωπο του δασκάλου και τον ρόλο που αυτός διαδραματίζει.

3^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Το πρόσωπο του δασκάλου και οι λογοτεχνικές μεταπλάσεις του στα υπό εξέταση μυθιστορήματα

Τα τέσσερα λογοτεχνικά έργα, των οποίων οι αφηγηματικοί άξονες αναλύθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, εστιάζονται στον ρόλο του δασκάλου, στον τρόπο που αλληλεπιδρά με τα παιδιά αλλά και στη στάση της κοινωνίας στο πρόσωπό του. Στο κεφάλαιο αυτό η προσοχή μας επικεντρώνεται στον ρόλο του δασκάλου σε σχέση βέβαια με τα δεδομένα και τις προσδοκίες της εποχής, κατά την οποία διαδραματίζονται τα μυθιστορήματα και σε συνάρτηση με την εκπαιδευτική πραγματικότητα, έτσι όπως έχει καταγραφεί στη συλλογική συνείδηση και στις αντιλήψεις της καθεμιάς από τις τέσσερις συγγραφείς. Πιο συγκεκριμένα, θα αναδειχθούν οι στάσεις, οι αξίες, τα ιδανικά του κάθε εκπαιδευτικού και ο βαθμός που αυτά μεταλαμπαδεύονται στους μαθητές. Θα αναδειχθούν επίσης οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν και οι καινοτομίες που φέρνουν στο εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής τους, αλλά και η ανταπόκριση των παιδιών σε αυτές. Μέσα από τη σύγκρισή τους με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της περιόδου στην οποία αναφέρεται κάθε βιβλίο, ερμηνεύεται και ο γενικότερος τρόπος που οι μαθητές προσλαμβάνουν τον ρόλο του δασκάλου. Επιπλέον, από την αντιπαράθεση με άλλα λογοτεχνικά έργα με παραπλήσια θεματική αναδεικνύεται και ο διαφορετικός τρόπος που παρουσιάζεται ο εκπαιδευτικός μέσα από κάποια έργα της παλαιότερης και σύγχρονης λογοτεχνίας.

Τα περισσότερα μυθιστορήματα της παλαιότερης λογοτεχνίας παρουσιάζουν ένα διαφορετικό πρόσωπο του δασκάλου σε σχέση με τα αντίστοιχα της σύγχρονης λογοτεχνίας. Αυτό βέβαια οφείλεται και στις συνθήκες της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της εκάστοτε εποχής. Τα έργα που αφορούν τον δάσκαλο παλαιότερων εποχών έχουν επηρεάσει σημαντικά το πώς έχει αποτυπωθεί σε σύγχρονα λογοτεχνικά έργα. Φαίνεται πως τα σύγχρονα μυθιστορήματα «φροντίζουν» να αποκαταστήσουν την όποια αρνητική εικόνα προβαλλόταν τις προηγούμενες περιόδους, η οποία δεν αντιπροσωπεύει τον σύγχρονο εκπαιδευτικό που νιώθει υπεύθυνος για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών του και «μάχεται» καθημερινά, ώστε να ανταπεξέλθει με επιτυχία στους πολλούς στόχους που καλείται να επιτύχει στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος.

3.1. Το πρόσωπο του δασκάλου στην παλαιότερη λογοτεχνία

Το πρόσωπο του εκπαιδευτικού στην παλαιότερη λογοτεχνία αντικατοπτρίζει την εκπαιδευτική πραγματικότητα της εποχής αναφοράς του εκάστοτε έργου και συνήθως περικλείει μια απόπειρα κριτικής για τα κακώς κείμενά της. Αυτό που επιχειρείται να καταδειχτεί είναι ότι ένας δάσκαλος δεν είχε απαραίτητα την επιστημονική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, για να διδάξει σε σχολείο. Συχνά παρατηρούνταν το φαινόμενο της διδασκαλίας από όσους ήταν καλοί μαθητές και απλά είχαν αποφοιτήσει από το γυμνάσιο.¹⁵⁰ Κάτι τέτοιο είχε ως αποτέλεσμα την απουσία παιδαγωγικής κατάρτισης, που έως και σήμερα κρίνεται απαραίτητη, αφού το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σχετίζεται με παιδιά που ακόμη δεν έχουν διαμορφώσει πλήρως τον χαρακτήρα και την κοσμοθεωρία τους. Αυτής της μόρφωσης δάσκαλοι αρκούσαν συνήθως στη μετάδοση γνώσεων, χωρίς να μεριμνούν για την προσωπικότητα και τον ψυχισμό του παιδιού. Έτσι, πολλές φορές στην παλαιότερη λογοτεχνία επιλέγεται από τους συγγραφείς να παρουσιάζεται ο δάσκαλος σκληρός, απόμακρος, ακόμη και βίαιος, ένα πρόσωπο που δεν ενδιαφέρεται στην πραγματικότητα για τη διαπαιδαγώγηση, αλλά για τη διεκπεραίωση συγκεκριμένων γνωσιακών στόχων.

Η παραπάνω εικόνα του Έλληνα εκπαιδευτικού απορρέει και από τα ελαττώματα που έπλητταν το εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα το δημόσιο σχολείο. Από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα και έπειτα το εκπαιδευτικό σύστημα έχει αποκτήσει έναν συντηρητικό χαρακτήρα, στο οποίο η κατάχρηση της αυστηρότητας είναι ολοφάνερη.¹⁵¹ Την περίοδο αυτή επίσης, το επάγγελμα του εκπαιδευτικού δεν του εξασφαλίζει παρά ένα πολύ μικρό μισθό, χωρίς συνταξιοδότηση ή κοινωνική ασφάλιση. Δεν είναι άξιο απορίας λοιπόν ότι το διδασκαλικό επάγγελμα προσέλκυε ελάχιστους, πόσο μάλλον φωτισμένους δασκάλους, που θα πρόσφεραν στο έθνος το παιδευτικό και παιδαγωγικό έργο που είχαν ανάγκη οι μαθητές.¹⁵² Το εκπαιδευτικό έργο επαφιόταν στις επιλογές και την κρίση του κάθε εκπαιδευτικού, αφού έως και το

¹⁵⁰ βλ. Κυπριανός, ό. π., Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2009, σελ. 18.

¹⁵¹ βλ. Δημαράς, ό. π., Αθήνα: Το βήμα, 2017, σελ. με'.

¹⁵² βλ. Α. Φρειδερίκου & Φ. Φολερού-Τσερούλη, *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου: Μια Κοινωνιολογική Προσέγγιση*, Αθήνα: Ύψιλον, 1991, σελ. 42.

1881 απουσίαζαν τα ενιαία αναλυτικά προγράμματα.¹⁵³ Η διδακτική ανεπάρκεια του δασκάλου τον καθιστούσε ανίκανο να παίρνει πρωτοβουλίες και να εφαρμόζει παιδαγωγικές πρακτικές. Στα πλαίσια αυτού του ελλειμματικού εκπαιδευτικού χώρου, ο δάσκαλος ούτε γνώριζε ούτε μπορούσε να αντλήσει παιδαγωγικά πρότυπα συμπεριφοράς. Έτσι, ο ρόλος του αναγκαστικά αποκτούσε σωφρονιστικό χαρακτήρα στα πλαίσια ενός θεσμού, του οποίου το περιεχόμενο ατροφούσε ως προς το γνωστικό του μέρος και διογκωνόταν ως προς το ηθικοπλαστικό. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο ο δάσκαλος χωρίς κύρος και «εφόδια» εισήγαγε στη σχέση του με τον μαθητή τον φόβο και την άσκηση βίας, που κατέληγε στην κατάχρηση εξουσίας. Τα παιδιά λοιπόν υποβάλλονταν σε απάνθρωπη πειθαρχία, με τη χρήση μέσων νουθεσίας, όπως η βέργα, ο φάλαγγας, το γονάτισμα σε χαλίκια και ποικίλες ταπεινώσεις παρουσία όλων των μαθητών.¹⁵⁴

Την εικόνα αυτή του δασκάλου συναντάμε σε κάποια από τα πιο χαρακτηριστικά λογοτεχνικά έργα, στα οποία γίνονται εκτενείς ή και συντομότερες αναφορές στο πρόσωπο του δασκάλου. Μερικά από αυτά είναι το «Δασκαλομάννα» (1884) του Α. Παπαδιαμάντη, το «Γιατί η μηλιά δεν έγινε μηλέα» (1885) του Γ. Βιζυινού, το *Όταν ήμουν δάσκαλος* (1916) του Ι. Κονδυλάκη, το «Διηγήματα του μικρού σκολειού-Απομνημονεύματα μιας ζωής» (1934) του Χ. Χρηστοβασίλη, στο *Ο καπετάν Μιχάλης* (1953) του Ν. Καζαντζάκη και στο *Ένα παιδί μετράει τ' άστρα* (1956) του Μ. Λουντέμη. Στα έργα αυτά μάλιστα ορισμένες φορές το σχολείο περιγράφεται ακόμη και ως τόπος βασανιστηρίων, όπου οι εκπαιδευτικοί δε διστάζουν να προσβάλουν, να τιμωρήσουν σκληρά και να χρησιμοποιήσουν βία προκειμένου να επιβάλουν την τάξη. Σε γενικές γραμμές αποτυπώνεται η αρνητική εικόνα που σχημάτιζε ο μέσος μαθητής για τον δάσκαλό του και γενικότερα για το εκπαιδευτικό σύστημα, που δεν έδειχνε σεβασμό και κατανόηση στον διαφορετικό τρόπο που λειτουργεί, σκέφτεται και αισθάνεται ένα παιδί.

Στην παλαιότερη λογοτεχνία βέβαια παρατηρούνται και γυναίκες λογοτέχνες που επιχειρούν να απεικονίσουν και αυτές το πρόσωπο του δασκάλου. Η Κ. Παπά, στο έργο της, *Στη συκαμιά από κάτω* (1935) και συγκεκριμένα στο διήγημα «Η εκδρομή του Δημητρού», αναφέρει επίσης τη σκληρή εικόνα του εκπαιδευτικού, ο οποίος όμως παρουσιάζεται πιο προσιτός και φιλικός, όταν πηγαίνει εκδρομή με το

¹⁵³ βλ. Λέφας, ό. π., Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων, 1942, σελ. 90.

¹⁵⁴ βλ. Φρειδερίκου & Φολερού-Τσερούλη, ό. π., Αθήνα: Ύψιλον, 1991, σελ. 43.

σχολείο. Την αντιφατική εικόνα του σκληρού και αδιάφορου δασκάλου από τη μία πλευρά και του εμπνευσμένου δασκάλου από την άλλη επισημαίνει η Λ. Νάκου στο έργο της, *Κόλαση των παιδιών* (1944), μέσα από δύο διηγήματα, το «Το μάτι του Θεού» και «Το γράμμα». Μέσα από τις γυναίκες συγγραφείς λοιπόν γίνεται μία πρώτη προσπάθεια, ώστε στα πλαίσια του σκληρού και αυταρχικού πλαισίου που παρουσιάζεται, να μην απουσιάζουν και οι αναφορές στους δασκάλους-εξαιρέση, οι οποίοι αναδεικνύονται ακόμη καλύτερα, αφού ξεχωρίζουν από τους υπόλοιπους για την ευαισθησία και την ηθική τους, κάτι που τους μετατρέπει ξεχωριστούς και μάτια των μαθητών τους.

Η προσπάθεια για την ανάδειξη της θετικής αυτής εικόνας του εκπαιδευτικού συναντάται συχνότερα στην σύγχρονη λογοτεχνία και συγκεκριμένα στην παιδική λογοτεχνία, που άνθισε από το 1970 και μετά. Η στροφή άλλωστε της παιδικής λογοτεχνίας στον ρεαλισμό, αλλά και το ενδιαφέρον του κοινωνικού μυθιστορήματος για τα προβλήματα της σύγχρονης ζωής δε θα μπορούσαν να μην ασχοληθούν με το ζήτημα του ρόλου του δασκάλου, που συνδέεται τόσο στενά με τη συμπεριφορά και την ψυχοσύνθεση ενός παιδιού.

3.2. Το πρόσωπο του δασκάλου στη σύγχρονη λογοτεχνία

Στη σύγχρονη λογοτεχνία οι συγγραφείς που έχουν ασχοληθεί με τους φωτισμένους εκπαιδευτικούς, που αποτελούν πρότυπο για τους μαθητές τους, είναι κατά κύριο λόγο γυναίκες. Έτσι συνεχίζουν την πρώτη δειλή προσπάθεια που έκαναν οι γυναίκες συγγραφείς της παλαιότερης λογοτεχνίας, για να αναδείξουν ένα διαφορετικό πρόσωπο του δασκάλου σε σχέση με αυτό που επικρατούσε παλαιότερα.

Έτσι, το 1982, η Ευγενία Φακίνου, με το έργο *Αστραδενή*, προχωρά στη σύγκριση της νέας και της παλιάς δασκάλας της πρωταγωνίστριας της αφήγησης. Βλέπουμε τη γλυκιά δασκάλα από το νησί, που εκτός από το να μαθαίνει τις νέες γνώσεις, προσπαθεί να είναι κοντά στα παιδιά και ενδιαφέρεται για τα προβλήματά τους. Αντιπαρατίθεται στην αυστηρή και απρόσωπη δασκάλα που έχει η πρωταγωνίστρια στην πρωτεύουσα, η οποία εστιάζει αποκλειστικά στη μετάδοση γνώσεων, διατηρώντας το αυστηρό της προφίλ, χωρίς μάλιστα να διστάζει να

προσβάλει και να τιμωρήσει τους μαθητές που δεν υπακούνε στους κανόνες του σχολείου.

Στο έργο *Όταν τα νιάτα θέλουν* που έγραψε η Νίτσα Τζώρτζογλου και εκδόθηκε το 1987 συναντάμε μία γυναίκα δασκάλα, η οποία εκτός από την ευθύνη για τη διδασκαλία των παιδιών και τη σωστή τους διαπαιδαγώγηση, αναλαμβάνει και την τόνωση του εθνικού τους φρονήματος. Η πλευρά αυτή βέβαια δικαιολογείται λόγω των περιστάσεων της εποχής και της περιοχής, όπου εκτυλίσσεται το ιστορικό αυτό μυθιστόρημα. Στην ευρύτερη περιοχή της Μακεδονίας, το 1904-1905 η δασκάλα εκφράζει την ελπίδα και το όνειρό της για την πατρίδα, κάτι που μεταλαμπαδεύει και στα παιδιά.

Τα παραπάνω ήταν κάποια από τα λίγα έργα που αποτελούσαν και εξαίρεση για το ότι επιλέχθηκε γυναίκα δασκάλα και όχι άνδρας, όπως συνηθίζοταν τις προηγούμενες δεκαετίες. Ενδεχομένως να αποτελούν και αποτέλεσμα της φεμινιστικής κριτικής που προσπαθεί να εντάξει γυναίκες ηρωίδες στα λογοτεχνικά μυθιστορήματα δημιουργώντας έτσι ρεαλιστικές αναπαραστάσεις τον αναγνώστη παιδί, που ούτως ή άλλως έχει συνηθίσει να διδάσκεται από γυναίκες δασκάλες.

Τη θετική πλευρά του δασκάλου, ο οποίος αισθάνεται την ευθύνη για το μέλλον των παιδιών που διδάσκει, την ψυχολογία τους, αλλά και τα διδάγματα που θα αποκομίσουν από τον ίδιο, συναντάμε και σε άλλα έργα της σύγχρονης παιδικής λογοτεχνίας. Ένα από τα έργα αυτά είναι το *Αγαπητέ μου δάσκαλε δεν ξεχνώ*, της Σούλας Ροδοπούλου, που εκδόθηκε το 1996. Στο έργο αυτό γίνεται λόγος για έναν εμπνευσμένο δάσκαλο, ο οποίος με τη στάση, τη στήριξη και τη σωστή διαπαιδαγώγηση που προσφέρει στους μαθητές του, καταφέρνει να βοηθήσει ένα αδύναμο παιδί να αντιμετωπίσει τις δύσκολες καταστάσεις του οικογενειακού του περιβάλλοντος και στο τέλος να κατορθώσει να γίνει ένας σπουδαίος επιστήμονας, αφιερώνοντας την εξέλιξή του στον αγαπημένο του δάσκαλο.

Παρομοίως, στο έργο *Ένα δέντρο στην αυλή μας*, το 1999, η Μαιρούλα Κλιάφα, κάνει αναφορές στον εκπαιδευτικό, ο οποίος αγωνίζεται για την κοινωνική δικαιοσύνη και εξάλειψη των αδικιών και ανισοτήτων. Στη διάρκεια της αφήγησης διακρίνεται και το πραγματικό ενδιαφέρον του δασκάλου, ώστε να μπορέσουν όλα τα παιδιά να έχουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση. Γι' αυτό και προσαρμόζει τη μέθοδο διδασκαλίας του ανάλογα με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού.

Η Σ. Μαντούβαλου σε άλλο της μυθιστόρημα, στο *Η δασκάλα που το κεφάλι της έγινε καζάνι* (2006), μιλά για το ενδιαφέρον που δείχνει μία εκπαιδευτικός που αναζητά διαρκώς τρόπους, ώστε οι μαθητές της, εκτός από τη λήψη γνώσεων, να γίνουν ευτυχισμένοι, χαρούμενοι, δημιουργικοί και υπεύθυνοι.

Τα παραπάνω έργα αναδεικνύουν την εικόνα των φωτισμένων δασκάλων, οι οποίοι έχουν όρεξη και αγάπη για τους μαθητές τους. Η αγάπη τους αυτή και το ειλικρινές ενδιαφέρον αποτελεί κίνητρο, ώστε κέντρο της διδασκαλίας τους να γίνει το ίδιο το παιδί, οι ιδιαιτερότητες και οι ξεχωριστές του ανάγκες. Τη γραμμή αυτή ακολουθούν και τα τέσσερα έργα που ερευνά η παρούσα εργασία.

3.3. Το πρόσωπο του δασκάλου στο *Εμένα με νοιάζει*

Το έργο *Εμένα με νοιάζει* αναφέρεται σε παλαιότερη εποχή, αν και γράφτηκε το 1991. Δεν υπάρχουν ξεκάθαρα στοιχεία στην αφήγηση που να αποδεικνύουν ακριβώς σε ποια δεκαετία αναφέρεται, αλλά το πιο πιθανό είναι να μιλά για την περίοδο λίγο μετά το 1976, που καταργήθηκε η καθαρεύουσα. Το συμπέρασμα αυτό βγαίνει από το γεγονός ότι στην αφήγηση τα περισσότερα πρόσωπα μιλούν στη δημοτική. Ταυτόχρονα όμως υπάρχουν τα κατάλοιπα της καθαρεύουσας, τα οποία σημειώνονται κυρίως στους διαλόγους με τον διευθυντή, σε άρθρα και αποσπάσματα εφημερίδων και σε ορισμένες επιγραφές. «Θηρία, νεαρέ μου! Και δη ανήμερα! Η σημερινή νεότης εξετροχιάσθη...» (σελ. 23), «Αι οποίαι θα αποβούν ασφαλώς και βεβαίως εις βάρος σας, συμπλήρωσε ο διευθυντής ήρεμα.» (σελ. 92).¹⁵⁵

Το γεγονός ότι από όλα τα πρόσωπα της αφήγησης αυτός που επιλέγεται να μιλά σε καθαρεύουσα είναι ο διευθυντής, φανερώνει και τις συνθήκες της εποχής ως προς τη γλώσσα. Η καθαρεύουσα συνδέθηκε στενά με τον χώρο του σχολείου και με δυσκολία κατάφερε να αποβάλλει την επίσημη αυτή γλώσσα, ακόμη και όταν καταργήθηκε. Οι εκπαιδευτικοί μεγαλύτερης ηλικίας ή ακόμη περισσότερο οι εκπαιδευτικοί με θέση εξουσίας και ευθύνης, όπως οι διευθυντές, συνήθως έδειχναν εντονότερη προσκόλληση στην καθαρεύουσα, φανερώνοντας συχνά και τον αυστηρό

¹⁵⁵ Δες επίσης: σελ. 81 και 169.

και αυταρχικό τους χαρακτήρα. Βέβαια, ο διαχωρισμός ανάμεσα σε όσους προτιμούσαν ακόμα την καθαρεύουσα και στους υπέρμαχους της δημοτικής γλώσσας μπορεί να φανερώνει μία βαθύτερη κοινωνική κατάσταση. Φαίνεται ότι η πλουτοκρατία και τα ισχυρά και επιφανειακά πρόσωπα της κοινωνίας τείνουν να χρησιμοποιούν την καθαρεύουσα έναντι των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικά στρωμάτων. Μία ερμηνεία της χρήσης της καθαρεύουσας από μία μικρή μερίδα ανθρώπων είναι ότι χρησιμοποιεί ένα ολόκληρο σύστημα απατηλής ιδεολογίας, ώστε να κρατά τον λαό σε κατάσταση άγνοιας που θα της επιτρέπει να τον εκμεταλλεύεται και θα έχει κάθε συμφέρον να διαιωνίζει ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα βασίζεται στην καθαρεύουσα και θα αφήνει τη μεγάλη μάζα των πολιτών έξω από κάθε παιδεία και συμμετοχή στην εθνική ζωή.¹⁵⁶ Ένα τέτοιο σύστημα άλλωστε επιδίωκε να έχει πολίτες που αδυνατούν να δουν κριτικά το πολιτικό σύστημα και να διεκδικήσουν τα δικαιώματα και τις ελευθερίες τους. Έτσι, σύμφωνα με την άποψη αυτή ερμηνεύεται και η κατάσταση που επικρατούσε την εποχή εκείνη, με τα περισσότερα παιδιά να αποκλείονται από ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης και να μη συνεχίζουν τις σπουδές τους προκειμένου να εργαστούν και να εξασφαλίσουν τα προς το ζην.

Οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί τότε, εκτός από την επιμονή στην καθαρεύουσα και την αυστηρότητα γενικότερα, φαίνεται ότι έδιναν μεγάλη σημασία και στον ενδυματολογικό κώδικα των εκπαιδευτικών. Ένας «σωστός» δάσκαλος λοιπόν την εποχή εκείνη ήταν ντυμένος επισήμως και ευπρεπώς. Το νεαρό της ηλικίας και η επιλογή μιας μοντέρνας και μη αυστηρής ενδυμασίας μπορούσαν να προκαλέσουν αμφιβολίες για τις ικανότητες και για το ήθος ενός εκπαιδευτικού. Βλέπουμε λοιπόν ότι ο διευθυντής του σχολείου αρχικά απογοητεύεται, όταν διαπιστώνει ότι την κενή θέση του σχολείου θα τη στελεχώσει ο Αλέξανδρος Δασκαλόπουλος, ο οποίος είναι αρκετά νέος. «Νεαρός, πολύ νεαρός! Το υπουργείον ηδύνατο να αποστείλη ένα πρεσβύτερον... Αλλ' ουδείς διαθέτει ολίγον νουν εις αυτό τον υπουργείον». (σελ. 22). Η ίδια απογοήτευση παρατηρείται και όταν διαπιστώνει τη μη επίσημη αμφίεση του νεαρού δασκάλου:

«Κρύβονται τα νιάτα, κύριε διευθυντά; Τόλμησε να διακόψει ο Αλέξανδρος Δασκαλόπουλος. Τον κεραυνοβόλησε με μια ματιά οργισμένη ο διευθυντής. –Βεβαίως! Και ιδού πώς: εξωτερικώς, νέε

¹⁵⁶ βλ. Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου, *Δημοτικισμός και Κοινωνικό Πρόβλημα*, Αθήνα: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, 1976, σελ. η.

μου, με ένα κοστούμι σκούρον, σοβαρόν και με ένα εξ ίσου σοβαρόν λαιμοδέτη. Αμήχανα ο καινούριος δάσκαλος κοίταζε το καρό του σακάκι με τις μπλε πινελιές, διόρθωσε το ανοιχτόλαιμο πουκαμισάκι του. Με αυτή την... την... τέλος πάντως, την εντελώς ασυμβίβαστον με το λειτούργημά σας περιβολήν ηθέλατε εξισωθή με τους μαθητάς. Λάθος ολέθριον! Χρειάζεται να τηρήται απόστασις ανάμεσα εις τον διδάσκοντα και τους διδασκομένους. Η ελληνική νεότης χρειάζεται παραδείγματα ήθους» (σελ. 22-23), « Ευθύνεται το υπουργείον! Δεν είναι δυνατόν να εμπιστεύεται την ελληνικήν νεότητα εις χείρας... εις χείρας... Κοίταξε τα γερά του χέρια ο δάσκαλος. –Τι έχουν τα χέρια μου, κύριε διευθυντά; -Είναι ανώριμα και αμαθή» (σελ. 48).

Η μικρή ηλικία του δασκάλου κάνει εντύπωση ακόμα και σε έναν κάτοικο του χωριού που τον συναντά για πρώτη φορά. «Ξαφνιάστηκε ο αγωγιάτης. Γύρισε, κοίταξε τον πλαϊνό του, τον μέτρησε. –Ούτε μια άσπρη τρίχα, είπε σκεφτικός. –Τι είπες, θείε; Δεν κατάλαβε εκείνος. –Να... παιδαρέλι μου δείχνεις, παλικάρι μου. Δεν είσαι σεβαστικός. Πώς θα κουμαντάρεις τα παιδιά; Εδώ οι άλλοι δάσκαλοι με σκληρό κολάρο και άσπρα μαλλιά και τα φέρνουν δύσκολα.» (σελ. 18). Στα αποσπάσματα αυτά, μέσα από τα λόγια του διευθυντή και του χωρικού, αποτυπώνεται ακριβώς το πρότυπο του ιδανικού δασκάλου της εποχής όσον αφορά την ηλικία αλλά και την αυστηρή εμφάνιση. Τόσο το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και η κοινή γνώμη, θεωρούσε αυτονόητο ότι ένας εκπαιδευτικός οφείλει να είναι αυστηρός και «ευπρεπής», τόσο στην εξωτερική του εμφάνιση, όσο και στον χαρακτήρα και στη συμπεριφορά του. Εκτός από την ευπρέπεια βέβαια επιβαλλόταν και η σοβαρότητα του ύφους, η οποία συνδεόταν άμεσα με τον σεβασμό και την υπακοή που επιδείκνυαν οι μαθητές προς τους δασκάλους τους.

Την εποχή εκείνη στην Ελλάδα ο δάσκαλος αποτελούσε εξαίρεση ανάμεσα στους υπόλοιπους μισθωτούς, των οποίων το εισόδημα άρχισε σταδιακά να φθίνει. Η διαφορά βέβαια με τη μεσαία τάξη δεν ήταν μόνο οικονομική. Για να διατηρηθεί η απόσταση αυτή παραδοσιακά αποδίδονταν στον εκπαιδευτικό μια υψηλή κοινωνική θέση. Η οικονομική ανύψωση του εκπαιδευτικού προωθεί την αξιοπρέπειά του απέναντι στο κοινωνικό του περιβάλλον. Η θέση αυτή συμβολιζόταν με συγκεκριμένα στοιχεία που χαρακτήριζαν παραδοσιακά την εμφάνισή του. Τέτοια κοινωνικά στοιχεία-σύμβολα αποτελούσαν το κοστούμι, η δερμάτινη τσάντα, το

καθαρό πρόσωπο και η χρήση καθαρεύουσας.¹⁵⁷ Η αυστηρή αυτή εικόνα έκανε αυτομάτως τον δάσκαλο αποστασιοποιημένο από τους μαθητές, εστιάζοντας κατά βάση στην εγκυκλοπαιδική του κατάρτιση, χωρίς απαραίτητα να δίνει τη δέουσα βαρύτητα στην παιδαγωγική του συνείδηση. Η ανάγκη για έμφαση στην εγκυκλοπαιδική μόρφωση προέκυπτε από τις απορίες, τα προβλήματα και τα ζητήματα που έθεταν ανέκαθεν οι μαθητές και απαιτούσαν ικανοποιητικές και σταθερές λύσεις, οι οποίες θα ήταν θεμελιωμένες σε επιστημονικές βάσεις και θεωρίες. Θα ήταν αδιανόητο ο εκπαιδευτικός που έχει αναλάβει τη μόρφωση των παιδιών να μη διαθέτει ουσιαστικές επιστημονικές γνώσεις.¹⁵⁸ Καθώς απομακρυνόμαστε βέβαια από την περίοδο αυτή, τέτοιες απόψεις αρχίζουν σταδιακά να εξαλείφονται.

Οι πιθανές αστοχίες και η ανικανότητα του δασκάλου να αντεπεξέλθει στις αναζητήσεις και τις απορίες των παιδιών, οδηγούσαν ταυτόχρονα και στην απώλεια του γοήτρου του. Την εποχή εκείνη λοιπόν, ένας δάσκαλος ενδιαφερόταν για την προβολή της εικόνας του στα παιδιά ως επαγγελματία εκπαιδευτικού, αποκρύπτοντας άλλες, πιο ανθρώπινες πλευρές του εαυτού του. Γι' αυτό και συχνά σημειώνονταν προτίμηση στους μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικούς, αφού τα χρόνια πείρας διδασκαλίας προμήνυαν και τον αντίστοιχο πλούτο γνώσεων.

Στο έργο φαίνεται ξεκάθαρα ότι ο διευθυντής και ο νεοφερμένος δάσκαλος έχουν διαφορετικές αντιλήψεις, που δεν περιορίζονται μόνο στην εμφάνιση και τον τρόπο ένδυσης, αλλά και στον τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς. Ο διευθυντής, συνεχίζοντας να μιλά στην καθαρεύουσα, δείχνει να εκπροσωπεί το συντηρητικό κομμάτι του εκπαιδευτικού συστήματος, που θεωρεί ότι εξασκεί ένα είδος εξουσίας στους μαθητές, φανερώνοντας τα κατάλοιπα της δικτατορίας, η οποία διοικούσε την Ελλάδα τα προηγούμενα χρόνια. Αντιθέτως, ο δάσκαλος εξ αρχής φαίνεται να φέρει έναν αέρα αλλαγής και προόδου, που, όπως αποδεικνύεται στη συνέχεια της αφήγησης, αντιπροσωπεύει τελικά τη νέα γενιά εκπαιδευτικών, οι οποίοι χρησιμοποιούν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και θέτουν στο κέντρο ενδιαφέροντος τον μαθητή και την πολύπλευρη ανάπτυξη και εξέλιξη του. Μπορούν

¹⁵⁷ βλ. Α. Ντόκα, *Η εικόνα του εκπαιδευτικού στον ημερήσιο αθηναϊκό τύπο*, Αθήνα: Gutenberg, 2007, σελ. 34 και 51.

¹⁵⁸ βλ. Σ. Γ. Κόλλιας, *Η Προσωπικότης ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ, Επιστημονική, ήθική και πνευματική συγκρότηση*, Αθήνα: Κ. Μ. Γρηγόρης, 1966, σελ. 39-40.

τα δύο αυτά πρόσωπα λοιπόν να ερμηνευθούν ως δύο αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις του εκπαιδευτικού συστήματος της εποχής.

Ένα ακόμη στοιχείο που αναδείχτηκε από τον διάλογο αυτό του διευθυντή με τον δάσκαλο, είναι η απόσταση από τα παιδιά. Τα ιδεώδη της εποχής πρόσταζαν το να τηρούνται οι απαραίτητες αποστάσεις από τους μαθητές. Θεωρείται μάλιστα αρνητικό το να αποκτά ο δάσκαλος στενότερες φιλικές σχέσεις με τους μαθητές του εκφράζοντάς τους τη στοργή και την αγάπη του. «Χρειάζεται να τηρήται αποστασις ανάμεσα εις τον διδάσκοντα και τους διδασκομένους». (σελ. 23) Από την πορεία όμως της αφήγησης αποδεικνύεται το αντίθετο. Ο κύριος Αλέκος όμως, όπως τον αποκαλούσαν τα παιδιά, επιδιώκει από πολύ νωρίς να έρθει κοντά τους, να κατανοήσει τις αδυναμίες τους, να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους, ώστε να μπορέσει να αντεπεξέλθει στο δύσκολο αυτό τμήμα, το οποίο άλλοι δάσκαλοι χαρακτήριζαν ως τμήμα από «θηρία». Τα παιδιά θεωρούνται θηρία και για τη διαχείρισή τους χρειάζεται ένας εκπαιδευτικός που θα μπορεί να τους επιβάλλεται με αυστηρότητα. Η άποψη περί παιδιών-θηρίων στηρίζεται εν μέρει στην άποψη του Ρουσσώ, ο οποίος υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος γεννήθηκε ελεύθερος και η εκπαίδευση και διαπαιδαγώγησή του θα πρέπει να διευκολύνει την άφθονη και αυθόρμητη ανάπτυξη του μαθητή, χωρίς να περιορίζεται.¹⁵⁹ Επίσης, όταν τα παιδιά και κυρίως τα αγόρια καταπιέζονται από την οικογένεια, την κοινωνία ή το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, συχνά εμφανίζουν συμπεριφορές αντιδραστικές ή καμιά φορά και βίαιες.¹⁶⁰ Η διάσταση αυτή ανάμεσα στον διευθυντή και στον Δασκαλόπουλο είναι βασική για την ανάδειξη του κεντρικού χαρακτήρα του έργου ως προτύπου.

Παρά τις όποιες δυσκολίες, ο Αλέξανδρος Δασκαλόπουλος επιδιώκει και κατορθώνει να κερδίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών, τη στιγμή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της εποχής αυτό θα το κατάφερναν μέσω της επιβολής, της αυστηρότητας και του φόβου. Η σχέση που προσπαθεί να χτίσει με τα παιδιά δεν περιορίζεται στον χώρο του σχολείου. Το στοιχείο αυτό βέβαια ανάγεται στη σφαίρα του δασκάλου προτύπου που θέλει να επιβάλλει η συγγραφέας. Κάτι τέτοιο στην πραγματικότητα είναι δύσκολο έως ανέφικτο, πόσο μάλλον σε ένα σύγχρονο αστικό περιβάλλον με τους γρήγορους ρυθμούς και τις απαιτήσεις της καθημερινότητας. Ο

¹⁵⁹ βλ. Ζ. Ζ. Ρουσσώ, *Αιμίλιος, ή Περί αγωγής*, Αθήνα: Δαρεμάς, 1963, σελ. 51

¹⁶⁰ βλ. Β. Δελγιάννη-Κουϊμτζή & Δ. Σακκά, *Μεγαλώνοντας ως αγόρι*, Αθήνα: Gutenberg, 2005, σελ. 69.

δάσκαλος αυτός συνεχίζει να συναναστρέφεται τα παιδιά και εκτός του πλαισίου των μαθημάτων, αποδεικνύοντας ότι οι αξίες που θέλει να τους μεταδώσει και το ενδιαφέρον γι' αυτά δεν είναι τυπικό και δεν τελειώνει με το εργασιακό του ωράριο. Το έντονο αίσθημα κοινωνικής και οικολογικής ευθύνης του δασκάλου είναι αυτό που τον οδηγεί στο να διαπαιδαγωγεί τους μαθητές εντός και εκτός σχολείου. Ο αναγνώστης λοιπόν παρατηρεί ότι ο δάσκαλος αυτός έχει ανοιχτό το σπίτι του στα παιδιά που αρχίζουν να προβληματίζονται και να αντιλαμβάνονται σταδιακά τις απόψεις του δασκάλου. «Σκεφτικός κοίταξε ο κυρ Αλέκος τούτο το ωριμασμένο παιδί. Κατάλαβε πως δε θα έχει διάλογο μαζί του, αν δε του φέρει στοιχεία. Και το αποφάσισε. –Πάμε σπίτι, είπε του αγοριού. Έχω φυλάξει αποκόμματα με γνώμες ανθρώπων που ξέρουν περισσότερα από σένα και από μένα. Κι αυτοί οι άνθρωποι ανησυχούν παιδί μου. Και ανησυχούν σοβαρά!... Μπορείς να τα πάρεις σπίτι σου, είπε μαλακά. Μα ο Θανάσης είχε πέσει με τα μούτρα στο διάβασμα» (σελ. 34)

Επίσης ακολουθεί τους μαθητές του σε απογευματινούς περιπάτους, αφού έχουν ήδη αναπτύξει μια στενή σχέση που σε πολλά σημεία μοιάζει και φιλική. «Πάμε μια βόλτα να μου πεις πώς πάει η λέσχη σας κι ο συνεταιρισμός, πρότεινε ο δάσκαλος, μια και ο Θανάσης δεν είχε καμία διάθεση να πάει σπίτι του. –Για πού τραβάτε; ρώτησαν με θάρρος. –Μια βόλτα πάμε, γελαστά απολογήθηκε ο δάσκαλος. –Τότε πάμε όλοι μαζί. Όχι εμείς δουλειά κι εσείς βολτίτσες. Γέλασαν όλοι. Είχαν τώρα αποκτήσει μιαν άλλη αίσθηση σεβασμού. Δε φοβόνταν να μιλήσουν στο δάσκαλό τους, νιώθαν ελεύθερα κοντά του κι η καρδιά τους ήταν γεμάτη από αγάπη για τον κυρ Αλέκο. Κι αυτό πρώτη φορά το ένιωθαν» (σελ. 64) Φαίνεται λοιπόν ότι η συγγραφέας θέλει να τονίσει ότι ένα παιδί μπορεί να υπακούει στον δάσκαλο, όχι επειδή έχει εξουσία, αλλά επειδή το επιλέγει το ίδιο. Υπογραμμίζει ότι ο δάσκαλος είναι εκείνος που εμπνέει στα παιδιά τον σεβασμό, κάτι που έρχεται σε πλήρη αντιπαράθεση με τους δασκάλους της παλαιότερης εποχής.

Μέσα από την αληθινή αυτή σχέση που αναπτύσσεται και αφού έχει κερδίσει πια την εμπιστοσύνη των παιδιών, καταφέρνει να τους καλλιεργήσει και αρχές που σχετίζονται με τη συμπεριφορά τους απέναντι στους άλλους. Αυτό το καταφέρνει μέσα από τη διαφοροποιημένη προσέγγιση στη μάθηση, η οποία βέβαια στηρίζεται στην ομαδική συνεργασία των μαθητών. Αυτό που τονίζεται στην αφήγηση είναι ότι οι μαθητές αυτοί καταφέρνουν να αναπτύξουν αξίες, όπως η αλληλεγγύη και η κατανόηση αλλά και ο σεβασμός για τους γύρω τους. Δε διστάζουν μάλιστα να

ιδρύσουν μία λέσχη, όπου δουλεύουν εθελοντικά, για να συγκεντρώνουν χρήματα που διατίθενται για καλό σκοπό. «Ένας συναιτερισμός! Μάλιστα! Αυτό είναι! Σύνθημα του συνεταιρισμού μας: Συνεργασία-δύναμη-αγάπη» (σελ. 56.), «Μια βδομάδα τώρα δούλευαν μέχρι αργά το βράδυ» (σελ. 57).

Ακόμη και ο τρόπος που διδάσκει στηρίζεται στη βιωματική μάθηση και καινοτομεί σε σύγκριση με τον μέσο εκπαιδευτικό της εποχής του, κάτι που αρχικά ξαφνιάζει τα παιδιά, γιατί προφανώς δεν είχαν συνηθίσει σε μη παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές. Μία από αυτές είναι το μάθημα εκτός σχολικού κτιρίου, αποδεικνύοντας έμπρακτα το πόσο σημαντικό θεωρεί ο ίδιος το φυσικό περιβάλλον για τον άνθρωπο και πόσο άμεσα συνδέεται με αυτό η ίδια η μάθηση. «Η φύση, παιδιά, είναι το πιο όμορφο βιβλίο. Μέσα από τη φράση αυτή που χρησιμοποιεί ο Δασκαλόπουλος φαίνεται ξεκάθαρα και η αντίληψη που είχε ο Ρουσσώ για τη φύση ως σχολείο.¹⁶¹ «Γι' αυτό κι εμείς πρέπει να το διαβάσουμε όσο γίνεται πιο ταχτικά, τους είπε απ' τις πρώτες κιόλας μέρες. Όποτε λοιπόν μας βοηθάει ο καιρός, το μάθημά μας θα γίνεται υπαίθριο. Ξαφνιάστηκαν τα παιδιά... Δε θα καταργήσουμε την τάξη, παιδί μου. Μα πίστεψέ με, θα μάθουμε τόσους μαθηματικούς νόμους έξω, κοιτάζοντας τη φύση, που θ' αγαπήσουμε την αριθμητική» (σελ. 24), «Αφήστε τις σάκες σας εδώ και πάμε μια βόλτα στην εξοχή. Προχώρησαν, βγήκαν απ' το χωριό. Καβάλησαν το λόφο. –Ένα ψόφιο πουλί, φώναξε ένα παιδί και όλα έτρεξαν εκεί. – Τώρα τι κάνουμε; Ρώτησε ο Γιάννης. –Μιλάμε για τον κύκλο της ζωής. Επιτέλους τα παιδιά κατάλαβαν γιατί σήμερα τα έφερε εδώ ο κυρ Αλέκος» (σελ. 42).

Στο έργο της Γρηγοριάδου-Σουρέλη λοιπόν παρουσιάζεται ένα πρότυπο εκπαιδευτικού που είναι εκ διαμέτρου αντίθετο με εκείνο που παραδοσιακά πρόβαλε η κοινωνία την εποχή εκείνη. Ο νεαρός αυτός δάσκαλος δεν αρκείται στη στείρα μετάδοση γνώσεων, αλλά ούτε και στον ρόλο του ως παιδαγωγού. Επιδιώκει να εμπνεύσει στα παιδιά τα ιδανικά και τις αξίες του. Θεωρεί χρέος του να μην περιοριστεί μόνο στο να γίνουν τα παιδιά καλοί μαθητές, αλλά να καταφέρει να έρθει κοντά τους, αποκτώντας μία ουσιαστική σχέση μαζί τους. Γι' αυτό άλλωστε ο ίδιος κατορθώνει να αποτελέσει και πρότυπο για τα παιδιά και τα ωθεί, ώστε να γίνουν και οι ίδιοι υπεύθυνοι πολίτες που αναλαμβάνουν δράση για τον τόπο τους και το περιβάλλον γενικότερα. Βλέπουμε λοιπόν ότι το πορτραίτο του δασκάλου προτύπου

¹⁶¹ βλ. Ρουσσώ, ό. π, Αθήνα: Δαρειμάς, 1963, σελ. 6-7.

ολοκληρώνει το οικολογικό του ενδιαφέρον, το οποίο στο βιβλίο εντάσσεται κάτω από το ευρύτερο πλαίσιο της αγάπης για τους μαθητές του.

Ο Αλέξανδρος Δασκαλόπουλος δεν αντιμετωπίζει τη δουλειά του ως επάγγελμα. Δείχνει ξεκάθαρα το ενδιαφέρον του για τα παιδιά. Ο ίδιος μάλιστα αναφέρει «Δουλειά μου, χρέος μου και καθήκον μου είναι να διαπλάσω τα παιδιά, να τα κάνω καλύτερα, να τους φυτέψω την αγάπη στην ομορφιά, στα ιδανικά, στον άνθρωπο, να ξεριζώσω ό, τι ζιζάνιο υπάρχει, που πάει να πνίξει το καλό και το ωραίο. Καταλάβετε ποια είναι η δουλειά μου και πως έδωσα όρκο να την κάνω καλά;» (σελ. 49). Η επιλογή του μάλιστα να ακολουθήσει τους εμπρηστές και να κινδυνεύσει την ίδια του τη ζωή από τη φωτιά φανερώνει τον ζήλο με τον οποίο υπερασπίζεται τον τόπο του αλλά και την αγάπη για τους μαθητές του, οι οποίοι πιστεύει πως αποτελούν το μέλλον του τόπου του. Μέσα από την αφήγηση φαίνεται και η βασική αρχή του δασκάλου, η οποία βασίζεται στο ότι, εκτός από τις επιστημονικές γνώσεις που λαμβάνει ένα παιδί στο σχολείο, οφείλει να μάθει να φέρεται ως ένα άτομο υπεύθυνο και τίμιο, απέναντι στον εαυτό του, τους γύρω του και στο περιβάλλον στο οποίο ζει, είτε πρόκειται για κοινωνικό, είτε για φυσικό περιβάλλον. Ο ίδιος το πιστεύει και το εφαρμόζει, αφού δείχνει ότι δεν αντέχει την παρανομία που σημειώνεται στο χωριό και βλάπτει όχι μόνο το φυσικό περιβάλλον, αλλά και την υγεία των πολιτών. Προβάλλεται έτσι ένα πρότυπο ηθικού και τίμιου ανθρώπου, που μάχεται με όλες του τις δυνάμεις, για να υπερασπιστεί τις αξίες και τα πιστεύω του. Οι μαθητές φαίνεται ότι ανταποκρίνονται στις αξίες που προβάλλονται από τον δάσκαλο, τις οποίες και υιοθετούν. Επιλέγουν να ακολουθήσουν κι εκείνα τον τρόπο σκέψης του δασκάλου, γιατί έχει ήδη έρθει κοντά στα παιδιά και έχει κατορθώσει να κερδίσει την εμπιστοσύνη τους. Στο πλαίσιο αυτό της οικολογικής του συνείδησης, η οποία άρχισε να γεννιέται και στους μαθητές, αφιερώνει χρόνο, για να οργανώσει περιβαλλοντικές δράσεις μαζί με τα παιδιά, όπως η εθελοντική δενδροφύτευση: «Τα δέντρα φτάσανε μ' ένα φορτηγό. Μαζί τους έφτασε και ο δάσκαλος. –Ζήτω στο δάσκαλό μας! Φώναξαν τα παιδιά, σαν τον είδαν» (σελ. 68)

Μέσα από την ιστορία αυτή λοιπόν αναδεικνύονται οι διδακτικές και παιδαγωγικές του αξίες, αφού τον βλέπουμε να διδάσκει έχοντας βασικό άξονα τα ίδια τα παιδιά, σεβόμενος τις ικανότητες, τα δικαιώματα και τις επιθυμίες του. Εκτός όμως από τις παιδαγωγικές αρχές που εφαρμόζει στη διδασκαλία, αναδεικνύονται επίσης και οι ηθικές του αρχές, η τιμιότητα και το θάρρος που τον χαρακτηρίζουν ως

άνθρωπο και κατορθώνει να αποτελέσει παράδειγμα προς μίμηση, όχι μόνο για τους μαθητές του, αλλά και για τους ενήλικους πολίτες της περιοχής.

3.4. Το πρόσωπο του δασκάλου στο *Ο κύριός μου*

Το έργο της Σαρή, *Ο κύριός μου*, αναφέρεται σε πιο πρόσφατη δεκαετία συγκριτικά με το προηγούμενο μυθιστόρημα. Από τα συμφραζόμενα γίνεται αντιληπτό ότι τα γεγονότα διαδραματίζονται περίπου στη δεκαετία του 90'. Μέσα από αλλαγές και μεταρρυθμίσεις που εφαρμόστηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τα χρόνια αυτά, αναδιαμορφώνεται ριζικά και ο τρόπος που ιδανικά ο δάσκαλος μπορεί να διδάξει. Έτσι, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται μπροστά σε ένα αίτημα που τον υποχρεώνει να κάνει το άλμα της μετάβασης από αναχρονιστικές πρακτικές και νοοτροπίες σε ένα επίπεδο νεωτερικής εποχής αλλά και σε πρακτικές που επιβάλλει η μετανεωτερική εποχή.¹⁶² Από τον ρόλο του μεταδότη γνώσεων και ρυθμιστή της παιδαγωγικής διαδικασίας καλείται να γίνει συνεργάτης και βοηθός των μαθητών, χωρίς να απογοητεύεται, αλλά να αναζητεί νέες παιδαγωγικές μεθόδους και λύσεις στο κάθε πρόβλημα.¹⁶³ Αποδεικνύεται λοιπόν ότι η ανθρωπιστική και κοινωνική σημασία του σχολείου και των εκπαιδευτικών αυξάνεται και δεν υποβαθμίζεται, όπως συνέβη στις δεκαετίες πριν από το 1980 που δινόταν βαρύτητα στη γνώση, την επίδοση και την πριμοδότηση των πρωτευόντων μαθημάτων στα συμφραζόμενα της διδασκαλίας.¹⁶⁴ Η μεταβολή αυτή του ρόλου του δασκάλου επιφέρει και αλλαγή στον τρόπο που αντιμετωπίζεται από τους μαθητές αλλά και στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ τους.

Αυτή η στροφή και η μετατόπιση του ενδιαφέροντος οδήγησε σε πιο ουσιαστικά ζητήματα σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία και στο να μη δίνεται

¹⁶² Νεωτερικότητα: Η θεώρηση στη διάρκεια της ιστορικής περιόδου από τον 18^ο αιώνα, όπου σημειώθηκε το κίνημα του Διαφωτισμού και της Βιομηχανικής Επανάστασης, που έφεραν τον τονισμό της εθνικής οικονομίας, ταυτότητας και κουλτούρας. Μετανεωτερικότητα: Η κοινωνική θεωρία που σημειώθηκε το τέλος του 20^{ου}-αρχές 21^{ου} αιώνα και αφορά στην ανάπτυξη τόσο του πολιτισμού και των τεχνών, όσο και της κοινωνίας γενικότερα. βλ. Α. Ασημάκη-Γ.Κουστουράκης-Ι.Καμαριανός, «Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μία κοινωνιολογική προσέγγιση» στο *Το θήμα των κοινωνικών επιστημών*, τ. 60, 2011, σελ. 101-103.

¹⁶³ βλ. Κοσσυβάκη, ό. π., Αθήνα: Gutenberg, 2003, σελ. 21-23.

¹⁶⁴ βλ. Κοσσυβάκη, ό. π., Αθήνα: Gutenberg, 2003, σελ. 24.

πια βαρύτητα στην εμφάνιση των εκπαιδευτικών, όπως συνέβαινε σε προηγούμενες δεκαετίες. Πλέον δε προτιμάται η αυστηρή εμφάνιση με επίσημο ένδυμα. Κάτι τέτοιο βέβαια δε συνεπάγεται ότι ο δάσκαλος μπορεί να είναι ατημέλητος ή βρόμικος. Αυτό αντικατοπτρίζεται στο έργο *Ο κύριός μου*, αφού δε γίνεται κάποια αναφορά στην ενδυμασία και την εμφάνισή του ήρωα. Επομένως ο ρόλος απεκδύεται το εξωτερικό του περίβλημα. Η έμφαση δίνεται ξεκάθαρα στη συμπεριφορά του και στον τρόπο που προσεγγίζει τα παιδιά. Έτσι, εδώ πιο πολύ ο ρόλος κινείται σε ένα διαπροσωπικό πλαίσιο, ενώ στο προηγούμενο μυθιστόρημα είδαμε το πρόσωπο του δασκάλου να εντίθεται σε ένα πιο κοινωνικό πλαίσιο, υπό την έννοια ότι το οικολογικό είναι ένα κοινωνικό πρόβλημα.

Η αλλαγή αυτή στον τρόπο που αντιμετωπίζεται ο δάσκαλος από τους μαθητές φαίνεται μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο της Σαρή. Στο *Ο κύριός μου* ο εκπαιδευτικός καλείται να αντιμετωπίσει και να χειριστεί ένα αρκετά δύσκολο παιδί, το οποίο αντιδρά σχεδόν σε οτιδήποτε και οποιονδήποτε. Ο δεκάχρονος Πασχάλης δε διστάζει να ειρωνευτεί, να αντιμιλήσει και να έρθει σε σύγκρουση με τον δάσκαλό του. Κάτι τέτοιο σε προηγούμενες δεκαετίες θα ήταν σαφώς αδιανόητο, αφού κανένας μαθητής δεν τολμούσε να αντιμιλήσει στον δάσκαλο. Μία ανάρμοστη συμπεριφορά τιμωρούνταν αμέσως, ακόμη και με χρήση βίας. Στη δεκαετία του 90' βέβαια τέτοιες πρακτικές τείνουν να εκλείψουν. Έτσι και ο κύριος Γιώργος αντιμετωπίζει με έξυπνους τρόπους τις αντιδράσεις του Πασχάλη. Προσπαθεί να κατανοήσει βαθύτερα την ψυχοσύνθεσή του, την προσωπικότητά του, προχωρά σε δραστηριότητες, με τις οποίες κατορθώνει να κερδίσει την εμπιστοσύνη του και τελικά καταφέρνει μία επιτυχή συνεργασία τόσο μεταξύ τους όσο και με τους υπόλοιπους μαθητές. Οι βαθύτεροι προβληματισμοί και οι επιτυχείς λύσεις στα ζητήματα που προκύπτουν μπορούν να θεωρηθούν και ως αποτέλεσμα της αρτιότερης παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε σύγκριση με προγενέστερες δεκαετίες.

Η προσπάθεια αυτή καταγράφεται και μέσα στην αφήγηση. Αρχικά ο δάσκαλος δείχνει ψυχραιμία και ευγένεια, όταν αντιλαμβάνεται για πρώτη φορά τον εκνευρισμό και το επιθετικό ύφος του συγκεκριμένου μαθητή. Το χιούμορ και η ευφυΐα του οδηγούν στον αρχικό στόχο που θέτει ο δάσκαλος, να κεντρίσει δηλαδή το ενδιαφέρον του μαθητή του. «Ο δάσκαλος τον πλησίασε κι έκανε να του χαϊδέψει το κεφάλι, όπως το αγόρι τραβήχτηκε προς τα πίσω. –Και σένα πώς σε λένε; -

Πασχάλη, ρε. –Εμένα με λένε Γιώργο. Χαίρω πολύ, Πασχάλη Ρε. –Πασχάλη, χωρίς ρε. –Συγγνώμη, νόμιζα πως Ρε είναι το επώνυμό σου.» (σελ. 9), «Χάπια πίνεις; –Όχι, του απάντησε ο δάσκαλος. –Κι ο άλλος δεν έπινε χάπια, όμως στο τέλος... Και τι θα κάνεις χωρίς χάρακα; Εγώ δε θα χρειαστώ ούτε χάπια, ούτε χάρακα... –Πιάσ' το αυγό και κούρευ' το, τον προκάλεσε ο Πασχάλης. Άντε γεια. Κούνησε το χέρι του και βγήκε με τα πάσο του από την τάξη. Ο δάσκαλος δεν τον εμπόδισε.» (σελ. 10). Σε μία τέτοια περίπτωση, ένας δάσκαλος με συντηρητικές απόψεις και μάλλον σε μία παλαιότερη εποχή δε θα είχε αντιδράσει με τον ίδιο τρόπο. Πιθανότερο θα ήταν να είχε εξαντλήσει όλη του την αυστηρότητα, μη διστάζοντας να χρησιμοποιήσει ακόμη και βίαιες πρακτικές συμμόρφωσης του μαθητή. Ακόμη και στην ακραία περίπτωση που ο Πασχάλης μπλέκεται σε έναν ξυλοδαρμό την ώρα του διαλείμματος, ο δάσκαλος διατηρεί την ψυχραιμία του, ανησυχώντας για μία ακόμη φορά «Αμέσως κατάλαβε. Ο Πασχάλης είχε επιτεθεί στο Λευτέρη. Και τώρα τι θ' απογίνει αυτό το αγόρι» (σελ. 40).

Φαίνεται ήδη από την αρχή της αφήγησης, ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς του Πασχάλη δεν απασχολούν τον κύριο Γιώργο μόνο στο πλαίσιο της τάξης, την ώρα του σχολείου. Δείχνει όμως πραγματικό ενδιαφέρον για την πορεία που θα έχει ο συγκεκριμένος μαθητής, αφού τον απασχολεί ακόμη και εκτός του εργασιακού του ωραρίου. Εδώ οι απόψεις του κυρίου Γιώργου φαίνεται ότι συγκλίνουν με εκείνες του κυρίου Αλέκου, του προηγούμενου μυθιστορήματος. Η προσήλωση των δύο εκπαιδευτικών στους μαθητές τους ξεπερνά την ευθύνη που φέρουν για τα παιδιά κατά τη διάρκεια του σχολείου και καταλήγει σε ουσιαστικό ενδιαφέρον. Ο κ. Γιώργος, μπορεί να εστιάζει στο πρόσωπο του Πασχάλη, αλλά κάθε άλλο παρά αδιαφορεί για τα υπόλοιπα προβλήματα που υπάρχουν στο σχολείο και στην τάξη του. Τις σκέψεις του τις μοιράζεται πρώτα-πρώτα με την αδερφή του, επιστρέφοντας από το σχολείο. «Μικρή η τάξη, στριμωγμένα τα παιδιά. Για θέρμανση μια σκέτη σόμπα πετρελαίου. Ο διευθυντής τα φορτώνει όλα στο κράτος. Δηλαδή ό, τι κάνει ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων. Οι μαθητές με περιεργάζονταν. Είναι και ένας διάολος, ένας Πασχάλης... Όταν άρπαξε τη σάκα του να φύγει, τα 'χασα. Να τον κρατήσω με το ζόρι; Τα παιδιά με κοιτούσαν. Έκανα πως δεν έτρεχε τίποτα, τους έκλεισα το μάτι πονηρά. Στο διάλειμμα ρώτησα τον διευθυντή...» (σελ. 16).

Από το παραπάνω απόσπασμα του μυθιστορήματος φαίνεται και η πραγματικότητα που επικρατεί σε πολλά σχολεία. Συχνά δηλαδή ο εκπαιδευτικός

καλείται να αντιμετωπίσει μόνος του τις δύσκολες συνθήκες και τα προβλήματα που αφορούν είτε στον υλικοτεχνικό εξοπλισμό της διδασκαλίας είτε στη διαχείριση παιδιών με ιδιαίτερη ψυχοσύνθεση και συμπεριφορά. Σε πολλές περιπτώσεις, δυστυχώς, δεν υπάρχει απαραίτητη οικονομική ενίσχυση από κρατικούς φορείς αλλά ούτε και βοήθεια από ψυχολόγους, που θα μπορούσαν να συνεργαστούν με τον εκπαιδευτικό για καλύτερη διαχείριση ορισμένων καταστάσεων. Προκειμένου να βρει την καλύτερη λύση για τον Πασχάλη, ο δάσκαλος ζητά από τη μητέρα του παιδιού ουσιαστική συνεργασία, ώστε να μπορέσει να βοηθηθεί ο μαθητής. «Λοιπόν, είπε ο δάσκαλος, έχουμε πρόβλημα συμπεριφοράς με τον Πασχάλη. Βοηθήστε με να σας βοηθήσω» (σελ. 46), «Δεν κατηγορώ το παιδί σας κι όσα μου είπατε θα με βοηθήσουν για να τον αντιμετωπίσω σωστά. Όμως οι δυο μας πρέπει να συνεργαστούμε για να βοηθήσουμε το παιδί» (σελ. 48). Η πρόταση αυτή συνεργασίας φανερώνει την ευσυνειδησία του δασκάλου, ο οποίος ενδιαφέρεται για τη συνεχή και ενιαία διαπαιδαγώγηση του μαθητή του. Η τακτική αυτή συμβαδίζει με τις σύγχρονες αρχές της παιδαγωγικής, η οποία θεωρεί ιδανικό το να υπάρχει σύμπνοια στον τρόπο διαπαιδαγώγησης από την πλευρά του σχολείου και από την πλευρά της οικογένειας.

Άλλο σημαντικό ζήτημα που φαίνεται να απασχολεί τον δάσκαλο είναι η ρατσιστική συμπεριφορά ορισμένων παιδιών ενάντια στον Τζούλιο, έναν μαθητή από την Αλβανία. Μέσα από το μυθιστόρημα αυτό παρουσιάζονται ζωντανοί διάλογοι, στάσεις και συμπεριφορές που αντικατοπτρίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα αλλοδαπό παιδί σε μία ξενοφοβική κοινωνία που τον «κοιτά» μονίμως καχύποπτα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απομόνωση και την περιθωριοποίηση του Τζούλιο. «Όλη η οικογένεια Γκέτσι ήταν βολεμένη. Μόνο ο Τζούλιο στεναχωριόταν, που δεν είχε φίλους. Θυμόταν τους φίλους του στην Αλβανία και κατάπινε τα δάκρυά του. Τώρα με ποιος θα πιάσει φιλίες; Με τον Πασχάλη τον παλαβό ή το Λευτέρη το μούγκα; Ο Χρήστος, που καθόταν με τον Παναγιώτη στο πίσω θρανίο, σφύριζε τις μπηχτές του: Όλοι οι Αλβανοί είναι κλέφτες... Ο Τζούλιο έκανε τον κουφό» (σελ. 66).¹⁶⁵ Με την προσθήκη του Τζούλιο, η συγγραφέας θίγει ένα ακόμη κοινωνικό ζήτημα που αρχίζει να γίνεται ολοένα και εντονότερο τη δεκαετία του 90, τον ρατσισμό. Η εισροή μεγάλων κυμάτων οικονομικών μεταναστών φέρνει τον δάσκαλο σε μία νέα κοινωνική πραγματικότητα στο ελληνικό σχολείο. Το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών αρχίζει να αυξάνεται και ο εκπαιδευτικός καλείται να

¹⁶⁵ Δες επίσης: σελ. 67 και 82.

αντιμετωπίσει, εκτός από τις δυσκολίες των παιδιών που μπορεί να μη γνώριζαν καθόλου την ελληνική γλώσσα, και τα φαινόμενα ρατσισμού απέναντι σε αυτά τα παιδιά από τους συμμαθητές, τους γονείς τους και καμιά φορά από πολλούς εκπαιδευτικούς.

Μέσα από τα παραδείγματα του Πασχάλη και του Τζούλιο φαίνεται η προσπάθεια του δασκάλου να ασχοληθεί ξεχωριστά με την ατομική περίπτωση κάθε μαθητή και τις ιδιαιτερότητες που κρύβει. Αυτή του η επιλογή δικαιολογείται από τη γενικότερη ιδέα του ότι ένας ευσυνειδητός εκπαιδευτικός, οφείλει να διαχειρίζεται την οποιαδήποτε συμπεριφορά, η οποία δυσχεραίνει την εύρυθμη λειτουργία της τάξης του. Η ιδέα αυτή πηγάζει από την αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών για όλους στην εκπαίδευση, ανεξάρτητα από οικονομικά, κοινωνικά, φυλετικά ή άλλα κριτήρια. Έχοντας αυτή την αρχή κατά νου, ένας εκπαιδευτικός φροντίζει, ώστε να μην παραγκωνίζεται κανένα παιδί και ενδεχομένως να σχηματίζει αρνητικά συναισθήματα, όπως η απογοήτευση, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η άρνηση για δράση και συμμετοχή

Τις δύσκολες αυτές συνθήκες που επικρατούν εντός και εκτός τάξης, ο δάσκαλος θέλει να τις βελτιώσει, στρέφοντας πρώτα την προσοχή του στις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών και στον τρόπο που συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλον. Βλέπουμε λοιπόν ότι πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό με ευθύνη για το παιδαγωγικό έργο που έχει αναλάβει. Αποφασίζει να φέρει κοντά τους μαθητές του, να γνωριστούν καλύτερα, και να αναδείξει τα διαφορετικά ταλέντα των παιδιών που υποτιμούνταν από τον προηγούμενο δάσκαλό τους, ο οποίος συνήθιζε να τους μειώνει και να τους δημιουργεί άγχος, ανασφάλεια και το αίσθημα της αδικίας. Πριν τον κύριο Γιώργο αισθάνονταν ότι δεν τους δίνονταν ίσες ευκαιρίες, στοχοποιούνταν και απομακρύνονταν από το σύνολο της τάξης. Ο δάσκαλός τους όμως φροντίζει μάλιστα να εμπλέξει στη διαδικασία αυτή και τους γονείς των μαθητών. «Ο δάσκαλος τους πρότεινε να στήσουν μια έκθεση ζωγραφικής. Δηλαδή θα έρχονται τα απογεύματα να ζωγραφίζουν και να στολίσουν την τάξη» (σελ. 68), «Η ημέρα της έκθεσης ξημέρωσε. Οι γονείς ήθελαν κι αυτοί να συμμετάσχουν στη γιορτή. Από το πρωί κουβαλούσαν στο σχολείο του κόσμου τα γλυκά...» (σελ. 82). Οι επιβραβεύσεις των μαθητών που βρίσκονταν στο περιθώριο, αρχίζουν να τους δίνουν αυτοπεποίθηση αλλά και κίνητρο, ώστε να αρχίζουν και πάλι να προσπαθούν. «-Ε

λοιπόν, σήμερα είμαι πολύ ευχαριστημένος. Όλες οι εκθέσεις είναι καλές. Ωστόσο μία, την πιο ολιγόλογη θέλω να σας τη διαβάσω» (σελ. 55).¹⁶⁶

Από τα παραπάνω παραδείγματα φαίνεται η προσπάθεια του δασκάλου να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά που παραγκωνίζονται και υποβιβάζονται με διάφορους τρόπους από τους συμμαθητές τους, ώστε να μπορέσουν να αναδείξουν τα ιδιαίτερα και ξεχωριστά ταλέντα που διαθέτουν και τελικά να νιώσουν αυτοπεποίθηση. Έτσι αποκαθιστά την εικόνα που έχουν σχηματίσει οι υπόλοιποι αλλά και οι ίδιοι για τον εαυτό τους. Η τακτική αυτή στοχεύει στο να έχουν όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες μια ευκαιρία, ώστε να εκφραστούν και να αντιληφθούν ότι έχουν όλοι δεξιότητες που οδηγούν στην επιτυχία, αλλά και να συμμετέχουν εξίσου στις δραστηριότητες και τις δράσεις του σχολείου.

Από τα πρόσωπα του Πασχάλη και του Τζούλιο φαίνεται η προσπάθεια, ο ενθουσιασμός και η διάθεση για συμμετοχή που επιδεικνύουν πλέον όλοι οι μαθητές για τις δραστηριότητες που προτείνει ο δάσκαλος. Μπορεί να επιλέγονται τα δύο αυτά παιδιά, ωστόσο το ενδιαφέρον του δασκάλου αφορά σε όλο το τμήμα, μέρος του οποίου είναι και οι δύο μαθητές. Το πρόβλημα αυτό απασχόλησε πολύ από την αρχή τον δάσκαλο, ο οποίος αποφασίζει να δράσει προκειμένου αυτοί οι μαθητές να ενταχθούν ομαλά στο σύνολο της τάξης, χωρίς ωστόσο να φαίνεται ότι ο ίδιος προσπαθεί για κάτι τέτοιο. Όλα μοιάζουν να αποτελούν μέρος της διδασκαλίας του δασκάλου κι έτσι κανένα παιδί δεν αισθάνεται ότι είναι ιδιαίτερο ή ότι χρήζει ειδικής μεταχείρισης. Όλοι οι μαθητές του κυρίου Γιώργου λοιπόν αντιλαμβάνονται με έναν φυσικό και αβίαστο τρόπο αξίες, όπως ο σεβασμός. Αυτό αποδεικνύεται κυρίως μέσα από τη γενικότερη αλλαγή στη συμπεριφορά του Πασχάλη απέναντι στη μητέρα, στον δάσκαλό του και στους συμμαθητές του, οι οποίοι επίσης αλλάζουν τη στάση τους απέναντί του.¹⁶⁷

Ο τρόπος που λειτούργησε ο δάσκαλος και η ακόλουθη ανταπόκριση των παιδιών αναδεικνύει και την αποτελεσματική προσπάθειά του για την ομαλή ένταξη στο σύνολο της τάξης. Υποστηρίζει ότι θεωρεί σημαντική την ενότητα και τον σεβασμό, για να μπορέσει το κάθε παιδί να απελευθερωθεί και να εκφραστεί, αισθανόμενο ισότιμο μέλος μιας ομάδας συμμαθητών και συμμαθητριών. Πιστεύει

¹⁶⁶ Δες επίσης: σελ. 56-57, 68, 74 και 96.

¹⁶⁷ Δες επίσης: σελ. 74, 88-89, 96, 112, 114-115, 117-118, 120.

ότι ένα παιδί με αυτοπεποίθηση και διάθεση για συμμετοχή χωρίς φόβο και ανασφάλεια, μπορεί να οδηγηθεί και στην επίτευξη οποιουδήποτε στόχου. Η δράση του δασκάλου αυτού αναδεικνύεται καλύτερα μέσα από τη σύγκρισή του με άλλους εκπαιδευτικούς, ιδίως αυτούς που έχουν κάποια θέση εξουσίας. Συγκεκριμένα, όπως και στο προηγούμενο βιβλίο, η στάση του διευθυντή αλλά και του προηγούμενου δασκάλου της τάξης παραπέμπει στη συντηρητική εικόνα των εκπαιδευτικών προηγούμενων δεκαετιών, που όμως φαίνεται συνεχίζει να αφήνει κατάλοιπα και σε μεταγενέστερη περίοδο. Ο προηγούμενος δάσκαλος, φάνηκε ότι αντιμετώπιζε τα παιδιά χωρίς να έχει την απαραίτητη παιδαγωγική κατάρτιση, αγνοώντας για τις επιπτώσεις που θα έχει σε αυτά η προσβλητική, επιθετική και ρατσιστική του συμπεριφορά. «Ο άλλος δάσκαλος θα τον άρπαζε με τις χερούκλες του και θα τον κάθιζε με το ζόρι στο θρανίο...» (σελ. 21), «Ο άλλος δάσκαλος δε νοιαζόταν. Δεν πα να κάνουν ό, τι τους καπνίσει, φτάνει αυτός να μην είναι μπροστά» (σελ. 32)¹⁶⁸

Παρόμοια στάση κρατά και ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος είναι μεγαλύτερης ηλικίας και φαίνεται να ενστερνίζεται επίσης συντηρητικές απόψεις για την εκπαίδευση. Μία χαρακτηριστική σκηνή είναι αυτή που παρουσιάζει τη βίαιη αντίδρασή του απέναντι στον Πασχάλη. «Ο διευθυντής μπήκε σαν σίφουνας μέσα στην τάξη. Τρόμαξε κι αυτός όταν είδε το πρόσωπο του Λευτέρη με αίματα. Δε ρώτησε ποιος είναι ο φταίχτης. Άρπαξε τον Πασχάλη, τον έστησε στα πόδια του, τον χαστούκισε και του είπε: Έξω από δω! Πήγαινε σπίτι σου!» (σελ. 40) Είναι λοιπόν εμφανές ότι αυτοί οι συντηρητικοί εκπαιδευτικοί έχουν ρόλο εξουσίας και κυριαρχίας απέναντι στα παιδιά, αφού τα χειρίζονται ως αντικείμενα και όχι ως αυτόνομα υποκείμενα. Η αυστηρή και σκληρή τους στάση λοιπόν κάνει ακόμη μεγαλύτερη την αντίθεσή τους σε σχέση με τον δάσκαλο που, όπως φάνηκε, χρησιμοποιεί τελείως διαφορετικές μεθόδους ως προς τη διαχείριση των παιδιών. Δεν απευθύνεται μόνο σε όσους μπορούν να ανταποκριθούν στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

Στο τέλος της αφήγησης ο κύριος Γιώργος, έχοντας κερδίσει πια την εμπιστοσύνη και την αγάπη των παιδιών, αλλά και τον σεβασμό και την εκτίμηση των γονέων, παρουσιάζεται και με έναν δεύτερο, διαφορετικό ρόλο, αυτόν του συντρόφου της μητέρας του Πασχάλη. Η έκβαση αυτή είναι πιθανό να ανακουφίζει τον αναγνώστη-παιδί, που βλέπει την ευτυχία του Πασχάλη να ολοκληρώνεται. Σε μία άλλη εποχή η σχέση αυτή θα κρινόταν ανάρμοστη, αφού ο δάσκαλος είχε έναν

¹⁶⁸ Δες επίσης: σελ. 42, 54, 57 και 67.

ρόλο αποστασιοποιημένο και πάντοτε ήταν απόμακρος τόσο από τους μαθητές όσο και από τους γονείς τους. Η ανάπτυξη προσωπικών σχέσεων δε συνηθιζόταν, αφού θεωρούνταν κατακριτέες. Στη σύγχρονη όμως εποχή κάτι τέτοιο δε μας εκπλήσσει, αφού έτσι κι αλλιώς ο δάσκαλος είναι ένα πρόσωπο που είναι σαφώς πιο οικείο στους μαθητές και τους γονείς τους σε σύγκριση με το παρελθόν. Άλλωστε δεν πρέπει να ξεχνάμε πως πρόκειται για μυθοπλασία και η συγγραφέας δίνει ένα τέλος εξιδανικευτικό, προφανώς γιατί τελικά ο δάσκαλος καλείται να αναπληρώσει την πατρική φιγούρα που λείπει.

3.5. Το πρόσωπο του δασκάλου στο *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι*

Και στο έργο αυτό φαίνεται να κυριαρχεί η ταύτιση της εξωτερικής εμφάνισης με τις ικανότητες του εκπαιδευτικού, που φανερώνει την προκατάληψη σε σχέση με την εξωτερική εμφάνιση. Όπως έχουμε ήδη επισημάνει στο δεύτερο κεφάλαιο, κάποια από τα πρόσωπα της αφήγησης δυσανασχετούν με το ανάστημα του δασκάλου, καθώς πιθανολογούν ότι θα είναι ανεπαρκής και δε θα καταφέρει να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσει. Η ρατσιστική αυτή άποψη δεν αφορούσε μόνο τους εκπαιδευτικούς, αλλά τους άνδρες γενικότερα, καθώς είθισται ένας άνδρας ψηλός και μεγαλόσωμος να επιβάλλεται με την παρουσία του. «Ήταν ένας μικρούλης τοσοδούλης δάσκαλος» (σελ. 16).¹⁶⁹

Από το 1936, με τη Δικτατορία του Μεταξά, ακολούθησαν δύσκολα χρόνια για την Ελλάδα και την ελληνική εκπαίδευση. Οι ανωμαλίες των χρόνων προκάλεσαν όχι μόνο σοβαρότατη αναστάτωση στη λειτουργία των σχολείων αλλά και στην τακτική φοίτηση των παιδιών.¹⁷⁰ Η πρόοδος που είχε σημειωθεί το διάστημα αυτό στην εκπαίδευση αναστέλλεται, αφού το νέο πρόγραμμα εκφράζει την εξουδετέρωση των πρόσφατων μεταρρυθμίσεων, επιστρέφοντας στο παλιό συντηρητικό πνεύμα. Οι προσπάθειες για να δοθεί έμφαση στο παιδαγωγικό έργο που καλούνται να αναλάβουν οι εκπαιδευτικοί αναστέλλονται. Αποσύρονται μάλιστα πολλά από τα χρήσιμα παιδαγωγικά βιβλία που εκδόθηκαν την προηγούμενη περίοδο. Το 1937 ιδρύεται επίσης και ο Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, ο οποίος ελέγχεται

¹⁶⁹ Δες επίσης: σελ. 44, 51, 117 και 119.

¹⁷⁰ βλ. Θ. Δ. Χατζηστεφανίδης, ό. π., Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμας, 1986, σελ. 281.

πλήρως από το καθεστώς και το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων περνά από αυστηρό ιδεολογικό έλεγχο, εκθειάζοντας τον δικτάτορα.¹⁷¹ Οι όποιοι νόμοι και μεταρρυθμίσεις είχαν ψηφιστεί το προηγούμενο διάστημα θα ήταν δύσκολο να εφαρμοστούν σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, στο οποίο σημειώνονται διαρροές των Ελλήνων μαθητών, λόγω των άσχημων συνθηκών, αλλά και της στράτευσης της νεολαίας. Ακόμη και στο δημοτικό, η υποχρεωτική εκπαίδευση συρρικνώνεται σημαντικά, αφού αρχίζουν να αποκλείονται από την εκπαίδευση παιδιά χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, τα οποία προορίζονται για την αγορά εργασίας από πολύ μικρή ηλικία.¹⁷² Οι σκληρές μεταρρυθμίσεις που πραγματοποιούνται υπό το καθεστώς αυτό και τον τότε υπουργό παιδείας Κ. Γεωργακόπουλο γίνονται βέβαια στο όνομα της προστασίας των πολιτών από τον κομμουνισμό.¹⁷³ Έτσι λοιπόν στην περίοδο της δικτατορίας του Μεταξά φαίνεται ότι ενισχύεται ακόμη περισσότερο το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα με το κράτος να έχει τον απόλυτο έλεγχο.

Στο έργο *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι* βέβαια η συγγραφέας επιλέγει να μην κάνει καμία αναφορά για τη δικτατορία και τις αρνητικές επιπτώσεις της, καθώς θέλει να δώσει έμφαση στον δάσκαλο, στους μαθητές και στο σχολείο, φέρνοντας την εικόνα αυτή όσο πιο κοντά γίνεται στις σχολικές εμπειρίες των σημερινών μικρών αναγνωστών. Κάτι τέτοιο βέβαια δε συνεπάγεται ότι το ιστορικό πλαίσιο δεν επηρεάζει καθόλου την ιστορία του μυθιστορήματος και κυρίως τη στάση και τη συμπεριφορά των χαρακτήρων του έργου. Τα σημεία της εποχής διακρίνονται κυρίως στη διαφωνία του δασκάλου με τον θείο της Θαλίτσας, όταν μιλούν για ζητήματα της πολιτικής σκηνής και τη συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών στο σχολείο. Φαίνεται ότι τα παιδιά δεν είχαν συνηθίσει σε δασκάλους όπως είναι ο κύριος Χρήστος, που προτιμά να εντάξει στη διδασκαλία του ευχάριστους και παιγνιώδεις τρόπους μάθησης.

Κατά τη δεκαετία λοιπόν του 1930, που όπως είδαμε αναφέρεται το μυθιστόρημα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διανύει μια εξαιρετικά κρίσιμη περίοδο, καθώς η εκπαιδευτική κοινότητα διχάζεται από το δίλημμα σχετικά με το αν

¹⁷¹ βλ. Α. Δημαράς & Β. Βασιλού-Παπαγεωργίου, *Από το κοντύλι στον υπολογιστή, 1830-2000: Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες*, Αθήνα: Μεταίχιμο, 2008, σελ. 126.

¹⁷² βλ. Α. Τ. Καραφύλλης, *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δυο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*, Αθήνα: Κριτική, 2013, σελ. 140.

¹⁷³ βλ. Χ. Κάτσικας- Κ. Ν. Θεριανός, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Σαββάλας 2004, σελ. 136

η καταλληλότερη γλώσσα είναι η δημοτική ή η καθαρεύουσα.¹⁷⁴ Αυτό αποτυπώνεται και μέσα στο έργο με αφορμή τη συζήτηση του δασκάλου με τον θείο της Θαλίτσας. «Ο θείος Θανάσης ανακατευόταν με την πολιτική και ξεκινώντας τη συζήτηση από 'κει, την έφτασε στα προβλήματα της γλώσσας μας. Ο θείος ήταν καθαρευουσιάνος, μιλούσε εις άπταιστον καθαρεύουσαν κι ο δάσκαλος του στάθηκε αντίθετα και θαρρείς πιάστηκαν με τα λόγια και νίκησε ο δάσκαλος» (σελ. 50)

Η αντιπαράθεση αυτή, εκτός από το επίπεδο της γλώσσας αφορά και στο πεδίο της παιδαγωγικής, όπως έχουμε δει και στο πρώτο κείμενο που αναλύσαμε. Οι αντιμαχόμενες πλευρές της αντιπαράθεσης αυτής είναι δύο. Η πρώτη είναι οι καθαρευουσιάνοι, που υποστηρίζουν ότι η καθαρεύουσα είναι η γλώσσα που ταιριάζει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς του προσδίδει επιστημότητα και κύρος. Η άλλη πλευρά αποτελείται από τους δημοτικιστές, οι οποίοι υποστηρίζουν ότι το σχολείο που θέλει να υπηρετεί άρτια τους σκοπούς του οφείλει να μάθει στα παιδιά να γράφουν και να διαβάζουν στη γλώσσα που τους είναι οικεία και γνώριμη. Η διδασκαλία θα πρέπει να βασίζεται στη σύγχρονη γλωσσική πραγματικότητα και ειδικότερα σε ό,τι έχει γνωρίσει το παιδί στο οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον.¹⁷⁵ Οι δημοτικιστές παιδαγωγοί έχουν ως βασικές τους αρχές την αυτενέργεια του εκπαιδευόμενου, τη βιωματική του μάθηση, την αλληλεπίδρασή τους με τους φορείς της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αντιθέτως, οι καθαρευουσιάνοι επιλέγουν να προάγουν μέσω της παραδοσιακής διδασκαλίας την ενίσχυση του εθνικού και του θρησκευτικού φρονήματος. Έτσι, οι περισσότεροι, εχθρικά διακείμενοι, ταυτίζουν τους δημοτικιστές με αντεθνικούς, άθεους και μη επιστήμονες δασκάλους. Οι δημοτικιστές από την άλλη πλευρά θεωρούν τους υποστηρικτές της καθαρεύουσας συντηρητικούς, ξεπερασμένους ιστορικά και επιστημονικά, αλλά και υπεύθυνους για την κακή κατάσταση που βρίσκεται το ελληνικό σχολείο. Σύμφωνα με τους δημοτικιστές, το υπάρχον σύστημα διδασκαλίας στην καθαρεύουσα απονεκρώνει το παιδί.¹⁷⁶

Ο κύριος Χρήστος λοιπόν είναι από τους εκπαιδευτικούς που τάσσονται φανερά υπέρ του δημοτικισμού και των αντίστοιχων μεθόδων διδασκαλίας. Αυτό δε φαίνεται μόνο από το απόσπασμα που αναφέρεται στη συζήτηση του δασκάλου με

¹⁷⁴ βλ. Κυπριανός, ό. π., Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2009, σελ. 197.

¹⁷⁵ βλ. Α. Π. Δελμούζος, *Δημοτικισμός και Παιδεία*, Αθήνα: Ελληνοευρωπαϊκή Κίνηση Νέων, 1971, σελ. 35.

¹⁷⁶ βλ. Κυπριανός, ό. π., Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2009, σελ 200.

τον θείο του κοριτσιού σχετικά με το ζήτημα της γλώσσας, αλλά και μέσα από τον τρόπο που επιλέγει να διδάξει, αλλά και με τη συμπεριφορά του απέναντι στα παιδιά και κυρίως στην πρωταγωνίστρια. Αναμφίβολα δεν πρόκειται για έναν συντηρητικό δάσκαλο, ο οποίος διδάσκει με τον παραδοσιακό τρόπο, επιλέγοντας μονομερώς τρόπους που θα τονώσουν την εθνική συνείδηση των παιδιών και θα προάγει τα θρησκευτικά πρότυπα της εποχής. Την αγάπη και τον σεβασμό για την πατρίδα τελικά καταφέρνει να τη «διδάξει» μέσα από το παράδειγμα που δίνει ο ίδιος. «Πήρε το μεγαλόσταυρο στην Αλβανία. Τον είδαν να πολεμάει και με το μυαλό και με δέκα λιονταριών καρδιές. Πρώτος μπήκε στην Κοριτσά! Ζαλώθηκε τη δόξα και το παράσημο ο συμμαζεμένος!» (σελ. 119). Μία ακόμη κατηγορία που συνήθιζαν οι υποστηρικτές της καθαρεύουσας να αποδίδουν στους δημοτικιστές ήταν ότι στερούνταν επιστημονικής κατάρτισης. Αυτό βέβαια δεν ισχύει για τον συγκεκριμένο δημοτικιστή δάσκαλο, αφού πέρα από τις βασικές σπουδές του, ο ίδιος ενδιαφέρεται για τη συνεχή του επιμόρφωση στα ζητήματα παιδαγωγικής και διδασκαλίας, αποδεικνύοντας έμπρακτα ότι πιστεύει στη διά βίου μάθηση. «Είχε έρθει για να εργαστεί και συγχρόνως μελετούσε, γιατί φοιτούσε και στο πανεπιστήμιο.» (σελ. 46)

Η αναφορά για το πανεπιστήμιο, στο οποίο συνέχιζε να φοιτά ο δάσκαλος, γίνεται από τη συγγραφέα, για να φέρει πιο κοντά στους αναγνώστες τη σημερινή πραγματικότητα, που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεχίζουν τις σπουδές τους στα πανεπιστήμια, διευρύνοντας έτσι τις γνώσεις τους. Στην πραγματικότητα, την περίοδο εκείνη, οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης φοιτούσαν στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, οι οποίες ιδρύθηκαν το 1933, όταν καταργήθηκαν τα Διδασκαλεία. Η ίδρυσή τους έγινε με απώτερο σκοπό την καλλιέργεια της καθαρεύουσας και τη δυνατότητα για την παροχή μιας κλασικής εκπαίδευσης, που θα βασίζεται τόσο στη Φιλοσοφία, όσο και στην Παιδαγωγική.¹⁷⁷ Ο αριθμός των Παιδαγωγικών Ακαδημιών αυξήθηκε σταδιακά, αφού μέσω αυτών βελτιώθηκε η επαγγελματική εκπαίδευση των υποψηφίων και ταυτόχρονα επηρεάστηκε θετικά η πνευματική και πολιτισμική ζωή της επαρχίας, αφού άρχισαν να παρέχονται ευκαιρίες για εκπαίδευση σε υποψηφίους δασκάλους από τις περισσότερες επαρχιακές πόλεις.¹⁷⁸

¹⁷⁷ βλ. Χ. Αντωνίου, *Παιδαγωγοί και Παιδαγωγική στην Ελλάδα*, Αθήνα: Πατάκης, 2011, σελ. 171.

¹⁷⁸ βλ. Χ. Αντωνίου, *Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων (1828-2000)*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2002, σελ. 137.

Κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στις Ακαδημίες, οι δάσκαλοι παρακολουθούσαν μαθήματα για τη Γενική Παιδαγωγική, τη Διδακτική, Διδακτικές Ασκήσεις, Ιστορία της Παιδαγωγικής, Ψυχολογία, Φιλοσοφία και Σχολική Νομοθεσία. Υπήρχαν ακόμη και μαθήματα δραστηριοτήτων, όπως η Γυμναστική, η Ωδική, η Εκκλησιαστική Μουσική, η Καλλιγραφία, η Ιχνογραφία και η Χειροτεχνία.¹⁷⁹ Το πρόγραμμα αυτό καθιερώθηκε ήδη από το 1934. Υπό το καθεστώς της 4^{ης} Αυγούστου 1936, το προβλεπόμενο πρόγραμμα μαθημάτων που ήδη υπήρχε διατηρήθηκε, αλλά προστέθηκαν σε αυτό Ασκήσεις Στρατιωτικής Εκπαιδύσεως στον ευρύτερο κλάδο των Παιδαγωγικών μαθημάτων και ενσωματώθηκε η Οργάνωση Ομάδων Εθνικής Νεολαίας στο μάθημα της Σωματικής Αγωγής, ενισχύοντας έτσι την ανάπτυξη του «εθνικού φρονήματος» των νέων. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με την ιδεολογία του δικτατορικού καθεστώτος, υλοποιούνταν και η εκμάθηση των πολλών προς τον έναν, των πολιτών προς τον «ηγέτη».¹⁸⁰ Βλέπουμε λοιπόν ότι τα μαθήματα καλλιτεχνικής φύσης που γίνονταν στα διδασκαλεία της εποχής ο κύριος Χρήστος τα εκμεταλλεύεται πλήρως, δίνοντάς τους ενδεχομένως ακόμη μεγαλύτερη αξία από ότι οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί τότε. Ο ίδιος, όπως φάνηκε προηγουμένως, ως άνθρωπος που αγαπά τη μουσική και τις τέχνες, φροντίζει σε κάθε ευκαιρία να διανθίζει με δραστηριότητες τέχνης τη διδασκαλία του μετατρέποντάς τη σε μία γιορτή, όπου τα παιδιά δε διασκεδάζουν μόνο, αλλά μαθαίνουν, κοινωνικοποιούνται και συνεργάζονται. Ενδεχομένως εδώ να έχουμε έναν αναγχρονισμό, υπό την έννοια ότι συχνά στην εποχή μας οι συγγραφείς επιλέγουν να αναπτύξουν τις δικές τους πεποιθήσεις για τη σχέση τέχνης και εκπαίδευσης. Δηλαδή μέσα από τον χαρακτήρα του κύριου Χρήστου πιθανόν να βλέπουμε την αγάπη της ίδιας της συγγραφέα για κάθε μορφής τέχνη, αλλά και την επιθυμία της να έχουν τα παιδιά δασκάλους με καλλιτεχνικά ενδιαφέροντα.

Δεν πρόκειται για έναν αυστηρό δάσκαλο, χωρίς αυτό να σημαίνει πως οι μαθητές δεν τον σέβονται και δεν τον ακούνε. Ο τρόπος που επιλέγει ο κύριος Χρήστος να επιβάλει την τάξη βασίζεται στο ότι πείθει τα παιδιά να εφαρμόσουν όλα όσα ζητά. Τα παιδιά τον σέβονται, χωρίς να τον φοβούνται, κάτι που ο ίδιος καταφέρνει με την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό που δείχνει ο ίδιος στους μαθητές και στις μαθήτριάς του. Στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην παιδαγωγική ελευθερία.

¹⁷⁹ βλ. Αντωνίου, ό. π., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2002, σελ. 139-141.

¹⁸⁰ βλ. Αντωνίου, ό. π., Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2002, σελ. 142-143.

Δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να επιλέξουν τα ίδια τον τρόπο με τον οποίο θα συμπεριφερθούν στην τάξη και στους συμμαθητές τους. Προηγουμένως βέβαια ο ίδιος έχει φροντίσει, ώστε να δώσει με τη συμπεριφορά του και τη στάση του να δώσει το σωστό παράδειγμα και να αναδείξει την αξία του σεβασμού και της ευγένειας. Η στάση του αυτή φαίνεται και στη συναναστροφή του με κάποια από τα μέλη της οικογένειας της Θαλίτσας, αλλά και από τις αντιδράσεις του στην τάξη, όταν δημιουργούνταν εντάσεις και τσακωμοί. Η επιλογή αυτή παραπέμπει στις αρχές του μπιχεβιορισμού, σύμφωνα με τον οποίο, ένα παιδί μπορεί να οδηγηθεί στη γνώση μέσα από την παρατήρηση συμπεριφορών και φαινομένων γενικότερα. Η επιλογή αυτή συναντήθηκε άλλωστε και στα δύο βιβλία που προηγήθηκαν. Στο προηγούμενο βιβλίο μάλιστα, η ίδια μέθοδος χρησιμοποιήθηκε, ώστε να βελτιωθούν οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών και να αμβλυνθούν οι εντάσεις μεταξύ τους, που είχαν ως επίκεντρο την επιθετική στάση ενός αγοριού. Στο έργο αυτό, γίνεται προσπάθεια για τη δημιουργία θετικού κλίματος της τάξης, στην οποία δυσκολεύεται να προσαρμοστεί ένα ντροπαλό και ανασφαλές κορίτσι. Σε κάθε περίπτωση, το ζητούμενο είναι ο σεβασμός απέναντι στον διαφορετικό χαρακτήρα και στη συμπεριφορά που εμφανίζει ένα παιδί.

Η αγάπη και το ενδιαφέρον του κυρίου Χρήστου φαίνεται σε όλη τη διάρκεια της αφήγησης. Μάλιστα δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά, εκτός από την πρόδοό τους στα μαθήματα, να αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες, διάθεση για πρωτοβουλίες, συμμετοχή και συνεργασία με τους υπόλοιπους μαθητές. Αν ένα παιδί αδυνατεί να ακολουθήσει το σύνολο της τάξης, του δίνει την απαραίτητη σημασία, ώστε όλοι να έχουν ίδιες ευκαιρίες και να μην αισθάνονται μειονεκτικά εξαιτίας των ιδιαιτεροτήτων και της διαφορετικότητάς τους.

Όλα αυτά αποδεικνύονται κυρίως μέσα από τη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του δασκάλου και της Θαλίτσας. Όπως είδαμε και στο δεύτερο κεφάλαιο, το κορίτσι είναι γεμάτο φόβους και ανασφάλειες. Είναι ευάλωτη και γίνεται αμέσως στόχος από τους συμμαθητές της. Ο κύριος Χρήστος όμως δεν επιτρέπει τα πειράγματα και τα αστεία που γίνονται σε βάρος της Θαλίτσας να αποτελέσουν μία σταθερή κατάσταση. Βρίσκει διαρκώς ευκαιρίες, ώστε να μετατρέψει τα μειονεκτήματα, που θεωρεί η Θαλίτσα ότι έχει, σε πλεονεκτήματα, τα οποία οι συμμαθητές της αρχίζουν να εκτιμούν, αφού αποδεικνύεται μία πολύτιμη συνεργάτης και βοηθός στις ομάδες εργασίας που ορίζει ο δάσκαλος:

«Το ψηλό κορίτσι μ' άφησε κι έτρεξε να σταθεί πρώτο κι όλο μ' έσπρωχναν παραπίσω τα ψηλότερα παιδιά κι όλο και παραπίσω με σκουντούσαν κι έμεινα τελευταία στη γραμμή, μόνη μου, χωρίς να κρατάω κανέναν από το χέρι... Έτσι όπως στεκόμουν μαρμαρωμένη ήρθε ο δάσκαλος, μ' έπιασε από το χέρι, σαν να ήταν εκείνος το ζευγάρι μου και κάναμε μαζί μεταβολή. Γίναμε πρώτοι στη γραμμή κι έτσι κινήσαμε και κάναμε το γύρο της αυλής πιασμένοι από το χέρι, μετά σταθήκαμε πρώτοι πρώτοι, ο δάσκαλός μου κι εγώ, και μια φορά έσκυψε και με κοίταξε μ' εκείνο το μεγάλο χαμόγελο» (σελ. 19)

Την προσπάθεια του δασκάλου να υπερασπιστεί τη Θαλίτσα με έναν φυσικό τρόπο, δίνοντας παράδειγμα σεβασμού στα υπόλοιπα παιδιά παρακολουθούμε μέσα από αρκετά σημεία. Στην περίπτωση που η μαθήτρια γίνεται αντικείμενο χλευασμού για ένα κακοσχεδιασμένο σκίτσο, ο δάσκαλος με μία προσθήκη απογειώνει το σκίτσο της, προκαλώντας τον θαυμασμό των υπολοίπων.¹⁸¹ Επίσης, όταν η Θαλίτσα έρχεται σε δύσκολη θέση, επειδή η ψυχοκόρη της γιαγιάς της ζητά από τον δάσκαλο να βάλει στη Θαλίτσα καλούς βαθμούς, εκείνος υπερασπίζεται τη μαθήτριά του, αφού παραδέχεται ότι είναι μία εξαιρετική μαθήτρια και οι καλοί βαθμοί της θα οφείλονται στην αξία της και όχι σε καλοπιάσματα.¹⁸²

Ο κύριος Χρήστος λοιπόν υπερασπίζεται τη μικρή μαθήτρια, χωρίς αυτό να οφείλεται σε προσωπική συμπάθεια ή σε διάκριση που κάνει ο ίδιος ανάμεσα στους μαθητές του. Αυτό είναι κάτι που η ίδια το αντιλαμβάνεται και αρχικά της προσφέρει μια ψυχική ανακούφιση, η οποία μέχρι το τέλος της αφήγησης μετατρέπεται σε δυναμισμό και αυτοπεποίθηση. Γι' αυτό και σε αρκετά σημεία, η Θαλίτσα λειτουργεί με το σκεπτικό τι θα συμπεράνει γι' αυτήν ο δάσκαλός της και πώς θα αντιδράσει για τις πράξεις της.

Μέσα από την αφήγηση αυτής της όμορφης και αληθινής σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στον δάσκαλο και τη Θαλίτσα, αναδεικνύονται οι αρχές αλλά και οι καινοτόμες για την εποχή διδακτικές μέθοδοι. Ο ίδιος παραδέχεται:

¹⁸¹ Δες επίσης: σελ. 33-34.

¹⁸² Δες επίσης: σελ. 47-48.

«Δεν ξέρω αν είναι αδυναμία ή αγάπη, αλλά ακόμα πιστεύω στους ανθρώπους και περισσότερο στα παιδιά. Τα παιδιά είναι σπουδαίοι άνθρωποι και οι καλύτεροι φίλοι. Είναι τιμή μου να είμαι φίλος τους, για να μου εμπιστεύονται, να μου ξανοίγονται. Η μεγαλύτερή μου ικανοποίηση είναι όταν βρίσκω το κλειδί και βοηθώ να ελευθερωθούν οι τεράστιες ανεκμετάλλευτες δυνάμεις που έχουν τα παιδιά. Αυτό γίνεται όταν το άγγιγμα της φιλίας είναι ζεστό και τότε φτάνει ένας ενθουσιασμός, μια έμπνευση που δείχνει στο παιδί τον τρόπο να δώσει αυτό που έχει μέσα του, στην αρχή παίζοντας, ώσπου να μάθει να δουλεύει σωστά για να πετύχει κάτι. Είναι αυτό που λέμε: να βρει τον εαυτό του, να βρει το αστέρι του» (σελ. 52).

Βλέπουμε λοιπόν ότι ο δάσκαλος αυτός επιχειρεί να πλησιάσει τα παιδιά, να κατανοήσει τις ανάγκες τους και βάσει αυτών να προσαρμόσει τις μεθόδους διδασκαλίας του. Χρησιμοποιεί λοιπόν το παιχνίδι ως μέσο, για να καταφέρει να οδηγήσει το παιδί στη μάθηση, αφού περιλαμβάνει τα πιο σημαντικά στάδια για τη γνώση, την εξάσκηση, τη μίμηση, την εξερεύνηση, την ανακάλυψη και τη σύνθεση. Το παιχνίδι άλλωστε βοηθά σημαντικά στην πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, κάτι που εκμεταλλεύεται ο κύριος Χρήστος. Οι μαθητές του λοιπόν αποκτούν εσωτερικά κίνητρα, αυτοεκτίμηση, εμπιστοσύνη για τον εαυτό τους και τους άλλους και αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες, αφού καλούνται να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν αποτελεσματικά με τους υπόλοιπους μαθητές.

Όλα όσα πιστεύει και παραδέχεται αποδεικνύονται έμπρακτα μέσα από τις προσπάθειες που κάνει με τη μικρή Θαλίτσα, ώστε να καταφέρει να αισθανθεί ως ισότιμο μέλος του τμήματος, να αποκτήσει την αυτοπεποίθηση που πρέπει να έχει κάθε παιδί, ώστε να συμμετάσχει στη διδακτική διαδικασία αλλά και να κοινωνικοποιηθεί επιτυχώς. Γι' αυτό και βρίσκει διαρκώς ευκαιρίες, ώστε να συνδυάσει τη μάθηση με τη διασκέδαση, χρησιμοποιώντας μάλιστα βιωματικές δραστηριότητες που προϋποθέτουν τη συνεργασία των μαθητών και των μαθητριών. «Μας χώρισε σε τέσσερις ομάδες και η κάθε ομάδα θα τραβούσε με κλήρο ένα θέμα, για να το παίξουμε και να δουλέψουμε ελεύθερα πάνω στα σκαρφαλώματα και στα πεδύματα της φαντασίας μας» (σελ. 89). Τα αποτελέσματα των προσπαθειών αυτών είναι θετικά, όχι μόνο για τη Θαλίτσα, αλλά για όλο το τμήμα, κάτι που αντιλαμβάνονται τα ίδια τα παιδιά. «Είχε κάνει το σπουδαιότερο μάθημα της χρονιάς,

που ίσως κανένα σχολικό πρόγραμμα δεν το ‘λεγε, αλλά που το λέμε ακόμα και θα το λέμε πάντα εμείς, που το πήραμε μ’ όλες μας τις αισθήσεις και του δώσαμε λίγο από την καρδιά μας» (σελ. 116).¹⁸³

Επίσης, όταν η γιαγιά περιγράφει για πρώτη φορά τις συνήθειες του γείτονά της, του κυρίου Χρήστου, μιλά για έναν άνθρωπο που συνεχώς διαβάζει τα βιβλία. Είναι αναμφίβολα ένας δάσκαλος-πρότυπο για τα παιδιά, του οποίου η αξία αναγνωρίζεται. Ο ίδιος μάλιστα μνημονεύεται ακόμη και χρόνια αργότερα, όταν η Θαλίτσα έχει πια ενηλικιωθεί.

3.6. Το πρόσωπο του δασκάλου στο *Ο δάσκαλος με τα όνειρα στα μάτια*

Στο τέταρτο λογοτεχνικό κείμενο, αυτό της Μαντούβαλου, ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται ότι τα γεγονότα διαδραματίζονται στη σύγχρονη εποχή. Η ιστορία εκτυλίσσεται στην δεκαετία που διανύουμε και γι’ αυτό προφανώς, όπως είδαμε, παρουσιάζονται πολλοί στερεοτυπικοί χαρακτήρες μαθητών που συναντάμε καθημερινά στο σήμερα. Υπογραμμίζονται συμπεριφορές και ζητήματα που απασχολούν και τον σύγχρονο δάσκαλο που εργάζεται στο ελληνικό σχολείο. Στο βιβλίο αυτό τίγεται σφαιρικότερα το θέμα της σχολικής ζωής και όσα εκτυλίσσονται σ’ αυτό το πλαίσιο, αφού όλη η αφήγηση εστιάζει αποκλειστικά και μόνο σε πρόσωπα και γεγονότα που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο. Δίνεται η δυνατότητα στον αναγνώστη να γνωρίσει τον τρόπο που βιώνουν την καθημερινότητα του σχολείου οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, αλλά και μαθητές, των οποίων οι χαρακτήρες διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους.

Όπως είδαμε και στα προηγούμενα έργα, δίνεται έμφαση στην εμφάνιση του εκπαιδευτικού. Για μία ακόμη φορά κάποια στοιχεία της εμφάνισης είναι ικανά, ώστε να αποτελέσουν αφορμή για σχόλια και βεβιασμένες κριτικές για το ποιόν του δασκάλου και τις ικανότητές του ως εκπαιδευτικού. Όπως είδαμε, το ότι ο δάσκαλος φορά σκουλαρίκι φαίνεται να παραξενεύει τους μαθητές και να σοκάρει τους περισσότερους γονείς και ορισμένους συντηρητικούς συναδέλφους εκπαιδευτικούς.

¹⁸³ Δες επίσης: σελ. 117.

Ταυτόχρονα θίγει και τη συνήθεια του να κρίνει κανείς βιαστικά από την εμφάνιση και μόνο, κάτι που επικρατεί ακόμη και στις μέρες μας. «Δάσκαλο με σκουλαρίκι πρώτη φορά βλέπω» (σελ. 16), «Αλλά τι περιμένεις από έναν δάσκαλο που φοράει σκουλαρίκι» (σελ. 175).¹⁸⁴ Ίσως βέβαια να χρησιμοποιείται σκόπιμα από τη συγγραφέα, η οποία θέλει να προϊδεάσει τον αναγνώστη ότι πίσω από τη μοντέρνα αυτή εικόνα κρύβεται ένας προοδευτικός εκπαιδευτικός με καινούριες ιδέες και καινοτόμες διδακτικές μεθόδους.

Τα τελευταία χρόνια, νέες μελέτες δείχνουν ότι η εκπαίδευση και οι στόχοι που θέτει αποκτούν καινούριο νόημα και προσανατολισμό. Ο σύγχρονος δάσκαλος δεν περιορίζεται στη μεταβίβαση της γνώσης, αλλά προχωρά στην κριτική της θεώρησης, στην αποτελεσματική εκπαιδευτική και κοινωνική της επίδραση, στην κοινωνικοποίηση των μαθητών, στην απόκτηση δεξιοτήτων και αρετών που θα τον καταστήσουν έναν ολοκληρωμένο άνθρωπο και υπεύθυνο πολίτη.¹⁸⁵

Μία ακόμη έννοια που έχει εγείρει το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής και ερευνητικής κοινότητας και σχετίζεται με τον σύγχρονο δάσκαλο είναι ο στοχασμός. Ο στοχαζόμενος εκπαιδευτικός είναι κάτι περισσότερο από αυτό που ορίζεται ως καλός εκπαιδευτικός. Ο εκπαιδευτικός στοχασμός σχετίζεται με την ανάληψη ηθικής ευθύνης που φέρει για την δράση του ο εκάστοτε δάσκαλος. Σύμφωνα με την τεχνολογική προσέγγιση, ένας εκπαιδευτικός οφείλει να εφαρμόζει στρατηγικές και πρακτικές για την επίτευξη των στόχων. Πρέπει να διαθέτει μάλιστα ικανότητες και τεχνολογικές δεξιότητες για την επιτυχή εκτέλεσή τους. Σύμφωνα με την προσωποκεντρική προσέγγιση, ένας εκπαιδευτικός οφείλει για την αντιμετώπιση καταστάσεων που αφορούν είτε τη διδασκαλία, είτε άλλα ζητήματα που προκύπτουν μέσα στην τάξη, να εκμεταλλεύεται το ένστικτο και την εμπειρία του και να προχωρά στην επίλυσή τους. Τέλος, σύμφωνα με την κριτική προσέγγιση, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει την ικανότητα να εξετάζει τους τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση γενικότερα, αλλά και η διδασκαλία του ειδικότερα συνεισφέρει ή αδυνατεί να συνεισφέρει στη δημιουργία μίας δίκαιης ανθρωπιστικής κοινωνίας.¹⁸⁶ Εν ολίγοις, ο σύγχρονος δάσκαλος καλείται βάσει γνώσεων και εμπειρίας να επιλέξει

¹⁸⁴ Δες επίσης: σελ. 184 και 292.

¹⁸⁵ βλ. Κ. Γ. Καρράς, *Ο εκπαιδευτικός σ' έναν κόσμο που αλλάζει: Μία πρόκληση για την Παιδαγωγική σήμερα*, Αθήνα: Gutenberg, 2011, σελ. 75-77.

¹⁸⁶ βλ. Μ. Καλαϊτζοπούλου, *Ο εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος επαγγελματίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός, 2001, σελ. 53-68.

και να εφαρμόσει την καλύτερη δυνατή μέθοδο, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές του όχι απλά να κατακτήσουν νέες γνώσεις αλλά ταυτόχρονα να αποκτήσουν εφόδια που θα τους καταστήσουν ενάρετους και σωστούς πολίτες του αύριο. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τον διδάσκοντα στο παιδί που διδάσκεται, πράγμα που οδηγεί στη μαθητοκεντρική διδασκαλία.

Ο σύγχρονος αυτός εκπαιδευτικός ζωντανεύει μέσα από τον χαρακτήρα του κυρίου Αργύρη Χρυσού, του δασκάλου της Ε' τάξης. Το τμήμα του είναι αρκετά δύσκολο, αφού οι μαθητές του, όπως είδαμε και στο δεύτερο κεφάλαιο, έχουν ιδιόρρυθμους χαρακτήρες που δυσχεραίνουν το κλίμα συνεργασίας αλλά και τις γενικότερες σχέσεις που έχουν μεταξύ τους. Ο δάσκαλος αυτός λοιπόν, όπως «επιβάλλει» το πρότυπο του στοχαζόμενου εκπαιδευτικού, αντιμετωπίζει εύστοχα τις γνωστικές ανάγκες του τμήματος, αλλά και την ανάγκη που έχουν τα παιδιά αυτά να επικοινωνήσουν και να ανακαλύψουν καλύτερα πλευρές του εαυτού τους. «Ζήτησε από κάθε παιδί να παρουσιάσει τον εαυτό του με τρεις μόνο λέξεις. Ένα ουσιαστικό, ένα ρήμα και ένα επίθετο που να το χαρακτηρίζουν περισσότερο και μετά να φτιάξει από μία πρόταση που να περιέχει την κάθε λέξη.» (σελ. 30). Από αυτό το παιχνίδι γνωριμίας πολλά παιδιά ανοίχτηκαν, εξομολογούμενα τους φόβους, τις ανασφάλειες και τα κρυμμένα συναισθήματά τους. «Ζωγραφίζω, Όνειρα, Χαρούμενος. Όταν ζωγραφίζω τα όνειρά μου, είμαι χαρούμενος. Ο μπαμπάς μου όμως δε θέλει να γίνω ζωγράφος. Λέει πως η ζωγραφική δεν είναι επάγγελμα.» (σελ. 34), «Όταν είμαι φοβισμένος, πεινάω. Όταν είμαι θυμωμένος, πεινάω. Όταν είμαι στεναχωρημένος, πεινάω. Όταν είμαι βαριεστημένος, πεινάω.» (σελ. 40), «Μπαμπάς, Σπουδαίος, Απογοητεύω. Ο μπαμπάς μου είναι σπουδαίος επιστήμονας. Εγώ τον απογοητεύω» (σελ. 44), «Παιδί, Καταλαβαίνω, Κανείς. Είμαι ένα παιδί που δεν το καταλαβαίνει κανείς» (σελ. 46).¹⁸⁷

Μέσα από τις μικρές αυτές εξομολογήσεις, ο δάσκαλος μπορεί να αντιληφθεί την αιτία πολλών από τους προβληματισμούς και τα ζητήματα που απασχολούν τους μαθητές του. Διαπιστώνει ότι για άλλα ευθύνεται η οικογένεια, για άλλα το σχολείο και οι κακές σχέσεις μεταξύ των παιδιών αλλά και οι γενικότερες κοινωνικές συνθήκες. Όπως και στα τρία προηγούμενα βιβλία, έτσι κι εδώ, ο δάσκαλος επιθυμεί να γνωρίσει καλύτερα τους μαθητές του. Εδώ όμως διαφοροποιείται ως προς το ότι το

¹⁸⁷ Δες επίσης: σελ. 33, 41, 43 και 45.

ενδιαφέρον του δεν εστιάζεται προς έναν μόνο μαθητή, αλλά προς το σύνολο της τάξης, πλησιάζοντας ακόμη περισσότερο την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Η φύση των προβλημάτων των μαθητών οδηγούν τον κύριο Αργύρη να γίνει για λίγο ο ψυχολόγος, που θα βοηθήσει το κάθε παιδί ξεχωριστά να αναδείξει τα πλεονεκτήματά του, να αντιμετωπίσει τις αδυναμίες του, αλλά ταυτόχρονα να σεβαστεί τον διαφορετικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς των γύρω του. Αυτό το κατόρθωσε κάνοντας τους να αισθανθούν υπεύθυνοι και ισότιμοι ο ένας απέναντι στον άλλο. Μέσα από τις δραστηριότητες που εισάγει στη διδασκαλία του προσπαθεί και τελικά καταφέρνει να απενοχοποιήσει τα παιδιά για τις σκέψεις και τα συναισθήματά που έκρυβαν. Τα απαλλάσσει από φόβους. Σκοπός του είναι να αποκτήσει το κάθε παιδί αυτοπεποίθηση και να αγαπήσει πρώτα τον εαυτό του, για να μπορέσει μετά να προσφέρει την ίδια αγάπη και στους συμμαθητές του. «Για ‘μένα δεν υπάρχει καλός και καλός μαθητής. Τη διαφορά την κάνει ένα κ και ένα λ. Το κάπα και το λάμδα είναι τόσο κοντά στο αλφάβητο, που για ‘μένα υπάρχει μόνο κακλός μαθητής και κακλή μαθήτρια. Είπαν όλοι αυτόματα Είμαι κακλός μαθητής, είπαν και ανακουφίστηκαν μερικές ψυχούλες από την ταμπέλα του κακού μαθητή.» (σελ. 104), «Μέσα σ’ αυτό το συμβόλαιο θα γράψουμε τους κανόνες και τους νόμους της τάξης και θα υπακούμε σε αυτούς όλο τον χρόνο. Όλοι οι μαθητές έχουν δικαιώματα και υποχρεώσεις. Τόνισε τις λέξεις όλοι και ίσοι και τα περισσότερα παιδιά πανηγύρισαν» (σελ 118), «Τα λάθη διορθώνονται αν καταλάβουμε πού κάναμε λάθος. Τα λάθη μπορεί να γίνουν από όλους. Θα κολυμπήσουμε, θα τραβήξουμε κουπί, θα δυσκολευτούμε, αλλά θα μάθουμε» (σελ. 129).¹⁸⁸

Όπως φαίνεται και στα παραπάνω αποσπάσματα, μέσα από δραστηριότητες και εργασίες, που φαίνεται ότι έχουν διδακτικούς στόχους, τα παιδιά καταφέρνουν να ξεπεράσουν τα όποια προβλήματα συνεννόησης και διαφωνιών είχαν, χτίζοντας αληθινές σχέσεις μεταξύ τους. Τις όμορφες στιγμές και τα όσα κέρδισαν οι μαθητές τα μνημονεύουν στο τελευταίο κεφάλαιο, που κλείνει η σχολική χρονιά και κάνουν τον απολογισμό τους. Τα συμπεράσματα στα οποία προβαίνουν αποτελούν και τις αποδείξεις για το πόσα κέρδισαν με τον συγκεκριμένο δάσκαλο την χρονιά αυτή. «Φωτογραφίες της τάξης και ζωντανές καταγραφές συνέχιζαν να αναπλάθουν τις στιγμές του χρόνου που πέρασε με τα δημιουργικά σχέδια, τα σχόλια, τα τραγούδια,

¹⁸⁸ Δες επίσης: σελ. 116, 119, 121 και 132.

τις μουσικές. Αυτό που εντυπωσίασε ήταν οι Ασκήσεις Δημοκρατίας στην τάξη με στιγμιότυπα από τον τρόπο επιλογής των θεμάτων και τις συνεργασίες των παιδιών. Από κάτω φωτογραφία με τους μαθητές καθισμένους σε τρεις σειρές, με τα γράμματα στις μπλούζες τους να σχηματίζουν τις βασικές αρχές της δημοκρατίας στην τάξη τους: ΙΣΟΤΗΤΑ, ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ, ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ.» (σελ. 297). Οι αρχές της ισότητας, της δικαιοσύνης και της ελευθερίας χαρακτηρίζουν τη διδασκαλία του κυρίου Αργύρη, τις οποίες υιοθετούν και οι μαθητές του. Η κατάκτησή των αρχών αυτών από τα παιδιά δεν είναι μία εύκολη διαδικασία. Πραγματοποιούνται αρκετά λάθη στη συμπεριφορά και τη στάση που έχουν ορισμένοι μαθητές απέναντι στους υπόλοιπους συμμαθητές τους αλλά και μαθητές άλλων τάξεων, τα οποία φυσικά ο δάσκαλος εκμεταλλεύεται ως ευκαιρία, για να μάθουν μέσα από αυτά και να πραγματοποιήσουν μία ουσιαστική αλλαγή στον τρόπο που σκέφτονται και λειτουργούν. Την αλλαγή αυτή την παραδέχονται και οι ίδιοι οι μαθητές, στο τέλος της χρονιάς, αφού καταγράφουν ο καθένας για τον εαυτό του πώς ήταν πριν και μετά τη διδασκαλία του κυρίου Αργύρη.¹⁸⁹

Αφού τα παιδιά έχουν κατανοήσει πλέον τις αξίες που πρέπει να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν, ώστε να λειτουργεί σωστά η τάξη και να μη δημιουργούνται συγκρούσεις μεταξύ τους, ο δάσκαλος εισάγει δύο ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα, ώστε τα παιδιά να έχουν ενεργό συμμετοχή στον τρόπο που θα διαμορφώνεται η διδασκαλία. «Η ώρα ΣΟΣ (Συνεργασία Οργάνωσης Στόχων) και η ώρα ΑΤΣΥΔΑ (Αξιολόγηση Τήρησης Συμφωνημένων Υποχρεώσεων και Δικαιωμάτων). Το τελευταίο Α το πρόσθεσε ο Κωνσταντίνος με χιούμορ γιατί τα δικαιώματα του μαθητή στην αταξία είναι άπειρα» (σελ. 196). Μέσα από τη διαδικασία αυτή βλέπουμε ότι ο δάσκαλος αυτός εφαρμόζει τις αρχές της συμμετοχικής διδασκαλίας, αφού φροντίζει ώστε οι μαθητές να εμπλακούν πλήρως στον τρόπο που διεξάγεται το μάθημα, ανατρέποντας τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, που θέλει αμέτοχα παιδιά, στα οποία απλά ανακοινώνεται τι πρόκειται να διδαχθούν και με ποιον τρόπο.

Η συμμετοχή τους αυτή δεν αφορά μόνο στο κομμάτι του μαθήματος και της διδασκαλίας, αλλά και στις αποφάσεις που σχετίζονται με συμπεριφορές παιδιών. Με τον συμμετοχικό αυτό τρόπο δίνει στους μαθητές κίνητρα και ενδιαφέροντα για να παρακολουθήσουν το μάθημα που επέλεξαν και διαμόρφωσαν οι ίδιοι. Εκτός από το

¹⁸⁹ Δες επίσης: 132, 298-299.

ενδιαφέρον όμως, η συμμετοχική διαδικασία προσφέρει ανάπτυξη ανώτερων νοητικών λειτουργιών, δημιουργικότητας, δεξιοτήτων έκφρασης και επικοινωνίας και κριτικής σκέψης. «Πώς και πώς την περίμεναν τα παιδιά αυτή την πρωινή συνάντηση της Δευτέρας...» (σελ. 197), «Κάθε Δευτέρα ο κύριος Αργύρης δεν έκρυβε τη χαρά του για την πρόοδο συμμετοχής των μαθητών του στην οργάνωση της μάθησης. – Κύριε, να δουλέψουμε σε δύο ομάδες και μετά να συνεργαστούμε, έλεγαν και χώριζαν στα δύο ένα θέμα. –Πρέπει να μοιραστούμε τον ίδιο υπολογιστή, όριζαν χωρίς γκρίνια την ημέρα και ώρα για κάθε ομάδα. -Αυτό το πρόβλημα φαίνεται πολύ δύσκολο, να ζητήσουμε βοήθεια από τον Διογένη, αναγνωρίζοντας το ταλέντο του συμμαθητή τους στα μαθηματικά» (σελ. 198), «Θέλω μία συνάντηση με το συμβούλιο της τάξης, έλεγε ο κύριος Αργύρης κάθε φορά που παρατηρούσε ή άκουγε κάποιο παράπονο πως κάποιο μέλος ξεχνούσε τον ρόλο του» (σελ. 199)

Κάθε μέρα, μέσα από τη συνεργασία, οι μαθητές γνωρίζουν καλύτερα ο ένας τον άλλον. Μαθαίνουν πώς να μοιράζονται, πώς να δέχονται στην ομάδα τους και παιδιά που δεν ήταν οι καλύτεροί τους φίλοι, πώς να σέβονται και να μην πληγώνουν τα συναισθήματα ο ένας του άλλου, πώς να δουλεύουν σε κοινά προγράμματα, να λύνουν προβλήματα, να παίζουν ομαδικά παιχνίδια. Ο δάσκαλος αυτός καταφέρνει έως στο τέλος να οδηγήσει όλα τα παιδιά στην αυτογνωσία αλλά και στην ικανοποίηση που αισθάνεται ο καθένας από την πρόοδο και τη βελτίωση που έχει σημειώσει αναφορικά με την επικοινωνία και την ομαδική συνεργασία. Τα θετικά αποτελέσματα ως προς την πρόοδο και τη διάπλαση των παιδιών οφείλονται στην ικανότητα που διέθετε ο κύριος Αργύρης να εντοπίσει ποιες ήταν οι πραγματικές δυσκολίες του τμήματος αλλά και να διακρίνει ποιες ήταν οι καταλληλότερες μέθοδοι για να εφαρμόσει και τελικά να οδηγηθεί στην επιτυχία.

Εκτός από τις αξίες και τα ιδανικά που τα παιδιά υιοθετούν χάρη στον δάσκαλό τους, αναδεικνύεται και ένα ακόμη χαρακτηριστικό του τρόπου διδασκαλίας που επιλέγει. Στη μαθητοκεντρική, ομαδοσυνεργατική και συμμετοχική διδασκαλία που εφαρμόζει φαίνεται ότι όλο το ενδιαφέρον στρέφεται στο μαθητή και την επιτυχή συνεργασία του με τους υπόλοιπους, ώστε να φτάσει στον εκάστοτε στόχο. «-Θα γίνουμε λαγωνικά δηλαδή κύριε; -Λαγωνικά του διαδικτύου, θα δουλέψουμε σε ομάδες» (σελ. 216). Είναι φανερό ότι χρησιμοποιεί νέες τεχνολογίες, με τις οποίες τα παιδιά εξοικειώνονται και κάνουν πιο ενδιαφέρον το μάθημά τους. Ανοίγονται νέοι δρόμοι επικοινωνίας και διευρύνονται τα όρια της τάξης. Τα μέσα και οι τεχνολογίες

που χρησιμοποιεί στη σημερινή εποχή δε μπορούν να θεωρηθούν καινοτόμα, αλλά σύγχρονα, αν αναλογιστούμε την τεχνολογική εξέλιξη της εποχής. Επειδή όμως στον χώρο της εκπαίδευσης συνεχίζουν να εργάζονται δάσκαλοι μεγαλύτερης συνήθως ηλικίας, που δεν είναι εξοικειωμένοι με τις αλλαγές και τα τεχνολογικά επιτεύγματα, η διδασκαλία του κυρίου Αργύρη πολλές φορές κρίνεται ως καινοτόμα και επαναστατική. «Ο κύριος Αργύρης εξήγησε στους μαθητές του πως η μάθηση είναι τόσο καινούρια όσο η τεχνολογία και η τεχνολογία τόσο παλιά όσο η μάθηση» (σελ. 106), «Βρισκόμαστε στον 21^ο αιώνα. Δε μας αρκεί ο μαυροπίνακας και το βιβλίο. Τα παιδιά συμφώνησαν πως η τάξη τους θα είναι μια σύγχρονη τάξη και εκείνα ως μάστορες θα χρησιμοποιούσαν όλα τα εργαλεία, και τα παλιά και τα καινούρια, για να κατακτήσουν τη γνώση» (σελ. 107)¹⁹⁰, «Ο κύριος Αργύρης είχε προετοιμάσει τις ομάδες μαθητών γι' αυτή τη διαδικτυακή συνάντηση. Η πρόσκληση για τη μαγική κλήση είχε έρθει στον δάσκαλό τους από έναν συνάδελφό του που δίδασκε σε ελληνικό σχολείο της Αυστραλίας» (230-231), «Στην επόμενη δράση του Ε1 την είδαν όλοι πανευτυχή και χαμογελαστή να συμμετέχει με την τάξη της σε ένα κοινό πρόγραμμα ιστορίας και πολιτιστικών ανταλλαγών με το Ζωγράφειο Σχολείο στην Κωνσταντινούπολη» (σελ. 296).

Ανεξάρτητα από τις νέες τεχνολογίες, ένα επιπλέον πρωτοποριακό στοιχείο στη διδασκαλία του κ. Αργύρη είναι ότι δίνει διεθνικές διαστάσεις στο μάθημά του. Άλλωστε ο ίδιος έχει δηλώσει στα παιδιά ότι θα φύγουν από τα στενά όρια της τάξης, θα μπορέσουν να ταξιδέψουν σε διαφορετικούς κόσμους και πολιτισμούς με τη βοήθεια της τεχνολογίας.

Το ότι η διδασκαλία του κυρίου Αργύρη λειτουργεί θετικά στα παιδιά και στο τέλος όλοι αναγνωρίζουν ότι ο τρόπος που επέλεξε να λειτουργήσει ήταν ο αποτελεσματικότερος δε σημαίνει ότι δεν υπήρχαν εμπόδια και δυσκολίες. Στα μυθιστορήματα *Εμένα με νοιάζει* και *Ο κύριός μου*, που προηγήθηκαν, το έργο των δασκάλων δεν αναγνωρίστηκε εξ αρχής. Αμφισβητήθηκαν, τέθηκαν σε σύγκριση με άλλους εκπαιδευτικούς και κρίθηκε η απόδοση της διδασκαλίας τους και ορισμένες φορές οδηγήθηκαν και σε σύγκρουση. Το πρόσωπο με το οποίο ήρθαν σε αντιπαράθεση ήταν ο διευθυντής του σχολείου, ο οποίος παρουσιαζόταν ως μεγαλύτερος και με πολύ διαφορετική άποψη για τον τρόπο που πρέπει να διδάσκει

¹⁹⁰ Δες επίσης: σελ. 108- 111, 153, 197, 216,224.

και να φέρεται ένας εκπαιδευτικός. Κάτι αντίστοιχο παρατηρείται και στο *Ο δάσκαλος με τα όνειρα στα μάτια*. Εδώ τον ρόλο του εκπαιδευτικού που έχει εκ διαμέτρου αντίθετη άποψη με τον δάσκαλο-πρωταγωνιστή και εκπροσωπεί τη συντηρητική και παραδοσιακή ομάδα των εκπαιδευτικών είναι η κυρία Κούλα: «Έκπληκτος ο κύριος Αργύρης βρέθηκε ξαφνικά αντιμέτωπος από τη μία πλευρά με την κυρία Κούλα, τη δασκάλα του Ε2 και μερικούς άλλους συναδέλφους που ασπάζονταν τις απόψεις της και από την άλλη με μία ομάδα δυσαρεστημένων γονέων. Εδώ και έναν μήνα προσπαθούσαν να σβήσει την έκρηξη του ηφαιστείου που ένιωθε ότι ερχόταν μετά τις συνεχείς επισκέψεις γονέων αλλά και τις συνεχείς διαμαρτυρίες της κυρίας Κούλας» (σελ. 173).¹⁹¹ Στις αντιδράσεις αυτές των συναδέλφων του και κυρίως στην επίθεση της κυρίας Κούλας ο Αργύρης Χρυσός διατηρεί την ψυχραιμία του, χωρίς να προβεί σε αντεπίθεση ή να απαντήσει με θυμό και αγένεια. Συνεχίζει με θάρρος να υποστηρίζει τη γνώμη του γύρω από τη διδασκαλία, χωρίς να φοβάται να κάνει πίσω. Η στάση του αυτή δείχνει εκτός από το ήθος που διαθέτει ως άνθρωπος και την πίστη που έχει στα πιο προοδευτικά μοντέλα διδασκαλίας και προσέγγισης των μαθητών, κάτι που ενδεχομένως να δηλώνει ότι έχει εφαρμόσει ξανά και έχει δει τα αποτελέσματα που επιφέρουν.¹⁹²

Όπως και στα προηγούμενα έργα, κυρίως στο *Εμένα με νοιάζει*, βλέπουμε ότι αντίθετοι με τον δάσκαλο και τις απόψεις τους είναι και αρκετοί γονείς. Δυσκολεύονται να εμπιστευτούν τις αλλαγές και τα διαφορετικά στοιχεία που φέρνει ο εκπαιδευτικός και φοβούνται για το αν τελικά τα παιδιά καταφέρουν να λάβουν τις γνώσεις που πρέπει να πάρουν από το σχολείο. Έτσι και στην περίπτωση του έργου αυτού, ορισμένοι γονείς, αντιμετωπίζουν με δυσπιστία τις προτάσεις του δασκάλου, καθώς φαίνεται ότι έχουν πολύ διαφορετικά πρότυπα εκπαιδευτικού, επηρεασμένοι από δικές τους μαθητικές εμπειρίες αλλά και από τους εκπαιδευτικούς που είχαν τα παιδιά τους κατά τα προηγούμενα έτη. «Και πώς θα μάθουν, αν δεν απομνημονεύσουν; Ρώτησε η μαμά του Φοίβου;» (σελ. 188), «Η μαμά του Διογένη ανησύχησε. Και τι θα μαθαίνουν τα παιδιά έτσι;» (σελ. 189), «Ο μπαμπάς του Πέτρου, ο μόνος από τους γονείς που ήρθε ντυμένος με γραβάτα και κοστούμι, μίλησε με φωνή που τα ήξερε όλα και δεν επιδεχόταν αντίρρηση και είπε πως μερικά πράγματα δεν μπορούσαν να αλλάξουν και οι μαθητές δεν είχαν κανένα λόγο στην

¹⁹¹ Δες επίσης: σελ 173, 176 και 177.

¹⁹² Δες επίσης: σελ. 175-176.

εφαρμογή τους και έπρεπε να τα τηρούν κατά γράμμα. Η ύλη που διδάσκεται είναι συγκεκριμένη και ορίζεται από την πολιτεία» (σελ. 190). Για μία ακόμη φορά ο Αργύρης Χρυσός φαίνεται να αντιδρά με ηρεμία και αυτοσυγκράτηση, όπως άλλωστε συμπεριφέρθηκε και στις αντιδράσεις των συναδέλφων του. Η παρόμοια αυτή στάση του ενισχύει ακόμη περισσότερο τη σιγουριά και την εμπιστοσύνη του στον τρόπο που δουλεύει, γνωρίζοντας ότι στο τέλος όλες οι δράσεις λειτουργούν θετικά και αποτελεσματικά για τα παιδιά. Προφανώς κρατά μια ουδέτερη στάση απέναντι στους γονείς δείχνοντας υπομονή, διότι πιστεύει πως η συνεργασία δεν πρέπει να σταματά μόνο στο επίπεδο των παιδιών, αλλά πρέπει να εφαρμόζεται και στο ευρύτερο περιβάλλον τους, πόσο μάλλον ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς.

Είναι δύσκολο για μαθητές, γονείς και συναδέλφους να δείξουν εξ αρχής εμπιστοσύνη για την άγνωστη γι' αυτούς φιλελεύθερη προσέγγιση διδασκαλίας. Ωστόσο στο τέλος της αφήγησης φαίνεται ότι ο δάσκαλος δικαιώνεται δίνοντας σε όλους την ευκαιρία να διαπιστώσουν ότι ο ελεύθερος και δημοκρατικός τρόπος βοηθά τα παιδιά σε ζητήματα μάθησης αλλά και σε ζητήματα σεβασμού. «Η κυρία Κούλα, δέχεται τελικά να συνοδεύσει το τμήμα της προκειμένου να παρακολουθήσουν την εκπαιδευτική συνεργασία μέσω διαδικτύου, που έχει σχεδιάσει για το τμήμα του ο κύριος Αργύρης. «Στην επόμενη δράση, την είδαν όλοι πανευτυχή και χαμογελαστή να συμμετέχει με την τάξη της σε ένα κοινό πρόγραμμα ιστορίας και πολιτιστικών ανταλλαγών με το Ζωγράφειο Σχολείο της Κωνσταντινούπολης» (σελ. 296), «Με το ένα πόδι στην παράδοση και το άλλο στον νεωτερισμό μπορεί να αλλάξει η εκπαίδευση, διαπίστωσε η κυρία διευθύντρια» (σελ. 300). Μέσα από τα παραπάνω αποσπάσματα αποδεικνύεται για μία ακόμη φορά ότι το έργο αυτό, σε σύγκριση με τα προηγούμενα που εξετάστηκαν, κάνει πιο λεπτομερείς και συγκεκριμένες αναφορές σε μεθόδους διδασκαλίας. Εστιάζει σε βάθος στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής μαθητών και δασκάλων κι έτσι μπορεί και αναδεικνύει καλύτερα τις δυσκολίες και τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει ένα παιδί στο σχολικό του περιβάλλον.

Οι μέθοδοι αυτοί βέβαια αναφέρονται σκόπιμα με λεπτομέρειες, αφού είναι και ο λόγος που κάνει τελικά τον δάσκαλο τόσο αγαπητό στα παιδιά. Παραχωρεί ελευθερίες και ουσιαστικό δικαίωμα συμμετοχής στους μαθητές, προκαλεί πολλαπλά οφέλη σε ένα παιδί και βοηθά στην πολύπλευρη ανάπτυξή του. Έχοντας μάθει κανείς ήδη από το σχολείο να λειτουργεί με σεβασμό προς τους άλλους, δουλεύοντας με

υπομονή και επιμονή, αυτομάτως μαθαίνει να προσαρμόζει τις αρετές αυτές και στους υπόλοιπους τομείς της ζωής του. Βάσει αυτού του σκεπτικού, το έργο του δασκάλου στο μυθιστόρημα της Μαντούβαλου, αν και φάνηκε αρχικά δύσκολο και για πολλούς πρωτόγνωρο, τελικά ήταν εκείνο που έδωσε κίνητρα και την επιθυμία στα παιδιά να βελτιωθούν και να αποκτήσουν μία πιο ευχάριστη και ποιοτική καθημερινότητα εντός και εκτός σχολείου.

3.7. Συγκριτική θεώρηση του προσώπου του δασκάλου στα υπό εξέταση έργα

Ο ρόλος του δασκάλου στα τέσσερα μυθιστορήματα φαίνεται να έχει περισσότερα κοινά στοιχεία παρά διαφορές. Το κάθε έργο αναφέρεται σε διαφορετική εποχή, ξεκινώντας από τη δεκαετία του 30', όπου κυριαρχούσαν διαφορετικά πρότυπα εκπαιδευτικών, φτάνοντας μέχρι τη σημερινή εποχή. Παρά τις διαφορετικές αντιλήψεις και προσδοκίες της εκάστοτε εποχής για το πώς έπρεπε να λειτουργεί ο σωστός εκπαιδευτικός, στα έργα αυτά ο δάσκαλος παρουσιάζεται ευσυνειδητός, με πολλή αγάπη όχι μόνο για το επάγγελμά του, αλλά για τα ίδια τα παιδιά, τα οποία καλείται να διαπαιδαγωγήσει. Στα έργα που εξετάσαμε οι τέσσερις ήρωες που ενσαρκώνουν τον ρόλο του δασκάλου εμφανίζονται να θέτουν τον μαθητή σε προτεραιότητα, βάζοντάς τον στο επίκεντρο της διδασκαλίας. Αναγνωρίζουν τις πραγματικές ανάγκες του τμήματός τους και προσαρμόζουν τις δραστηριότητες του μαθήματος σύμφωνα με αυτές. Δεν αφήνουν στο περιθώριο μαθητές και μαθήτριες με αδυναμίες και ελλείψεις. Αντιθέτως, σχεδιάζουν δράσεις, ώστε να αποκτήσουν δύναμη, να νιώσουν ότι είναι όλοι ίσοι, με ίδιες ικανότητες για συμμετοχή. Δεν κάνουν διακρίσεις μεταξύ των παιδιών και προσπαθούν να δώσουν σε όλους και όλες όσες ευκαιρίες χρειάζονται, ώστε να μην αδικείται κανείς μέσα στο πλαίσιο του τμήματος. Δεν επηρεάζονται από τις επιταγές της εποχής για τα πρότυπα διδασκαλίας ή την κοινή γνώμη που έχουν άλλοι συνάδελφοι ή γονείς για τους ίδιους, γι' αυτό και τους παρατηρούμε να επιμένουν στις εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές τους απόψεις, στις ιδέες, τα πιστεύω και τα ιδανικά τους. Ακόμη και αν σε κάποια έργα προβάλλονται και άλλα θέματα, όπως το οικολογικό πρόβλημα στο *Εμένα με νοιάζει*, δεν παύει να κυριαρχεί το ζήτημα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ δασκάλου και μαθητών, αλλά και με τους γονείς και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Και στα τέσσερα υπό εξέταση έργα ο δάσκαλος παρουσιάζεται ως θετικός χαρακτήρας που κερδίζει τη συμπάθεια των αναγνωστών, είτε πρόκειται για παιδιά είτε για ενήλικες. Οι χαρακτήρες κατορθώνουν μέσα από τους διαλόγους, τις σκέψεις και τη δράση των προσώπων της αφήγησης να «αγγίζουν» τις αρχές του κοινωνικού μυθιστορήματος. Ο αναγνώστης διαβάζοντας το κάθε έργο είναι σε θέση να ανακαλέσει, να συγκρίνει και να σκεφτεί τις δικές του εμπειρίες της σχολικής του ζωής. Οι ρεαλιστικές αυτές αναπαραστάσεις βοηθούν ακόμη και τον μικρό αναγνώστη να ταξιδέψει στο σχολικό περιβάλλον που παρουσιάζεται στο κάθε μυθιστόρημα. Το ότι υπάρχουν έντονα στοιχεία ρεαλισμού βέβαια δεν εμποδίζουν τις συγγραφείς, να παρουσιάζουν το πρόσωπο του δασκάλου εξιδανικευμένο και ωραιοποιημένο, παραλείποντας ενδεχομένως εικόνες και σκηνές που θα τον μείωναν στα μάτια των παιδιών. Φαίνεται ξεκάθαρα ότι υπάρχει μεγάλη απόσταση από τον εκπαιδευτικό των παλαιότερων εποχών, όπως αυτός περιγράφηκε στην αρχή του κεφαλαίου. Κάτι τέτοιο βέβαια δε σημαίνει ότι τα υπό εξέταση έργα κινούνται εκτός πραγματικότητας. Σίγουρα υπήρχαν και τότε εξαιρέσεις δασκάλων που επιδείκνυαν πραγματικό παιδαγωγικό έργο. Οι ήρωες των τεσσάρων μυθιστορημάτων επιδιώκουν να λειτουργήσουν και παραδειγματικά, δείχνοντας ότι το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να βελτιωθεί μέσα από άρτια καταρτισμένους εκπαιδευτικούς και τα παιδιά μπορούν να διάκεινται πιο θετικά σε τέτοιους δασκάλους και αντίστοιχα σχολεία. Γενικά τονίζουν πόσο σημαντική είναι η σχολική ζωή και το πρότυπο του δασκάλου για τη ζωή του παιδιού.

4^ο ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Το μυθιστόρημα *Εμένα με νοιάζει* στην εκπαιδευτική πράξη και η πρόσληψη του προσώπου του δασκάλου από δείγμα μαθητών Β' Δημοτικού

Στο κεφάλαιο αυτό μελετάται η αναγνωστική ανταπόκριση των μαθητών στο μυθιστόρημα *Εμένα με νοιάζει*, και πιο συγκεκριμένα εξετάζεται το πώς αντιλαμβάνονται, κρίνουν και σχολιάζουν το πρόσωπο του δασκάλου ξεκινώντας από το υπό εξέταση έργο. Οι μαθητές του δείγματος αντιμετωπίζονται τόσο ως αναγνώστες-παίκτες, γιατί δεν έχουν ακόμη την ικανότητα να διαβάσουν μόνοι τους ένα μυθιστόρημα μεγαλύτερης έκτασης για παιδιά που ξεκινούν τη Β' Δημοτικού, αλλά και ως αναγνώστες-ήρωες, διότι έχουν ήδη κατακτήσει τις πρώτες τους αναγνωστικές ικανότητες.

4.1. Οι μαθητές του δείγματος ανάμεσα στον ρόλο του αναγνώστη παίκτη και του αναγνώστη ήρωα

Ο Appleyard κάνει αναφορά για το παιδί ως ήρωα μιλώντας για τη δεύτερη παιδική ηλικία. Το παιδί σε αυτό το στάδιο ξεκινά τη φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο, όπου του παρέχεται συστηματική διδασκαλία της γλώσσας. Εκτός βέβαια από το γνωστικό κομμάτι, στο σχολείο ένας μαθητής εντάσσεται σε ένα ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο από αυτό της οικογένειας, που είχε συνηθίσει στην πρώτη παιδική ηλικία. Εισέρχεται μέσω του σχολείου ομαλά στον κόσμο των ενηλίκων, μαθαίνοντας τους κανόνες και τη λειτουργία του. Σε αυτό το ηλικιακό στάδιο βρίσκονται και οι μαθητές του δείγματος της εργασίας και ανάλογα με το βιβλίο που έχουν στα χέρια τους λειτουργούν ως ήρωες ή ως αναγνώστες-παίκτες.

Πριν από το στάδιο του αναγνώστη ως ήρωα, ο Appleyard αναφέρει ότι ο αναγνώστης ως παίκτης αποτελεί το πρώτο στάδιο της αναγνωστικής εξέλιξης του ατόμου, αφού βρίσκεται στο σημείο αυτό που το παιδί δεν έχει μάθει ακόμη να διαβάζει και να γράφει. Ορισμένα στοιχεία της αναγνωστικής εμπειρίας των παιδιών ξεκινούν πολύ πριν φοιτήσουν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Από το δεύτερο συνήθως έτος, τα παιδιά κατέχουν την προφορική γλώσσα και τη χρησιμοποιούν στο

παιχνίδι τους. Γνωρίζουν επίσης ότι η γλώσσα, είτε γραπτή, είτε προφορική, μεταφέρει συγκεκριμένα μηνύματα και νοήματα. Παρατηρείται μάλιστα ότι όσες οικογένειες διαβάζουν στα παιδιά τους από πολύ μικρή ηλικία, εκείνα αποκτούν την ικανότητα να συνδέουν όσα ακούνε μέσα από τα βιβλία με εμπειρίες που θα αποκτήσουν στο εγγύς μέλλον. Επίσης ο αναγνώστης παίκτης έχει την τάση, καθώς του διαβάζουν ένα βιβλίο, να αγγίζει κι εκείνος τις σελίδες, να βλέπει τις εικόνες, για να ταυτίσει με αυτές τα όσα ακούει, αλλά και να προσποιείται ότι διαβάζει ο ίδιος παρόλο που δεν έχει κατακτήσει ακόμη την ανάγνωση, κάνοντάς τον έτσι να αρχίσει τα πρώτα του βήματα στη συμμετοχή της αναγνωστικής διαδικασίας. Ως αναγνώστης παίκτης μπορεί να θεωρηθεί ακόμη και ένα παιδί που φοιτά στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και δεν έχει αναπτύξει πλήρως τις αναγνωστικές του ικανότητες, ώστε να μπορεί να διαβάζει βιβλία συγκεκριμένης έκτασης.¹⁹³ Στην περίπτωση αυτή ανήκουν και τα παιδιά του δείγματος της παρούσας εργασίας.

Το στάδιο του αναγνώστη ως παίκτη ξεκινά από την ηλικία των δύο ετών λοιπόν και μπορεί να θεωρηθεί ως το σημείο έναρξης του αναγνωστικού ταξιδιού. Τα παιδιά σταδιακά, με τη βοήθεια της αφήγησης παραμυθιών και λογοτεχνικών ιστοριών, ξεκινούν να διαχωρίζουν τον κόσμο της φαντασίας από εκείνον της πραγματικότητας. Τα παιδικά βιβλία που διαβάζουν τρίτοι σε ένα τόσο μικρό παιδί, το βοηθούν να αναπτύξει πιο ολοκληρωμένα το παιχνίδι του. Δηλαδή το παιδί που ακούει μια ιστορία, θέλει να την ενσωματώσει στο παιχνίδι του και με τον τρόπο αυτό να την βιώσει ξανά και στη συνέχεια να τη συνδέσει με τον πραγματικό κόσμο. Η διαδικασία αυτή δίνει ουσιαστικά έναυσμα στο παιδί να ξεκινήσει να νοηματοδοτεί τον κόσμο γύρω του. Στα επόμενα κεφάλαια της εργασίας μάλιστα θα διερευνηθεί το πώς οι αναγνώστες-παίκτες μπορούν να ανταποκριθούν αναγνωστικά και να συμμετέχουν σε ένα ολόκληρο λογοτεχνικό έργο, το οποίο λόγω έκτασης θεωρητικά δεν απευθύνεται στην ηλικία των επτά και οχτώ ετών, που αν και γνωρίζουν ανάγνωση, δεν έχουν κατακτήσει πλήρως τις αναγνωστικές ικανότητες και τεχνικές, ώστε να μπορούν να διαβάσουν βιβλία μεγάλης έκτασης χωρίς να κουραστούν.

¹⁹³ βλ. Appleyard, ό. π., Αθήνα: Gutenberg, 2017, σελ. 67-74.

4.2. Τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των παιδιών ηλικίας 7-8 ετών και τα ζητήματα που προκύπτουν αναφορικά με την πρόσληψη της παιδικής λογοτεχνίας

Στην παρούσα έρευνα θα μας απασχολήσει το παιδί ως προς τις αναγνωστικές δεξιότητες που κατακτά στη διάρκεια της φοίτησής του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Θα ήταν ανεπαρκές να προχωρήσουμε στο πώς εμπλέκονται με τη λογοτεχνία τα παιδιά αυτής της ηλικίας χωρίς να εξετάσουμε τι διαβάζουν σε αυτή την ηλικία. Έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά ηλικίας επτά έως δώδεκα ετών απολαμβάνουν να διαβάζουν κατά κύριο λόγο δύο ειδών βιβλία, μυθοπλασίας και βιβλία που αφορούν την ανακάλυψη πληροφοριών. Μιλώντας για βιβλία μυθοπλασίας γι' αυτή την ηλικία, ουσιαστικά εννοείται ένα μεγάλο φάσμα αφηγήσεων, όπως οι μύθοι, τα παραμύθια, μυθολογικές ιστορίες, ιστορίες μυστηρίου και γενικότερα τα σύντομα αφηγήματα που μπορούν να διαβάσουν οι πιο αρχάριοι αλλά και οι πιο έμπειροι αναγνώστες. Η δεύτερη κατηγορία, που αφορά την ανακάλυψη πληροφοριών, συνδέεται με τα ενδιαφέροντα και την περιέργεια των παιδιών της ηλικίας αυτής. Θέλουν να ξέρουν περισσότερα για τον κόσμο στον οποίο ζουν, τη φύση, τα ζώα αλλά και το πώς λειτουργούν όλα όσα δε μπορούν να εξηγήσουν με τη λογική και τις γνώσεις τους.¹⁹⁴ Για την εργασία αυτή επιλέγεται το έργο *Εμένα με νοιάζει*, το οποίο, εκτός από τις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των χαρακτήρων και συγκεκριμένα του δασκάλου με τα παιδιά και την κοινωνία, μιλά γενικότερα για τη φύση και την οικολογική συνείδηση. Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά αυτής της ηλικίας επιχειρούν να διαχειριστούν ζητήματα που συνήθως συναντώνται σε λογοτεχνικά βιβλία που απευθύνονται σε λίγο μεγαλύτερες ηλικίες.

Στην ηλικιακή αυτή ομάδα, τα παιδιά κατανοούν πολύ εύκολα και γρήγορα την πλοκή των αφηγήσεων που διαβάζουν. Εκτός βέβαια από την κατανόηση της πλοκής, αρχίζει σταδιακά η ικανότητά τους να φτιάχνουν από μόνα τους μία πλοκή συμπεριλαμβάνοντας τα βασικά της στοιχεία. Τα παιδιά αντιλαμβάνονται πλέον τα συστατικά μιας αφήγησης και μπορούν να κατανοήσουν τις λογικές σχέσεις που τα συνδέει. Αν και μπορούν να αντιληφθούν πλήρως τη δομή της πλοκής της αφήγησης μιας ιστορίας, τα παιδιά μεταξύ έξι έως δέκα ετών δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στους ήρωες. Μετά τα επτά μάλιστα ενδιαφέρονται και μπορούν να φανταστούν τα

¹⁹⁴ βλ. Appleyard, ό. π., Αθήνα: Gutenberg, 2017, σελ. 125-126.

συναίσθημα των πρωταγωνιστικών προσώπων της αφήγησης.¹⁹⁵ Οι μαθητές του δείγματος λοιπόν, παρά τη δυσκολία του να διαβάσουν μόνοι τους λογοτεχνικά βιβλία μεγαλύτερης έκτασης από αυτή που προτείνεται για την ηλικία τους, φαίνεται ότι μπορούν να κατανοήσουν επαρκώς την πλοκή, τον τρόπο που λειτουργούν, σκέφτονται και αισθάνονται οι χαρακτήρες μυθιστορημάτων, που απευθύνονται σε λίγο μεγαλύτερες ηλικίες, όπως το *Εμένα με νοιάζει*, όπως άλλωστε διαπιστώνεται στο 4^ο κεφάλαιο της εργασίας.

Μέσα από τη θεωρία του Appleyard για τα παιδιά-αναγνώστες και τις δυνατότητες που έχουν ανάλογα με την ηλικία τους μπορούμε να αντιληφθούμε ότι ο αναγνώστης παιδί από τη στιγμή που μπορεί να προσεγγίσει ένα λογοτεχνικό κείμενο, τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει από αυτό είναι αναρίθμητα και αφορούν τόσο στην ανάπτυξη γλωσσικών και αναγνωστικών δεξιοτήτων, όσο και στη διερεύνηση του γνωστικού του πεδίου. Παράλληλα, του προσφέρονται ευκαιρίες για ψυχική ανάταση και ψυχαγωγία. Τα οφέλη αυτά αναγνωρίζονται και από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, που προσπαθεί να εντάξει τη λογοτεχνία στο εκπαιδευτικό και διδακτικό της πρόγραμμα. Παρά τις προσπάθειες της ένταξης της λογοτεχνίας στο ελληνικό σχολείο όμως, φαίνεται ότι η θέση που καταλαμβάνει και ο τρόπος που αξιοποιείται ίσως τελικά δεν είναι και ο ιδανικότερος, ώστε να καταφέρουν τα παιδιά να κερδίσουν όλα τα δυνατά οφέλη.

4.3. Η ερευνητική μελέτη για την αναγνωστική ανταπόκριση των παιδιών στο μυθιστόρημα *Εμένα με νοιάζει* και του ρόλου του δασκάλου

Συνήθως τα παιδιά ηλικίας 7-8 ετών έχουν συνηθίσει σε αναγνώσεις μικρής έκτασης βιβλίων και παραμυθιών ή και στην ακρόαση έργων κυρίως από τους γονείς και τους δασκάλους τους. Κατά τη φοίτησή των παιδιών στην Α' Δημοτικού και κυρίως στο νηπιαγωγείο συνηθίζεται ο εκπαιδευτικός της τάξης να συνδυάζει τα θέματα και τα πρότζεκτ που αναλαμβάνει με αντίστοιχης θεματολογίας λογοτεχνικά βιβλία. Τα βιβλία αυτά ή τα αποσπάσματά τους διαβάζονται από τον εκπαιδευτικό, λόγω της έλλειψης αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών. Συχνά μετά την

¹⁹⁵ βλ. Appleyard, ό. π., Αθήνα: Gutenberg, 2017, σελ. 133-165.

ανάγνωση, ακολουθούν δραστηριότητες, που οδηγούν τα παιδιά στο να ανακαλέσουν στη μνήμη τους τα όσα άκουσαν, να τα επεξεργαστούν, να τα συνδέσουν με τη δική τους πραγματικότητα, ακόμα και να τα χρησιμοποιήσουν ως αφορμή, για να προκύψει κάτι καινούριο. Η διαδικασία αυτή άλλωστε προτείνεται ήδη από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του νηπιαγωγείου.¹⁹⁶

Το να ενταχθεί λοιπόν στη Β' Δημοτικού ένα βιβλίο που είναι πάνω από τις αναγνωστικές ικανότητες και συνήθειες των μαθητών δεν είναι μια άγνωστη διαδικασία. Η αφήγηση, όπως ήδη αναφέρθηκε, κυριαρχεί στις εκπαιδευτικές δομές της προσχολικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με αρκετές μελέτες, ένα παιδί-ακροατής μπορεί να κερδίσει πολλά οφέλη σε τομείς, όπως η γλωσσική του ανάπτυξη, η ψυχαγωγία του, η αφομοίωση αξιών και στοιχείων πολιτισμού, η αυτογνωσία και η ανακάλυψη γνώσεων για την πραγματικότητα του κόσμου που καλείται να ενταχθεί. Μέσα από την ακρόαση και τις δραστηριότητες που σχετίζονται με την ακρόαση, τα παιδιά μαθαίνουν να κοινωνικοποιούνται, να εκφράζονται και να επικοινωνούν.¹⁹⁷ Δυστυχώς η έντονη παρουσία της αφήγησης, που ωφελεί τόσο πολύ τα παιδιά της προσχολικής εκπαίδευσης, αρχίζει να αποδυναμώνεται στο δημοτικό στο βωμό της αναγνωστικής ωριμότητας. Η ευεργετική παρουσία της αφήγησης θα μπορούσε να συνεχιστεί και στο δημοτικό, χωρίς βέβαια να υποβαθμίζεται το γεγονός ότι τα παιδιά πλέον μπορούν και διαβάζουν.¹⁹⁸ Η αξιοποίηση του έργου *Εμένα με νοιάζει* και οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν αποτελεί ένα παράδειγμα για τον τρόπο που θα μπορούσε η αφήγηση να ενταχθεί ακόμη και σε μεγαλύτερες τάξεις.

Το μυθιστόρημα της Γρηγοριάδου Σουρέλη απευθύνεται σε παιδιά των μεγάλων τάξεων του Δημοτικού, από 10 ετών και άνω, κυρίως λόγω του μεγέθους του. Ωστόσο, μία προσεκτικότερη ανάγνωση του έργου μπορεί να αναδείξει ποικίλες πτυχές του λογοτεχνικού κειμένου, για τις οποίες μπορούν να δείξουν ενδιαφέρον και μικρότεροι αναγνώστες. Ο πρωταγωνιστικός χαρακτήρας του δασκάλου, εκτός από την ιδιαίτερη σχέση που αναπτύσσει με τους μαθητές του, μπορεί να προσελκύσει τους μικρούς αναγνώστες με τη δράση του κατά τη διάρκεια της αφήγησης. Όπως ήδη αναφέρθηκε, στα πλαίσια της πλοκής του έργου, ο ίδιος δε διστάζει να έρθει σε

¹⁹⁶ βλ. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) Νηπιαγωγείου, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Αθήνα, 2002, σελ. 594-595.

¹⁹⁷ βλ. Τ. Δ. Τσιλιμένη, *Αφήγηση και Εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2011, σελ. 73.

¹⁹⁸ βλ. Τσιλιμένη, ό. π., Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2011, σελ 74.

σύγκρουση με την τοπική κοινωνία, ακόμη και με άτομα που διαθέτουν δύναμη, κύρος και εξουσία, όπως ο εργοστασιάρχης και ο υπενωμοτάρχης της χωροφυλακής. Οι συγκρούσεις αυτές σημειώνονται βέβαια λόγω της αποφασιστικότητας του δασκάλου να αποκαλύψει τις παράνομες ενέργειες που οδηγούν στη μόλυνση του περιβάλλοντος του χωριού, πράγμα που τον καθιστά, όπως ήδη είδαμε, έναν θετικό χαρακτήρα μέσα στην αφήγηση. Το θάρρος και η ανδρεία που επιδεικνύει ο δάσκαλος στο σημείο όπου διακινδυνεύει την ίδια του τη ζωή για να ανακαλύψει τους υπαίτιους της φωτιάς, θυμίζει στα μικρά παιδιά γνώριμους ήρωες παραμυθιών, οι οποίοι εκπροσωπούν το καλό και κάνουν τα πάντα για να υπερισχύσει ενάντια του κακού και των αντίστοιχων κακών χαρακτήρων. Ο τρόπος που αναπτύσσεται ο χαρακτήρας του δασκάλου στο βιβλίο τον καθιστά έναν ήρωα στα μάτια των παιδιών.

Οι συγκρούσεις και το σασπένς της πλοκής δημιουργούν στα παιδιά ένα αμείωτο ενδιαφέρον για το τι γίνεται στη συνέχεια, πώς θα αντιμετωπίσουν τα προβλήματα και τις προκλήσεις, με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι οι χαρακτήρες της αφήγησης αλλά και ποια θα είναι τελικά η εξέλιξη και η έκβαση της ιστορίας. Δημιουργείται η αγωνία και η ένταση στα παιδιά που ακούνε την ιστορία του έργου, ακριβώς με τον ίδιο τρόπο που δημιουργείται και στον αναγνώστη του ίδιου βιβλίου. Η σταδιακή ανάγνωση του έργου εντείνει ακόμη περισσότερο την περιέργεια των μαθητών. Ο τρόπος αυτός θα μπορούσε να αποτελέσει και μία πρόιμη μύηση των παιδιών ηλικίας 7-8 ετών στον κόσμο του μυθιστορήματος. Η μύηση αυτή ενισχύεται επίσης και μέσα από τις αντίστοιχες δραστηριότητες που σχεδιάζονται. Το γεγονός ότι οι μαθητές μικρής ηλικίας είτε δε γνωρίζουν καθόλου ανάγνωση είτε δεν είναι σε θέση να διαβάσουν μόνοι του μεγαλύτερης έκτασης βιβλία δεν αποτελεί σε καμία περίπτωση εμπόδιο, ώστε να αναβάλουν γι' αργότερα τη γνωριμία τους με τα λογοτεχνικά κείμενα διαφόρων ειδών. Το δημοτικό σχολείο άλλωστε οφείλει να αντιμετωπίσει εξ αρχής το μικρό παιδί ως έναν αναγνώστη με αξιώσεις και να το βοηθά να βιώσει όλους τους δυνατούς ρόλους που σχετίζονται με την ανάγνωση: τον ρόλο του ακροατή, του αφηγητή, του ποιητή, του ζωγράφου ή του συγγραφέα.¹⁹⁹ Η αφήγηση ακόμη και ολόκληρων μυθιστορημάτων στο πλαίσιο των δύο πρώτων τάξεων του δημοτικού αποτελεί ένα σημαντικό στάδιο για τη δημιουργία κινήτρων για ανάγνωση, που σταδιακά οδηγούν στην ένταξη της λογοτεχνίας στην

¹⁹⁹βλ. Β. Καπλάνη-Α. Τσαρμποπούλου, «Το πέρασμα από τον προφορικό στον γραπτό λόγο ή σαν... ιστορία της ανάγνωσης» στο *διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μία νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός, 2004, σελ. 79-80.

εκπαιδευτική πρακτική αλλά και γενικότερα στην αγάπη του παιδιού για το λογοτεχνικό βιβλίο και μ' αυτόν τον τρόπο αίρεται και η παιδαγωγική λογοκρισία που προκύπτει μέσα από την επιλογή αποσπασμάτων.

Και ως προς το περιεχόμενο του, το συγκεκριμένο έργο μπορεί να χρησιμοποιηθεί συμπληρωματικά στο μάθημα στο πλαίσιο της εξυπηρέτησης των στόχων του αναλυτικού προγράμματος της Β' Δημοτικού. Στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων υπάρχουν δύο ενότητες με τίτλο «Σχολείο και παιδί» και «Παιδί και φύση», όπου θα μπορούσαν να ενταχθούν ορισμένα αποσπάσματα σχετικά με τη θεματική, αφού στη διάρκεια της αφήγησης υπάρχουν αρκετά σημεία όπου δίνεται έμφαση σε οικολογικούς προβληματισμούς αλλά και καταστάσεις που βιώνουν τα παιδιά στη σχολική τους ζωή. Συνδυαστικά θα μπορούσε να λειτουργήσει ακόμη και στα πλαίσια του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος, στα κεφάλαια «Σχολείο», «Φυτά» και «Διάφοροι τόποι της πατρίδας μου», όπου εξετάζεται ο πλούτος, η φυσική ομορφιά του τόπου και τρόποι προστασίας του από τον άνθρωπο».

Σε μία δευτέρα ανάγνωση, φαίνεται ότι τα στοιχεία της αφήγησης του έργου που συνδέονται με το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να είναι περισσότερα από το οικολογικό ενδιαφέρον και την ενδοσχολική ζωή των παιδιών. Στη διάρκεια της ανάγνωσης του έργου στους μαθητές του δείγματος, αλλά και κατά την εφαρμογή των σχετικών δραστηριοτήτων, φάνηκε ότι τα παιδιά συνέδεσαν το απόσπασμα που οι δημοσιογράφοι μάχονταν για την αποκατάσταση της αλήθειας με το 17^ο κεφάλαιο της Γλώσσας «Εφημερίδες! Εφημερίδες!». Οι λεπτομέρειες για τις δραστηριότητες ακολουθούν σε επόμενη υποενότητα. Μέσα από την ένταξη της λογοτεχνίας λοιπόν στην εκπαιδευτική διαδικασία φαίνεται ότι μπορεί να επιτευχθεί και η διαθεματικότητα, η οποία άλλωστε εντάχθηκε και αποτέλεσε βασικό ζητούμενο στην αναθεώρηση του σχεδιασμού του εκπαιδευτικού συστήματος από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2000. Μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση των στόχων και των μεθόδων διδασκαλίας επιτυγχάνεται η κάθετη αλλά και οριζόντια κατανόηση της διδακτέας ύλης. Επιτυγχάνεται με αυτόν τον τρόπο η ουσιαστική γνώση των παιδιών και η ποιότητα της εκπαίδευσης.²⁰⁰

²⁰⁰ βλ. Σ. Ν. Αλαχιώτης, «Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Η διαθεματικότητα και η ευέλικτη ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσης» στο *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος Τόμος Α*, Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός, 2004, σελ. 12-13.

Στην ενότητα αυτή άλλωστε θα παρουσιαστεί ο τρόπος με τον οποίο ανταποκρίθηκε η ομάδα του δείγματος στο έργο της Γρηγοριάδου Σουρέλη και συγκεκριμένα στο πρόσωπο του δασκάλου. Με αφετηρία τον ρόλο του δασκάλου του μυθιστορήματος, θα εστιάσουμε στο πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον ρόλο αυτό, αλλά και το πώς τον συγκρίνουν σύμφωνα με τα δικά τους βιώματα και εμπειρίες, καταλήγοντας στα προσωπικά τους συμπεράσματα. Θα πραγματοποιηθούν επίσης συσχετισμοί με τα όσα γενικότερα υποστηρίζει η σύγχρονη θεωρία της λογοτεχνίας για την πρόσληψη από τον αναγνώστη-παιδί.

4.4. Το δείγμα

Το συγκεκριμένο τμήμα της Β Δημοτικού, στο οποίο βασίστηκε η παρούσα έρευνα, αποτελείται από 6 κορίτσια και 7 αγόρια ηλικίας μεταξύ 7 και 8 ετών. Το σχολείο βρίσκεται σε ημιορεινή περιοχή του νομού Ηρακλείου. Οι γονείς των παιδιών ασχολούνται κατά κύριο λόγο με γεωργικές και κτηνοτροφικές εργασίες. Ένα αγόρι δεν είναι ελληνικής καταγωγής. Είναι ωστόσο γεννημένο εδώ και μιλά και αντιλαμβάνεται πολύ καλά την ελληνική γλώσσα και τα κείμενα που είναι γραμμένα σε αυτή. Εκτός από αφηγήτρια του έργου και εμπνευστή των δραστηριοτήτων που ακολούθησαν, είμαι και η δασκάλα του συγκεκριμένου τμήματος για δεύτερη συνεχόμενη χρονιά. Εκτός λοιπόν από την εξοικείωση που αισθάνονται τα παιδιά μαζί μου, ώστε να εκφραστούν ελεύθερα, χωρίς να ντρέπονται, θα πρέπει να αναφερθεί ότι μέσα από δράσεις και προγράμματα, που ήδη έχουν ολοκληρωθεί την προηγούμενη αλλά και την τρέχουσα σχολική χρονιά, οι μαθητές είναι ήδη αρκετά εξοικειωμένοι τόσο με την ακρόαση ολόκληρων έργων αλλά και με τη λογοτεχνία γενικότερα. Είναι παιδιά που έχουν ιδιαίτερα καλή σχέση με το λογοτεχνικό βιβλίο, άσχετα από το επίπεδο της αναγνωστικής τους ικανότητας. Στη σχολική αίθουσα μάλιστα υπάρχει ειδικός χώρος, «η γωνία του βιβλίου», όπως την ονόμασαν, όπου περνούν αρκετές ώρες την εβδομάδα παρέα με τα αγαπημένα τους βιβλία, τα οποία δανείζονται από τη βιβλιοθήκη του σχολείου αλλά και τη βιβλιοθήκη της τάξης που οργανώθηκε από τα ίδια τα παιδιά και τους γονείς τους. (Στην εικόνα 1 και 2 του Παραρτήματος φαίνεται «η γωνία του βιβλίου».)

4.5. Μέσα συλλογής δεδομένων

Στη διάρκεια της εφαρμογής των δραστηριοτήτων, ανέλαβα εκτός από τον ρόλο του καθοδηγητή και τον ρόλο του παρατηρητή, ώστε να συλλέξω τα απαραίτητα δεδομένα. Η παρατήρηση αποτελεί μία ευρέως αποδεκτή μορφή συγκέντρωσης ποιοτικών δεδομένων. Η χρήση της βέβαια απαιτεί την υιοθέτηση συγκεκριμένου ρόλου ως παρατηρητή. Οι ρόλοι ποικίλλουν ανάλογα με την άνεση του παρατηρητή με τον χώρο, την επαφή του με τους συμμετέχοντες και το πόσο καλά μπορεί να συγκεντρώσει δεδομένα για την πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου που ερευνάται. Οι τρεις πιο διαδεδομένοι ρόλοι παρατηρητή στην ποιοτική έρευνα είναι: α) Ο ρόλος του συμμετέχοντος παρατηρητή, β) ο ρόλος του αμέτοχου παρατηρητή και γ) ο μεταβαλλόμενος ρόλος του παρατηρητή από αμέτοχο σε συμμετέχοντα και το αντίστροφο. Στις δραστηριότητες αυτής της μελέτης επιλέχθηκε ο ρόλος του συμμετέχοντα παρατηρητή, ο οποίος μπορεί να συλλέξει πολλές εμπειρίες για τις απόψεις και τα βιώματα των συμμετεχόντων. Ως συμμετέχων μετατρέπεται σε εσωτερικό παρατηρητή που παίρνει μέρος στις δραστηριότητες που γίνονται στον τόπο μελέτης. Την ίδια στιγμή της συμμετοχής του καταγράφει τις πληροφορίες που χρειάζεται. Επειδή όμως είναι δύσκολο να κρατήσει σημειώσεις ενώ συμμετέχει, καταγράφει τις παρατηρήσεις του, αφού αποχωρήσει από τον τόπο έρευνας.²⁰¹

Το πρώτο εργαλείο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποίησα ως παρατηρήτρια είναι το ερευνητικό ημερολόγιο. Η δομή του ημερολογίου προσανατολίστηκε γύρω από την κάθε δραστηριότητα που σχεδιάστηκε αλλά και τους στόχους που είχαν τεθεί για την καθημία ξεχωριστά, όπως φαίνεται στο τέλος του Παραρτήματος. Το ερευνητικό ημερολόγιο είναι εργαλείο που χρησιμοποιείται πολύ συχνά στην ερευνητική διαδικασία, καθώς χρησιμεύει ως «πληρεξούσιο» για την παρατήρηση. Υπάρχει ωστόσο και το ενδεχόμενο της εσφαλμένης αναφοράς των γεγονότων λόγω της μεροληψίας από την πλευρά του παρατηρητή, αφού σε ορισμένες περιπτώσεις αναπόφευκτα λειτουργεί επιλεκτικά όσον αφορά στην προσοχή του, την κωδικοποίηση των λεπτομερειών και τα όσα ανακαλεί στη μνήμη

²⁰¹ βλ. J. Creswell, *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, Αθήνα: Ίων, 2015, σελ. 214.

του.²⁰² Το ερευνητικό ημερολόγιο, που προέκυψε από τη διαδικασία της συμμετοχικής παρατήρησης, περιείχε αρκετές λεπτομέρειες, κάτι που δυσχέραινε την ακριβή καταγραφή τους. Υπήρχαν δραστηριότητες, για τις οποίες το ημερολόγιο δεν ήταν αρκετό και γι' αυτό επιλέχθηκε η βιντεοσκόπηση και η φωτογράφιση των παιδιών που συμμετείχαν και των αποτελεσμάτων που προέκυψαν. Τα οπτικά αλλά και τα ηχητικά ντοκουμέντα λειτουργούν συμπληρωματικά στα όσα παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν στο ημερολόγιο.

Από τις λεπτομερείς παρατηρήσεις που σημειώθηκαν στο ημερολόγιο, τα δεδομένα από τη βιντεοσκόπηση και τις φωτογραφίες που τραβήχτηκαν προκύπτουν ενδείξεις, που θα οδηγήσουν στα ερευνητικά αποτελέσματα και κατ' επέκταση στο κεντρικό ερευνητικό ερώτημα που είναι η αναγνωστική ανταπόκριση των παιδιών στο έργο *Εμένα με νοιάζει*, με επίκεντρο πάντα τις ιδέες που σχημάτισαν τα παιδιά γύρω από τη θέση του δασκάλου στο μυθιστόρημα και τον εν γένει ρόλο του.

4.6. Σχεδιασμός δραστηριοτήτων

Όπως ήδη αναφέρθηκε σε προηγούμενη υποενότητα, επειδή τα παιδιά του δείγματος είναι μικρής ηλικίας, για να διαπιστωθεί καλύτερα η αναγνωστική ανταπόκρισή τους στο συγκεκριμένο μυθιστόρημα, εκτός από τη σταδιακή ανάγνωση του κειμένου κατά ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, χρησιμοποιήθηκαν και δραστηριότητες που σχετίζονται με το περιεχόμενο του βιβλίου και τα νοήματα που προκύπτουν από αυτό.

Η ανάγνωση ολόκληρου του έργου από τον εκπαιδευτικό θα έπρεπε να ολοκληρωθεί μέσα στο διάστημα του πρώτου τριμήνου του σχολικού έτους. Αμέσως μετά θα πρέπει στο διάστημα τεσσάρων εβδομάδων να εφαρμοστούν οι παρακάτω 4 δραστηριότητες. Το διάστημα που επιλέχθηκε τόσο για την ανάγνωση όσο και για τις δραστηριότητες είναι ενδεικτικό, ωστόσο φαίνεται ότι εξυπηρετεί τον εκπαιδευτικό να εφαρμόσει το πρόγραμμα αυτό, χωρίς να παραμεληθούν τα καθημερινά μαθήματα και οι στόχοι που πρέπει να επιτευχθούν βάσει του αναλυτικού προγράμματος της

²⁰² βλ. C. Robson, *Η έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Αθήνα: Gutenberg, 2010, σελ. 306.

τάξης. Ταυτόχρονα βοηθά τα παιδιά να μη χάνουν τη σύνδεση με την ιστορία του βιβλίου, η οποία τους αποκαλύπτεται σταδιακά, αλλά και τη συνοχή ανάμεσα στην κάθε δραστηριότητα. Ο χρόνος που εκτιμάται ότι απαιτείται για την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας είναι ένα διδακτικό δίωρο.

Πρόγραμμα δραστηριοτήτων:

1^η δραστηριότητα: Εικονογράφηση ενοτήτων του έργου

Αφού έχει ολοκληρωθεί η ανάγνωση του έργου *Εμένα με νοιάζει*, τα παιδιά καλούνται να αποδώσουν μέσα από μία ζωγραφιά τους ένα κεφάλαιο του βιβλίου που τους έκανε εντύπωση, τους άρεσε ή τους προβλημάτισε. Στη συνέχεια συγκεντρώνονται όλες οι ζωγραφιές και συνθέτουν ένα ενιαίο κολλάζ, το οποίο αποτελεί μία πρόταση για την εικονογράφηση του βιβλίου. Η δραστηριότητα αυτή στοχεύει να αναδείξει τα σημεία που τράβηξαν την προσοχή των μαθητών. Μέσα από τη διαδικασία αυτή τα παιδιά ανακαλούν την ιστορία του έργου και εκφράζονται για όσα μπορεί να τους άρεσαν, να τους στεναχώρησαν, να τους φόβισαν, να τους έκαναν να γελάσουν ή οτιδήποτε άλλο μπορεί να τους έκανε εντύπωση και να χαραχτηκε στη μνήμη τους. Τους δίνεται μάλιστα η δυνατότητα να επικοινωνήσουν μεταξύ τους και να ανταλλάξουν απόψεις για όσα τους εντυπωσίασαν αρνητικά ή θετικά στο συγκεκριμένο έργο. Επίσης, η επιλογή της συγκεκριμένης δραστηριότητας έγινε, γιατί τα παιδιά της Β' Δημοτικού έχουν συνηθίσει σε αναγνώσματα στα οποία η εικόνα καταλαμβάνει σημαντική θέση, ενισχύοντας το κείμενο.

2^η δραστηριότητα: Δημιουργία εναλλακτικού τέλους του έργου.

Έχοντας ήδη συζητήσει για το περιεχόμενο των κεφαλαίων τόσο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης όσο και στη διάρκεια της 1^{ης} δραστηριότητας, τα παιδιά καλούνται να σχηματίσουν δύο ομάδες και να δημιουργήσουν από ένα εναλλακτικό τέλος της αφήγησης που άκουσαν. Μέσα από τη δραστηριότητα αυτή αναδεικνύεται η παιδική φαντασία, η δημιουργικότητα, αλλά και η ικανότητα των μαθητών να τις αξιοποιούν για συγκεκριμένο σκοπό, όπως η δημιουργία μίας ιστορίας με

διαφορετική τροπή. Με τον τρόπο αυτό δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να περιπλέξουν τον μύθο, συνθέτοντας μια νέα διαφορετική πλέον ιστορία. Έτσι, έχουν την ευκαιρία να εντάξουν μέσα στην μυθοπλασία τα προσωπικά τους στοιχεία, πίσω από τα οποία «κρύβονται» οι εμπειρίες, τα βιώματα, οι σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Επίσης, το ότι πρόκειται για μία ομαδική δραστηριότητα ωθεί τα παιδιά να συνεργαστούν, να ακούσουν τις ιδέες των υπολοίπων, να εκφράσουν τις δικές τους και τελικά να συναποφασίσουν για μια κοινή επιλογή.

3^η δραστηριότητα: Δημιουργία αφισών με θέμα τον δάσκαλο

Προκειμένου να δοθεί η απαραίτητη έμφαση στη θέση που κατέχει ο δάσκαλος στην αφήγηση του έργου, τα παιδιά θα πρέπει να χωριστούν και πάλι σε δύο ομάδες και να δημιουργήσουν από μία αφίσα. Η πρώτη ομάδα θα αναλάβει τη δημιουργία μίας αφίσας, η οποία θα αφορά στον δάσκαλο του βιβλίου *Εμένα με νοιάζει*. Εκτός από την απεικόνισή του, οι μαθητές θα πρέπει να θυμηθούν φράσεις ή χαρακτηριστικές σκηνές του βιβλίου, τις οποίες θα συμπεριλάβουν στην αφίσα. Η δεύτερη αφίσα θα αφορά στον δάσκαλο των ονείρων των παιδιών. Θα πρέπει δηλαδή τα παιδιά της δεύτερης ομάδας να απεικονίσουν και να περιγράψουν το πώς φαντάζονται τον ιδανικό για εκείνα δάσκαλο. Στη συνέχεια, μέσα από τη σύγκριση των δύο αφισών δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να κατανοήσουν πόσο κοντά ή πόσο μακριά στέκεται ο δάσκαλος της αφήγησης από τον ιδανικό για εκείνα δάσκαλο. Η ομαδική εργασία, όπως και η προηγούμενη, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να προσπαθήσουν να συνεργαστούν, ώστε να βγάλουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

4^η δραστηριότητα: Δραματοποίηση

Θα πρέπει να γίνει μία συζήτηση στην τάξη με τους μαθητές, ώστε μέσα από ερωτήσεις να μιλήσουν για τις ιδέες και τις εμπειρίες τους για δύσκολες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι ίδιοι, οι γονείς τους αλλά και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Αφού διατυπωθούν αρκετές απόψεις, θα πρέπει να επιλεγούν ρόλοι αλλά και θέματα για τη δημιουργία δύο διαφορετικών δραματοποιήσεων, που θα απεικονίζουν τα προβλήματα της καθημερινής σχολικής ζωής αλλά και τον τρόπο

που αντιδρούν σε αυτά οι άμεσα ενδιαφερόμενοι. Μέσα από τη διαδικασία αυτή δίνεται η δυνατότητα στο κάθε παιδί ξεχωριστά να εκφραστεί ελεύθερα. Δίνοντας παραδείγματα δύσκολων καταστάσεων, μπορεί να μιλήσει για δυσκολίες που βιώνει το ίδιο και να εξομολογηθεί τα συναισθήματά του. Αφού οριστικοποιηθούν τα θέματα και τα πρόσωπα της δραματοποίησης, όλα τα παιδιά δίνουν τις ιδέες τους προκειμένου να διαμορφωθούν οι διάλογοι μεταξύ των προσώπων. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να δοθούν λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν ορισμένα παιδιά και να μην τα έχουν αποκαλύψει ποθενά. Με την ολοκλήρωση της δραματοποίησης θα γίνει και η σύγκριση με την κατάσταση που βιώνει ο δάσκαλος, οι μαθητές του και οι γονείς της ιστορίας του βιβλίου, για να σχολιαστεί το πόσο κοντά είναι στη σύγχρονη καθημερινότητα του σχολείου. Η δραματοποίηση άλλωστε έχει αποδειχθεί πως μπορεί να λειτουργήσει ευεργετικά στη μάθηση αλλά και την ανάπτυξη του παιδιού.

4.7. Η δραματοποίηση στο σχολείο

Αναμφίβολα η δραματοποίηση είναι ευρέως διαδεδομένη στο θέατρο παγκοσμίως. Τις τελευταίες δεκαετίες φαίνεται ότι τυγχάνει της αποδοχής τόσο της πρωτοβάθμιας, όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έχει αναχθεί μάλιστα σε παιδαγωγική μέθοδο μάθησης μέσα από την οποία εκφράζονται πολλοί στόχοι του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της μάθησης και ο βιωματικός και ο παιγνιώδης χαρακτήρας της. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από τη δραματοποίηση, έχει τη δυνατότητα να αποφύγει τον παραδοσιακό, δασκαλοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας, ωθώντας τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν την φαντασία και την κρίση τους και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και τους εκφραστικούς τους κώδικες. Ταυτόχρονα επαυξάνει τη συμμετοχικότητά τους και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Τέλος, ένα ακόμη θετικό που προκύπτει από την παρουσία της δραματοποίησης στη διδασκαλία είναι ότι μέσα από τη διαδικασία αυτή αναδεικνύονται αβίαστα δεξιότητες των παιδιών, πράγμα που οδηγεί στην τόνωση της αυτοπεποίθησής τους.²⁰³

²⁰³ βλ. Θ. Γραμματάς & Τ. Μουδατσάκης, *Θέατρο και Πολιτισμός στο Σχολείο: Για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Ρέθυμνο: Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε. ΔΙΑ. Μ. ΜΕ), 2008, σελ. 46-47.

4.8. Το μοντέλο του Greimas στη δραματοποίηση

Για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκε το μοντέλο του Greimas, ο οποίος στο μοντέλο ανάλυσης του αφηγηματικού λόγου υποστήριξε ότι είναι απαραίτητη η σταθερή δομή της σύνθεσής του. Στη δομή κάθε κειμένου εντοπίζονται διαφορετικά δρώντα πρόσωπα, αλλά τη μεταξύ τους σχέση καθορίζουν οι σταθερές δρώσες δυνάμεις ή συντελεστές. Ο Greimas ορίζει έξι διαφορετικές δρώσες δυνάμεις, οι οποίες είναι το υποκείμενο, το αντικείμενο, ο πομπός, ο δέκτης, ο βοηθός και ο αντίμαχος.²⁰⁴ Το υποκείμενο είναι το κυρίως δρον πρόσωπο. Όλες του οι πράξεις προσανατολίζονται γύρω από την απόκτηση του αντικειμένου ή την αποκατάσταση μιας αδικίας. Το αντικείμενο που κυνηγά δεν είναι απαραίτητα κάποιο πρόσωπο. Μπορεί ακόμα να είναι ένα συνήθως πολύτιμο υλικό αντικείμενο, μία κατάσταση, μία ιδέα ή μία αξία. Η απώλεια αυτού που ορίζει ο Greimas ως αντικείμενο είναι που κάνει το υποκείμενο να δραστηριοποιείται. Ο πομπός ή αλλιώς υποκινητής μπορεί να είναι πρόσωπο, μία εικονική οντότητα ή και μία συναισθηματική κατάσταση που υποκινεί το υποκείμενο. Ο δέκτης ή αλλιώς αποδέκτης δηλώνει εκείνον που συλλαμβάνει το μήνυμα και γενικότερα που δέχεται τα αποτελέσματα των ενεργειών της δράσης. Ο βοηθός είναι ο συμπαραστάτης, που λειτουργεί ευνοϊκά στο να πραγματοποιηθεί η επιθυμία του υποκειμένου. Αντιθέτως, ο αντίμαχος λειτουργεί ανασταλτικά στη δράση του υποκειμένου και στην επίτευξη του στόχου του.²⁰⁵ Σε κάθε δρώσα δύναμη μπορούν να αντιστοιχούν περισσότεροι από έναν ρόλοι. Άλλοι μελετητές που επιχείρησαν να τελειοποιήσουν το μοντέλο δράσης στην αφήγηση και στο θεατρικό δρώμενο είναι ο Πρόπ (1928), ο Σουριώ (1950) και η Ύμπερσφελντ (1977). Στα μοντέλα των συγκεκριμένων τα σχήματα δράσης παρουσιάζουν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές.²⁰⁶ Για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα επιλέχθηκε το μοντέλο δράσης του Greimas, γιατί αποτελεί ένα από τα πιο ευέλικτα και εύχρηστα μεθοδολογικά εργαλεία. Οι ξεκάθαρες δρώσες δυνάμεις βοηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν εύκολα τις δομές του κειμένου αλλά και το ιδεολογικό του μήνυμα.

²⁰⁴ βλ. Κ. Elam, *Η σημειωτική Θεάτρου και Δράματος*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2001, σελ. 152-153.

²⁰⁵ βλ. Γ. Παγανός, *Η νεοελληνική πεζογραφία*, Αθήνα: Κώδικας, 1993, σελ. 78-79

²⁰⁶ βλ. Ρ. Pavis, *Λεξικό του Θεάτρου*, Αθήνα: Gutenberg, 2006, σελ. 323.

4.9. Η επιλογή και οι στόχοι των δραστηριοτήτων

Τόσο η δραματοποίηση όσο και οι υπόλοιπες δραστηριότητες που θα εντάσσονταν στο ερευνητικό αυτό σχέδιο έπρεπε να μπορούν να πραγματοποιηθούν από μαθητές Β' Δημοτικού και να συμβάλουν στην όσο το δυνατόν καλύτερη πρόσληψη του ρόλου του δασκάλου μέσα από το έργο *Εμένα με νοιάζει*. Οι συγκεκριμένες βέβαια δραστηριότητες επιλέχθηκαν βάσει των ενδιαφερόντων των μαθητών. Το ότι εγώ είμαι η δασκάλα του τμήματος μου έδωσε το πλεονέκτημα να γνωρίζω εκ των προτέρων ποιες είναι οι δραστηριότητες που σχετίζονται με προγράμματα φιλιανγνωσίας και συνήθως κεντρίζουν το ενδιαφέρον και την προσοχή τους, οδηγώντας στην ενεργό τους συμμετοχή. Για παράδειγμα, το ότι αγαπούν ιδιαίτερα τη ζωγραφική, σε συνδυασμό με τη συνήθειά τους να εξετάζουν λεπτομερώς την εικονογράφηση κάθε λογοτεχνικού έργου, οδήγησε στην 1^η και στην 3^η δραστηριότητα. Η επιλογή της 2^{ης} δραστηριότητας έγινε, γιατί και σε προηγούμενες δράσεις φιλιανγνωσίας που είχαμε πραγματοποιήσει στην τάξη, οι μαθητές ενθουσιάζονταν, όταν καλούνταν να γράψουν ένα διαφορετικό τέλος για το κάποιο λογοτεχνικό έργο. Ο ενθουσιασμός τους για τέτοιου είδους δραστηριότητες εξηγείται από την περιέργεια που εκφράζουν αρκετά παιδιά για το τι θα συνέβαινε αν οι χαρακτήρες είχαν κάνει διαφορετικές επιλογές και γιατί μία ιστορία εξελίχθηκε με συγκεκριμένο τρόπο. Η 4^η δραστηριότητα επιλέχθηκε λόγω της αγάπης των παιδιών για κάθε είδους δραστηριότητα θεατρικού παιχνιδιού και δραματοποίησης.

Οι παραπάνω δραστηριότητες σχεδιάστηκαν από εμένα προκειμένου να εφαρμοστούν στους μαθητές του δείγματος. Στην πορεία της συζήτησης όμως κάποιοι μαθητές εξέφρασαν την επιθυμία να προστεθεί μία ακόμη δραστηριότητα, στην οποία τα παιδιά θα γίνονταν δημοσιογράφοι και θα έγραφαν άρθρα για ζητήματα του περιβάλλοντος. Τα υπόλοιπα παιδιά συμφώνησαν ομόφωνα. Ήταν επηρεασμένα από την ενότητα της Γλώσσας με τίτλο «Εφημερίδες, εφημερίδες», στην οποία γνώριζαν τον κόσμο της δημοσιογραφίας και τη διαδικασία που ακολουθείται, για να γραφτεί ένα άρθρο και στη συνέχεια να τυπωθεί μία εφημερίδα. Μία μαθήτρια συμπλήρωσε ότι θα μπορούσαν να ενωθούν τα άρθρα και να φτιάξουν ένα είδος εφημερίδας. Στην ανάλυση των δεδομένων που ακολουθεί λοιπόν εμφανίζεται και μία 5^η δραστηριότητα, αυτή των δημοσιογράφων. Η πρόταση αυτή

των παιδιών προκύπτει από τη σύνδεση της ιστορίας του βιβλίου με τα όσα μαθαίνουν στο σχολείο. Στην αφήγηση φάνηκε ότι οι δημοσιογράφοι ήταν εκείνοι που βοήθησαν τον δάσκαλο να μπορέσει να αποκαλύψει την αλήθεια και να δικαιωθεί στην τοπική κοινωνία. Η κοπέλα μάλιστα από την ομάδα των δημοσιογράφων καταλήγει να γίνει η σύζυγος του δασκάλου. Με τη δραστηριότητα αυτή γίνονται και τα ίδια τα παιδιά βοηθοί του δασκάλου και πραγματοποιούν μέσα από τα άρθρα τους τη δική τους διαμαρτυρία για τη μόλυνση του περιβάλλοντος. Γίνονται δηλαδή μέρος του κόσμου του βιβλίου, αφού το προσωπικό τους βίωμα συνδέεται με την αφήγηση.

4.10. Ανάλυση δεδομένων

Την ημέρα που πραγματοποιήθηκε η 1^η δραστηριότητα δύο από τα δεκατρία παιδιά απουσίαζαν, επομένως παρουσιάζονται μόνο έντεκα εικονογραφήσεις κεφαλαίων. Στη διάρκεια της δραστηριότητας, όταν ανατέθηκε στα παιδιά να κάνουν την εικονογράφηση από ένα κεφάλαιο του βιβλίου *Εμένα με νοιάζει*, άρχισαν να συζητούν μεταξύ τους για το ποιο κεφάλαιο θα απεικονίσουν στη ζωγραφιά τους. Ξεκίνησαν να λοιπόν να φέρνουν στη μνήμη τους εικόνες και γεγονότα που τους έκαναν εντύπωση από την αφήγηση. Στο σημείο αυτό χρειάστηκε η βοήθειά μου, καθώς έπρεπε να ανατρέξουμε ξανά στο λογοτεχνικό έργο, για να δούμε σε ποια κεφάλαια συναντήσαμε τις σκηνές που ζωγράφισαν τα παιδιά. Τα περισσότερα αγόρια εξέφρασαν την επιθυμία να σχεδιάσουν το κεφάλαιο «Φωτιά στο δάσος» δίνοντας έμφαση στον κίνδυνο της ζωής του δασκάλου. Αυτό εξηγείται με την τάση των παιδιών της ηλικίας αυτής να αντιμετωπίζουν το κεντρικό πρόσωπο του μυθιστορήματος σαν ήρωα. Έτσι, βλέπουμε ότι εδώ οι μαθητές εξιδανικεύουν το πρόσωπο του δασκάλου, γι' αυτό και εστιάζουν στη σκηνή που η δράση της ηρωικής στάσης του δασκάλου κορυφώνεται.

Εντύπωση φαίνεται ότι έκαναν και οι επιπτώσεις της μόλυνσης στα ζώα της περιοχής, που «μεταναστεύουν» ή πεθαίνουν. Έτσι βλέπουμε δύο παιδιά να έχουν ζωγραφίσει το κεφάλαιο «Μια γυάλα με ψάρια» και το «περίεργα φαινόμενα». Δύο κορίτσια επέλεξαν να απεικονίσουν το κεφάλαιο «Ευχάριστες προοπτικές», αφού στη

συζήτηση που είχαν μεταξύ τους, εστίασαν στο πόσο ήρεμο και όμορφο παρουσιάστηκε το περιβάλλον με την αποκατάσταση του οικολογικού προβλήματος που ξέσπασε στην περιοχή με όλες τις επιπτώσεις που αυτό είχε επιφέρει. Φαίνεται ξεκάθαρα λοιπόν η προτίμηση του οικολογικού θέματος που θίγεται στο έργο. Τα παιδιά ωστόσο δε φαίνεται να διαχωρίζουν το ζήτημα αυτό από τον βασικό άξονα, που είναι το πρόσωπο του δασκάλου, αφού θεωρούν ότι συνδέεται άμεσα με το οικολογικό ζήτημα. Άλλωστε, σε όσες σκηνές αναφέρονται τα παιδιά και περιέχουν οικολογικά στοιχεία τονίζεται ταυτόχρονα και η παρουσία και η δράση του δασκάλου. Ένα μόνο κορίτσι αποφάσισε να ζωγραφίσει την άφιξη του δασκάλου στο χωριό, λέγοντας ότι εάν δεν ήταν εκείνος, δε θα υπήρχε η ιστορία και το χωριό και πιθανόν να είχε καταστραφεί εντελώς. (Το κολάζ με τις εικονογραφήσεις των κεφαλαίων υπάρχει στην εικόνα 3 και 4 στο Παράρτημα.)

Το ότι αρκετά παιδιά ζωγράρισαν το κεφάλαιο, στο οποίο ξεσπά η φωτιά, σημαίνει ότι επέλεξαν το σημείο που σημειώνεται η κορύφωση της δράσης με πρωταγωνιστή τον δάσκαλο. Είναι άλλωστε η σκηνή με την πιο θαρραλέα πράξη του Δασκαλόπουλου. Η επιλογή αυτή δικαιολογείται βάσει της αντιμετώπισης του προσώπου αυτού ως ήρωα. Η εικονογράφηση της γυάλας με τα νεκρά ψάρια και των φαινομένων μόλυνσης του περιβάλλοντος επιλέχθηκαν ως κομβικά σημεία, που στάθηκαν αιτία, για να ξεκινήσει ο μεγάλος αγώνας που έδωσε ο δάσκαλος για να σώσει τον τόπο. Το κεφάλαιο που επίσης ζωγράρισαν, «Ευχάριστες προοπτικές», δηλώνει τα αποτελέσματα που έφερε ο αγώνας αυτός του δασκάλου. Η επικράτηση γαλήνης στο χωριό αλλά και το υγιές φυσικό τοπίο υπονοούν τη δικαίωση και την ανταμοιβή του. Η επιλογή της εικονογράφησης της άφιξης του δασκάλου, δείχνει ξεκάθαρα το ενδιαφέρον για το πρόσωπο αυτό, όπως άλλωστε εξήγησε παραπάνω το κορίτσι που το επέλεξε.

Ήδη στις συζητήσεις που πραγματοποιούνταν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των κεφαλαίων του βιβλίου, πολλά παιδιά αυθόρμητα έθεταν τα δικά τους «αν» και «γιατί», αφού αναρωτιούνταν για ποιο λόγο ο χαρακτήρας του δασκάλου δεν αποφάσισε νωρίτερα να αναλάβει δραστικά μέτρα, γιατί δεν ξεσήκωνε τα παιδιά από την αρχή και τι θα γινόταν αν δεν τον πίστευε κανείς. Επομένως η 2^η δραστηριότητα για τη δημιουργία εναλλακτικού τέλους δε δυσκόλεψε τα παιδιά. Οι δύο ομάδες σχηματίστηκαν βάσει φύλου, γιατί τα παιδιά υποστήριζαν ότι συνεννοούνταν καλύτερα τα αγόρια μεταξύ τους και τα κορίτσια μεταξύ τους. Αυτό

δεν αποτέλεσε πρόβλημα, καθώς ο αριθμός των μελών των δύο ομάδων δεν έχει δεν έχει μεγάλη απόκλιση. Η πρώτη ομάδα αποτελούνταν από 7 αγόρια και η δεύτερη ομάδα από 6 κορίτσια. Η ομάδα των αγοριών επέλεξε ένα καταστροφικό αρχικά τέλος, ότι με τη φωτιά καταστρέφεται το χωριό. Μετά από την καταστροφή όμως, ακολουθεί η αναγέννηση του χωριού και των κατοίκων του, οι οποίοι έχουν κατανοήσει τα λάθη τους και μετανιώνουν γι' αυτά. Βλέπουμε λοιπόν για μία ακόμη φορά ότι το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο σημείο της κορύφωσης της δράσης. Το ότι επιλέγουν να εννοήσουν ότι ο δάσκαλος δεν κατάφερε να σταματήσει τη φωτιά, τον παρουσιάζουν αδύναμο να εμποδίσει μόνος του μία τέτοια μεγάλη πυρκαγιά. Με τον τρόπο αυτό ακυρώνουν εντελώς τον αγώνα που έδωσε και ήρθε σε ρήξη με πολλούς ανθρώπους της περιοχής. Η επιλογή αυτή ενδεχομένως να φανερώνει την επιθυμία των παιδιών να φέρουν το πρόσωπο του δασκάλου πιο κοντά στον ρεαλιστικό κόσμο, αφαιρώντας του τις δυνάμεις ενός ήρωα. Δεν αντιμετωπίζουν δηλαδή την ιστορία του έργου σαν κάτι φανταστικό, αλλά σαν μία πραγματικότητα που θα μπορούσε να λάβει χώρα και στη ζωή τους. Δεν παραλείπουν όμως να τονίσουν ότι οι απόψεις του σχετικά με το οικολογικό ζήτημα ήταν ορθές, οι οποίες μάλιστα αναγνωρίστηκαν τελικά από την τοπική κοινωνία.

Η ομάδα των κοριτσιών αποφάσισε να δώσει ένα θετικό τέλος, με τον δάσκαλο να θριαμβεύει μετά την κίνησή του να σώσει ολόκληρο το χωριό. Επιλέχθηκε μάλιστα να διδάσκει πια στο πανεπιστήμιο ως επιστήμονας, χωρίς όμως να ξεχνά τους παλιούς μαθητές του και την αγάπη που νιώθει γι' αυτούς, πράγμα που τονίζει την αξία του ως εκπαιδευτικού. Με το να τον παρουσιάσουν ως καθηγητή πανεπιστημίου θέλησαν να αποδώσουν στο μέγιστο το πόσο ικανός δάσκαλος είναι. Επειδή όμως δεν τον αισθάνθηκαν μόνο ως επαγγελματία, αλλά και ως παιδαγωγό, φρόντισαν να μην παραλείψουν το πιο σημαντικό στοιχείο που αναδεικνύεται μέσα από το βιβλίο, την αληθινή αγάπη και το ενδιαφέρον του για τα παιδιά. Και οι δύο ιστορίες εκφράζουν ένα θετικό τέλος, παρά την καταστροφή που αναφέρεται στην πρώτη ομάδα, το οποίο ταιριάζει στον θετικό χαρακτήρα του Δασκαλόπουλου. (Το αποτέλεσμα των προσπαθειών των δύο ομάδων φαίνεται στην εικόνα 5, 6 και 7 στο Παράρτημα.)

Στην 3^η δραστηριότητα, η ομάδα των αγοριών έφτιαξε την αφίσα του Αλέξανδρου Δασκαλόπουλου. Επέλεξαν να τον παρουσιάσουν σοβαρό, με γυαλιά και επαγγελματική τσάντα, καθώς θυμήθηκαν την άσχημη εντύπωση που είχε σχηματίσει

γι' αυτόν ο διευθυντής λόγω της πρόχειρης εμφάνισής του. Η επιλογή τους αυτή οφείλεται στα αρνητικά συναισθήματα και το αίσθημα αδικίας που ένιωσαν, όταν άκουσαν το σημείο της αφήγησης, όπου ο διευθυντής αρχικά απογοητεύτηκε από τον δάσκαλο μόνο και μόνο από την εμφάνισή του. Τον σχεδίασαν λοιπόν βάσει των προτύπων του διευθυντή, ώστε να μην μπορεί κανένας να αμφισβητήσει την πραγματική του αξία κρίνοντας μόνο από την εμφάνιση. Γύρω από τη φιγούρα του επέλεξαν να γράψουν κάποιες σύντομες φράσεις, μέσα από τις οποίες περιγράφονται τα χαρακτηριστικά του, όπως ότι είναι ευγενικός, με χιούμορ και ωραίες ιδέες και ότι του άρεσε να κάνει μάθημα στη φύση.

Με τον ίδιο τρόπο συμφώνησε να κινηθεί και η ομάδα των κοριτσιών, που ανέλαβε να φτιάξει μία αφίσα για τον δάσκαλο των ονείρων τους. Πρότειναν μάλιστα να δημιουργήσουν μία γυναικεία φιγούρα, επειδή όπως είπαν προτιμούσαν γυναίκα δασκάλα, παρά άντρα. Την ονόμασαν λοιπόν Αλαξάνδρα Ονειροπούλου. Το όνομα είναι εμπνευσμένο από εκείνο του Αλέξανδρου Δασκαλόπουλου. Το επίθετο προέκυψε από το γεγονός ότι ζωγράφιζαν τη δασκάλα των ονείρων τους, επομένως δε θα μπορούσαν να της δώσουν διαφορετικό επίθετο από το Ονειροπούλου. Ζωγράφισαν λοιπόν μία χαρούμενη γυναικεία μορφή με περιποιημένη εμφάνιση και ένα μεγάλο χαμόγελο. Γύρω από τη μορφή της έγραψαν τα χαρακτηριστικά που θέλουν να συγκεντρώνει η ιδανική δασκάλα, όπως η ευγένεια, η εξυπνάδα, το χιούμορ και η τάση να χαμογελά, να μη θυμώνει και να παίζει με τα παιδιά.

Όταν οι δύο αφίσες κολλήθηκαν στον τοίχο δίπλα-δίπλα ξεκίνησε η συζήτηση για τις διαφορές και τις ομοιότητες που έχουν οι δύο αυτοί εκπαιδευτικοί. Η βασική διαφορά την οποία εντόπισαν τα παιδιά και επανέλαβαν αρκετές φορές ήταν η διαφορά του φύλου. Στην ομάδα των αγοριών ανατέθηκε ένα συγκεκριμένο πρόσωπο, το οποίο ζωγράφισαν και του απέδωσαν τέτοια χαρακτηριστικά, όπως αυτά που γνώρισαν μέσα από το μυθιστόρημα. Η ομάδα των κοριτσιών όμως, η οποία είχε τη δυνατότητα να δημιουργήσει ένα φανταστικό πρόσωπο, επέλεξε τη γυναίκα εκπαιδευτικό. Το πιο πιθανό είναι ότι επηρεάστηκαν από την προσωπική τους εμπειρία, καθώς και στο νηπιαγωγείο αλλά και στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού είχαν γυναίκες εκπαιδευτικούς. Τους είναι επομένως πιο εύκολο να πλάσουν μία γυναίκα δασκάλα και να μιλήσουν γι' αυτή. Τα κορίτσια άλλωστε αυτής της ηλικίας νιώθουν μεγαλύτερη οικειότητα με τα γυναικεία πρόσωπα λόγω και της σχέσης που έχει αναπτυχθεί με τη μητέρα τους. Συχνά μάλιστα βλέπουν στο πρόσωπο της

δασκάλας στοιχεία από τη συμπεριφορά της μητέρας, όπως η τρυφερότητα και η στοργή. Μία ακόμη διαφορά που τόνισαν είναι και ότι τα κορίτσια είχαν γράψει ότι η ιδανική δασκάλα παίζει μαζί με τα παιδιά. Τα αγόρια ανέφεραν το ότι δεν αναγράφεται στην αφίσα του δασκάλου δε σημαίνει ότι αποκλείεται να το κάνει, αφού σε γενικές γραμμές παρουσιάζεται καλός με τα παιδιά και δείχνει να τα αγαπά πολύ. Παραδέχτηκαν ότι τα περισσότερα χαρακτηριστικά των δύο εκπαιδευτικών είναι κοινά, όπως η ευγένεια, το γέλιο, το χιούμορ και η εξυπνάδα, κάτι που δείχνει ότι πιθανόν να επηρεάστηκαν από τον τρόπο που παρουσιάστηκε ο Δασκαλόπουλος στο μυθιστόρημα της Γρηγοριάδου Σουρέλη. Ορισμένα χαρακτηριστικά βέβαια που έδωσαν στη δασκάλα της αφίσας είναι εμπνευσμένα και από τον τρόπο που λειτουργεί και τους συμπεριφέρεται η δική τους δασκάλα, όπως το ότι παίζει μαζί τους. Τα κορίτσια στο τέλος βέβαια κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι δεν τις πειράζει τελικά το αν πρόκειται για άνδρα ή γυναίκα εκπαιδευτικό, αφού και σε έναν άνδρα δάσκαλο μπορεί να συναντήσει κανείς πολλά θετικά χαρακτηριστικά. (Οι αφίσες των δύο ομάδων φαίνονται στην εικόνα 8, 9, 10 και 11 στο Παράρτημα.)

Η 4^η δραστηριότητα που πραγματοποιήθηκε δεν ήταν η δραματοποίηση, όπως είχε αρχικά προγραμματιστεί στο σχέδιο δραστηριοτήτων, αλλά η δραστηριότητα με τα άρθρα των δημοσιογράφων. Η αλλαγή αυτή οφείλεται στην επιθυμία των παιδιών να αφήσουν τελευταία τη δραματοποίηση, γιατί είναι η πιο διασκεδαστική γι' αυτά δραστηριότητα, καθώς παραπέμπει και σε παιχνίδι. Θέλησαν λοιπόν να «κλείσουν» την επαφή τους με το βιβλίο με τον πιο ευχάριστο δυνατό τρόπο. Στη δραστηριότητα αυτή το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τον εκπαιδευτικό στις σχέσεις που αναπτύσσει με τους μαθητές του. Είναι εμφανές όμως ότι τα παιδιά συνέχιζε να τα απασχολεί το οικολογικό ζήτημα που κυριαρχεί στο βιβλίο. Οι πληροφορίες που είχαν μάλιστα από την ενότητα της Γλώσσας για το πώς εργάζεται ένας δημοσιογράφος, γράφοντας άρθρα για εφημερίδες, τους έκανε να μπουν για λίγο στον ρόλο του βοηθού του δασκάλου, όπως έκαναν και οι δημοσιογράφοι της αφήγησης, οι οποίοι έσπευσαν να ενισχύσουν με τις δυνάμεις τους τον αγώνα του δασκάλου για το περιβάλλον. Αναζητήσαμε και εκτυπώσαμε εικόνες ζώων που κινδυνεύουν και απειλούνται από τη μόλυνση του περιβάλλοντος και κάθε ένα παιδί ανέλαβε να γράψει ένα άρθρο για το κάθε ζώο. Ο τρόπος που λειτούργησαν ως δημοσιογράφοι, το ενδιαφέρον και η οικολογική ευσυνειδησία που έδειξαν τα παιδιά είχαν ως έναυσμα τον δάσκαλο του έργου. Στο τέλος όλα τα άρθρα κολλήθηκαν μαζί δημιουργώντας την αίσθηση ενός

μεγάλου πρωτοσέλιδου εφημερίδας. (Το πρωτοσέλιδο αυτό φαίνεται στην εικόνα 12, 13, 14, 15 και 16 του Παραρτήματος.)

Η 5^η και τελευταία δραστηριότητα αφορά στη δραματοποίηση που σχεδίασαν και έπαιξαν τα παιδιά. Κατά τη συζήτηση, ζητήθηκε από τα παιδιά να πούνε τις ιδέες τους για περιστατικά που θα μπορούσαν να λάβουν χώρα στις δύο δραματοποιήσεις που θα προέκυπταν. Έτσι, οι περισσότερες ιδέες των παιδιών αφορούσαν περιστατικά, στα οποία κάποιοι μαθητές στοχοποιούνται και γίνονται αντικείμενο αρνητικών σχολίων και γελοιοποίησης. Οι αφορμές και οι αιτίες της στοχοποίησης αυτής αφορούσαν κυρίως χαρακτηριστικά εξωτερικής εμφάνισης, όπως το αυξημένο βάρος, τα σιδεράκια και τα παράξενα ρούχα. Αποφασίσαμε όμως η αιτία να μην είναι κάποιο εξωτερικό χαρακτηριστικό, αλλά η συμπεριφορά. Έτσι, τα παιδιά άρχισαν να προτείνουν ως αιτία καβγάδων παιδιά που μιλούν άσχημα, που χτυπάνε ή παιδιά που κοροϊδεύουν τα άλλα που είναι μόνα τους, δεν έχουν φίλους, τους αρέσουν άλλα παιχνίδια, είναι διαφορετικά ή έχουν διαφορετική καταγωγή. Οι ιδέες ήταν αρκετές και έπειτα από ψηφοφορία αποφασίστηκε το 1^ο σενάριο να αφορά τους συνεχείς ξυλοδαρμούς δύο αγοριών και το 2^ο σενάριο να σχετίζεται με την περιθωριοποίηση και τη στοχοποίηση ενός αγοριού, λόγω της χαμηλής του επίδοσης στα μαθήματα. Στις προτάσεις και στα υποθετικά σενάρια που έκαναν τα παιδιά, σχετικά με την κακοποίηση και περιθωριοποίηση ενός μαθητή, δεν συμπεριέλαβαν πουθενά τη συμμετοχή των κοριτσιών. Αυτό ερμηνεύεται από το πόσο εμφανίζονται τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια στο ίδιο το έργο. Επίσης κατά την αφήγηση τα παιδιά παρακολουθούσαν μεν το σύνολο των μαθητών και μαθητριών του κυρίου Αλέξανδρου, αλλά η πλοκή εστίαζε κατά κύριο λόγο σε έναν και μόνο μαθητή που ήταν αγόρι. Αυτό επηρέασε και τον τρόπο που σκέφτηκαν τα παιδιά στη δραστηριότητα αυτή. Και στερεοτυπικά άλλωστε τα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια έχουν πιο επιθετική στάση και συμπεριφορά, η οποία εκδηλώνεται με συχνότερους καβγάδες και εντάσεις.²⁰⁷

Αφού αποφασίστηκε το θέμα των σεναρίων, τα παιδιά κλήθηκαν να σκεφτούν πώς θα αντιδρούσε και τι θα έλεγε ο δάσκαλος των παιδιών, ο διευθυντής, τα ίδια τα παιδιά και οι γονείς τους μπροστά στα δύο ζητήματα που προέκυψαν στα σενάρια. Ορισμένα παιδιά, επηρεασμένα από το έργο που διαβάσαμε, μιλούσαν για γονείς που

²⁰⁷ βλ. P. Bourdieu, *Η ανδρική κυριαρχία*, Αθήνα: Πατάκης, 2007, σελ. 63 & 79.

πήγαιναν κόντρα στον δάσκαλο και δεν ήθελαν με τίποτε να συμφωνήσουν μαζί του και να τον εμπιστευτούν. Στους διαλόγους λοιπόν των δύο δραματοποιήσεων συμπεριλήφθηκαν ρόλοι υποστηρικτικών γονέων, αλλά και γονέων που είναι εναντίον του δασκάλου. Αφού καταλήξαμε στους διαλόγους, ανέλαβα να τους καθαρογράψω και να αναθέσω τους ρόλους στους μαθητές. Στη συνέχεια, τα παιδιά πήρανε τους ρόλους τους, τούς μελέτησαν και προχωρήσαμε στη δραματοποίηση. Δε δόθηκε έμφαση στο να μπορέσουν να μάθουν τα λόγια απέξω, ώστε να αποδώσουν καλύτερα τον ρόλο τους. Ο στόχος της δραστηριότητας αφορούσε το να μπορέσουν τα παιδιά να μπουν στη θέση των γονιών αλλά και του δασκάλου και να δικαιολογήσουν τη στάση τους ή και να προσφέρουν λύση σε ζητήματα του σχολείου που απασχολούν γονείς και παιδιά.

Μετά τη δραματοποίηση ακολούθησε συζήτηση, ώστε να γίνει μία σύγκριση των δύο καταστάσεων που παρουσιάστηκαν από τα παιδιά με έναυσμα τα προβλήματα που αντιμετώπιζε ο δάσκαλος του βιβλίου. Δύο παιδιά ανέφεραν ότι τα προβλήματα αυτά θα μπορούσαν να παρουσιαστούν σε οποιοδήποτε σχολείο. Ένα παιδί όμως απάντησε ότι τα γεγονότα του βιβλίου μιλούν για παλαιότερες εποχές. Επομένως δε θα συνέβαιναν αυτά, αφού οι μαθητές φοβόντουσαν να έχουν τέτοιες συμπεριφορές, επειδή γνώριζαν ότι ο δάσκαλος μπορεί να τους δείρει. Με τον ίδιο τρόπο μπορεί να αντιμετωπίζονταν και από τους ίδιους τους γονείς. Αμέσως άρχισαν όλα τα παιδιά να συμφωνούν δίνοντας παραδείγματα που τους έχουν εξιστορήσει οι δικοί τους γονείς από την παιδική τους ηλικία. Οι περισσότεροι μαθητές ανέφεραν ότι δε θα ήθελαν να βρίσκονται στην εποχή αυτή και ότι δεν ήταν όλοι οι δάσκαλοι τόσο αυταρχικοί, αφού υπήρχαν και δάσκαλοι όπως ήταν ο Αλέξανδρος Δασκαλόπουλος, ο ήρωας του βιβλίου. Κάποια κορίτσια τόνισαν ότι ο δάσκαλος του βιβλίου μάλλον ξεχώριζε από τους υπόλοιπους δασκάλους της εποχής του, κάτι που βρήκε σύμφωνους και τους υπόλοιπους. (Τα κείμενα της δραματοποίησης υπάρχουν στο Παράρτημα στις εικόνες 17 και 18. Τα βίντεο με τη δραματοποίηση των δύο σεναρίων υπάρχουν ως σύνδεσμοι στο Παράρτημα και στο συνοδευτικό οπτικό υλικό της εργασίας.)

4.11. Αποτελέσματα

Μέσα από την ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν και ερμηνεύτηκαν στην προηγούμενη υποενότητα φάνηκε ότι τα παιδιά κατόρθωσαν να κατακτήσουν το λογοτεχνικό κείμενο, να δώσουν τις δικές του ερμηνείες και να το επεξεργαστούν βάσει των δικών τους εμπειριών. Οι δραστηριότητες βοήθησαν αρκετά, ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να μπορέσουν να κατανοήσουν σε βάθος τους χαρακτήρες της αφήγησης και τις επιλογές τους, ώστε να μουν για λίγο στη θέση τους, αλλά και να τους συγκρίνουν με αντίστοιχες καταστάσεις που αντιμετωπίζουν τα ίδια στη σχολική τους πραγματικότητα.

Οι δραστηριότητες βέβαια του σχεδίου εργασίας δεν αφορούσαν μόνο τη γενικότερη ανταπόκριση των παιδιών σε όλο το μυθιστόρημα, αλλά εστίαζαν στο πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται το πρόσωπο του δασκάλου. Με αφορμή μάλιστα τον ήρωα του δασκάλου του μυθιστορήματος, τα παιδιά οδηγήθηκαν και στην προσωπική τους κρίση σχετικά με τον ρόλο του δασκάλου στο παρόν εκπαιδευτικό σύστημα. Επικεντρώθηκαν σε σημαντικά για εκείνα σημεία της αφήγησης, τα οποία μπόρεσαν να αναδείξουν και μέσα από τις δραστηριότητες. Κατόρθωσαν μάλιστα να μη σταθούν μόνο στο βιβλίο, αλλά να συνδέσουν τα στοιχεία του με αντίστοιχα στοιχεία των εμπειριών και της προσωπικής τους ζωής. Για παράδειγμα, μίλησαν για πράγματα που δεν εγκρίνουν στις συμπεριφορές ενός δασκάλου, για αμήχανες στιγμές τους από παρατηρήσεις που έχουν δεχτεί από εκπαιδευτικούς και εστίασαν στο αίσθημα της αδικίας, όταν τους υποψιάζονταν για κάτι που δεν είχαν κάνει. Επίσης έγινε αναφορά σε άσχημες εμπειρίες που είχαν στην μέχρι τώρα σχολική τους ζωή, συμπεριλαμβανομένων και τσακωμών και διαφωνιών με τους συμμαθητές τους ή μαθητές άλλων τάξεων. Επίσης εξομολογήθηκαν πολλοί τον θυμό τους για την ασυνείδητη συμπεριφορά πολλών συγχωριανών τους σχετικά με το φυσικό περιβάλλον που μοιράζονται όλοι. Δε δίστασαν να στηλιτεύσουν και συμπεριφορές των γονιών ή των φίλων τους, που έδειχναν την ασέβειά τους στο περιβάλλον. Σε αυτό βοήθησε και ο βιωματικός χαρακτήρας ορισμένων δραστηριοτήτων, όπως η δραματοποίηση. Κατάφεραν να αναγνωρίσουν ότι ο δάσκαλος, τόσο στο μυθιστόρημα όσο και στην πραγματικότητα, οφείλει να είναι ένα θετικό και αισιόδοξο πρόσωπο, που πάνω από όλα δείχνει πραγματικό ενδιαφέρον για τους μαθητές του, χωρίς να μεροληπτεί ή να δημιουργεί αδικίες. Μέσα από τις δραστηριότητες φάνηκε ότι τα παιδιά έχουν ανάγκη να έχουν έναν δάσκαλο που

αποτελεί πρότυπο όχι μόνο για τα ίδια, αλλά και για το κοινωνικό σύνολο. Τα παιδιά, εκτός από την αναγνωστική τους ανταπόκριση, κατάφεραν να εκφραστούν ελεύθερα και δημιουργικά μέσα σε ένα πλαίσιο, όπου απαιτούνταν συνεργασία και συνεννόηση. Το ότι επρόκειτο για ένα σχέδιο εργασίας που έγινε σε μεγάλο μέρος ομαδικά, οδήγησε τα παιδιά να απολαύσουν ακόμη περισσότερο τη διαδικασία της αφήγησης και τις δραστηριότητες που συνδυάστηκαν. Αυτό βοηθά σημαντικά στο να αποκτήσουν τα παιδιά θετική εικόνα για το βιβλίο και το διάβασμα, καθώς μπορούν να το αντιμετωπίσουν ως μία διαδρομή που δεν είναι μοναχική ή βαρετή.

Όταν ένα παιδί έχει τη συνήθεια να διαβάζει βιβλία μπορεί να μπει εύκολα στη διαδικασία της ταύτισης ή της απλής σύγκρισης με τους ήρωες της αφήγησης και μέσα από αυτό μπορεί να ξεκαθαρίζει και να κατανοεί καλύτερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά του σχηματίζοντας τελικά μία πιο ολοκληρωμένη εικόνα και για τον ίδιο του τον εαυτό. Μέσα από το ταξίδι στον κόσμο της λογοτεχνίας λοιπόν μπορεί να αντιμετωπίσει ακόμη και βαθύτερα προβλήματα και δύσκολες καταστάσεις της καθημερινότητας, αλλά και να προβεί στις λύσεις τους, που πολύ συχνά έρχονται μέσα από τις αντιδράσεις των ηρώων του βιβλίου. Όταν μάλιστα η φιλιαναγνωσία και οι δράσεις γύρω από αυτή πραγματοποιούνται στο σχολείο, το παιδί αντιλαμβάνεται ότι μπορεί να επικοινωνήσει ευκολότερα τα όσα αποκομίζει από το έργο με το οποίο ασχολείται και να τα μοιραστεί με τους συμμαθητές του.²⁰⁸

²⁰⁸ βλ. Δ. Γούλης & Γ. Σ. Γρόσδος, *Παιχνίδια Φιλιαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμπυχώσεις*. Αθήνα: Gutenberg, 2011, σελ. 62.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την ερμηνευτική ανάλυση των παραπάνω έργων από μία ενήλικη αναγνώστρια, φαίνεται ότι και οι τέσσερις συγγραφείς κάνουν αξιόλογη προσπάθεια, ώστε να αναδειχθεί ένας δάσκαλος-πρότυπο. Και στα τέσσερα μυθιστορήματα ο χαρακτήρας του δασκάλου παρουσιάζεται με αρκετά ρεαλιστικά στοιχεία, ώστε να πλησιάζει τη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά σε ορισμένα σημεία φαίνεται ότι δεν απουσιάζει και η εξιδανίκευσή του, αφού πρόκειται για προϊόν μυθοπλασίας και δη στο πλαίσιο λογοτεχνικών έργων της παιδικής λογοτεχνίας που εξ ορισμού υπηρετούν παιδαγωγικούς στόχους. Ο συνδυασμός αυτός ρεαλισμού αλλά και εξιδανίκευσης βοηθά ιδιαίτερος τα παιδιά-αναγνώστες, που αντιλαμβάνονται τον δάσκαλο σαν έναν ήρωα, αλλά ταυτόχρονα μπορούν να τον συνδέσουν με τη δική τους πραγματικότητα, όπως τη βιώνουν στο σχολείο.

Μιλώντας βέβαια για πρότυπο δασκάλου δεν αναφερόμαστε μόνο στον τρόπο που το πρόσωπο αυτό συμπεριφέρεται απέναντι στα παιδιά, που είναι ένα ζήτημα που ενδιαφέρει την παρούσα εργασία, αλλά και για τις αρετές που διαθέτει, όπως το ήθος, οι αξίες και τα ιδανικά, τα οποία λειτουργούν ως παρακίνηση για τους μαθητές, ώστε να επηρεαστούν θετικά ή ακόμη και να τα υιοθετήσουν. Ένας τέτοιος δάσκαλος κερδίζει την προσοχή, τον σεβασμό και την εμπιστοσύνη των παιδιών με έξυπνους και παιγνιώδεις τρόπους, χωρίς να χρησιμοποιεί αυστηρότητα ή βία, που αποτελούν πρακτικές παλαιότερων εποχών. Εκτός όμως από τις αρετές, στο να αναδειχθεί ο δάσκαλος ως πρότυπο συμβάλλουν και οι παιδαγωγικές και διδακτικές μέθοδοι που ακολουθεί στα μυθιστορήματα αυτά. Είτε μέσα από συντομότερες είτε μέσα από εκτενέστερες αναφορές φαίνεται ότι ο δάσκαλος και στα τέσσερα αυτά έργα βάζει στο κέντρο του διδακτικού ενδιαφέροντος το ίδιο το παιδί, αποφεύγοντας τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, που στηρίζεται σε μία στείρα μετάδοση γνώσεων. Αντιμετωπίζει ισότιμα όλους τους μαθητές, επιδιώκοντας να δώσει κίνητρα, ώστε να μπορέσουν όλοι να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες και γενικότερα στις διαδικασίες μάθησης. Οι διδακτικές μέθοδοι είναι καινοτόμοι είτε γιατί χρησιμοποιούνται τεχνολογικά μέσα, είτε γιατί χαρακτηρίζονται από μία γενικότερη ευρηματικότητα από τη στιγμή που εντάσσουν στη διδακτική διαδικασία δραστηριότητες που θυμίζουν περισσότερο παιχνίδι, παρά μάθημα.

Αυτός ο θετικός τρόπος παρουσίασης του δασκάλου στα τέσσερα μυθιστορήματα που εξετάσαμε ανάγεται στη γενικότερη απεικόνιση του προσώπου του δασκάλου στη σύγχρονη λογοτεχνία. Στην παλαιότερη λογοτεχνία αυτό που τονιζόταν συνήθως ήταν η αυστηρότητα, που συνάδει με την παραδοσιακή εικόνα του δασκάλου υπό το πρίσμα ενός ακόμη επαγγέλματος, χωρίς απαραίτητα να αναδεικνύονται παιδαγωγικές αξίες που προϋποθέτει το συγκεκριμένο λειτούργημα. Αυτό συμβαίνει προφανώς επειδή και στην πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί παλαιότερων δεκαετιών απείχαν σημαντικά από τα σημερινά πρότυπα.

Την εικόνα αυτή του δασκάλου μπόρεσαν να κατανοήσουν ακόμη και τα παιδιά της Β' δημοτικού μέσα από το έργο *Εμένα με νοιάζει*. Μέσα από την αφήγηση του μυθιστορήματος αλλά και τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν τα παιδιά μπόρεσαν να αντιληφθούν το πώς η συγγραφέας σκιαγραφεί τον χαρακτήρα του δασκάλου και τον ρόλο που διαδραματίζει. Μέσα από τις δραστηριότητες μάλιστα τους δόθηκε η ευκαιρία να σκεφτούν και να συγκρίνουν τον δάσκαλο του έργου με τους εκπαιδευτικούς που έχουν συναντήσει στην μέχρι τώρα σχολική τους ζωή. Αυτό που επίσης αποδείχτηκε είναι ότι τα παιδιά ανταποκρίθηκαν επιτυχώς σε ένα μυθιστόρημα που απευθύνεται σε λίγο μεγαλύτερες ηλικίες. Μπόρεσαν να κατανοήσουν το πώς εξελίσσεται η πλοκή και να σχολιάσουν τη δράση των χαρακτήρων στα πλαίσια αυτής. Κατάφεραν λοιπόν να κάνουν ένα πρώιμο βήμα στη μύησή τους στον κόσμο του μυθιστορήματος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΠΡΩΤΟΓΕΝΕΙΣ ΠΗΓΕΣ

- Βιζυηνός, Γ., «Πρωτομαγιά. Διατί η μηλιά δεν έγινε μηλέα», Αθήνα: Επικαιρότητα, 1988.
- Γρηγοριάδου Σουρέλη, Γ., *Εμένα με νοιάζει*, Αθήνα: Πατάκης, 2016.
- Καζαντζάκης, Ν., *Ο καπετάν Μιχάλης*, Αθήνα: Καζαντζάκης, 2010.
- Κλιάφα, Μ., *Ένα δέντρο στην αυλή μας*, Αθήνα: Κέδρος, 2010.
- Κονδυλάκης, Ι., «Ο Πατούχας, Η πρώτη αγάπη... και άλλα διηγήματα», Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Πάπυρος, 1996.
- Λουντέμης, Μ., *Ένα παιδί μετράει τ' άστρα*, Αθήνα: Πατάκης, 2014.
- Μαντούβαλου, Σ., *Ο δάσκαλος με τα όνειρα στα μάτια*, Αθήνα: Πατάκης, 2016.
- Μαντούβαλου, Σ., *Η δασκάλα που το κεφάλι της έγινε καζάνι*, Αθήνα: Πατάκης, 2006.
- Νάκου, Λ., *Η κόλαση των παιδιών*, Αθήνα: Εστία, 2006.
- Παπά, Κ., «Στη συκαμιά από κάτω», Αθήνα: Εστία, 2000.
- Παπαδιαμάντης, Α., «Απάνθισμα Διηγημάτων Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη», Αθήνα: Δόμος, 2006.
- Ροδοπούλου, Σ., *Αγαπημένε δάσκαλε δεν ξεχνώ*, Αθήνα: Ωμέγα, 1996.
- Σαρή, Ζ., *Ο κύριός μου*, Αθήνα: Πατάκης, 2001
- Τζώρτζογλου, Ν., *Όταν τα νιάτα θέλουν*, Αθήνα: Άγκυρα, 1999.
- Φακίνου, Ε., *Η Αστραδενή*, Αθήνα: Κέδρος, 1982.
- Χορτιάτη, Θ., *Ο δάσκαλος με το βιολί και το αστέρι*, Αθήνα: Άγκυρα, 2010.
- Χρηστοβασίλης, Χ., «Διηγήματα του μικρού σκολειού», Αθήνα: Ζήτρος, 1996.

ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΕΙΣ ΠΗΓΕΣ

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, *Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία- Δημοτικό (2002)* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών *Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο (2002)* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών *Νηπιαγωγείου (2002)* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

ΤΡΙΤΟΓΕΝΕΙΣ ΠΗΓΕΣ

Abrams, M. H., *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων, Θεωρία, Ιστορία, Κρητική Λογοτεχνίας*, μτφρ. Γ. Δεληβοριά, Αθήνα: Πατάκης, 2005.

Αγγελίδης, Π. (επιμ.), *Εκπαιδευτικές Καινοτομίες για το Σχολείο του Μέλλοντος Τόμος Α*, Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός, 2004.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ., *Η Ζωρς Σαρή και η παιδική-νεανική λογοτεχνία*, *Διαδρομές*, 108, σ. 66-67., 2012.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ., *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας*, Αθήνα: Εκδόσεις των φίλων, 1996.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ., *Η ελληνική παιδική λογοτεχνία κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1945-1958)*, Αθήνα: Καστανιώτης, 1991.

Αναγνωστόπουλος, Β. Δ., *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας στη δεκαετία 1970-1980*, Αθήνα: Εκδόσεις των φίλων, 1985.

Αναγνωστοπούλου, Δ. & Παπαδάτος, Γ. Σ. & Παπαντωνάκης, Γ., *Γυναικείες και Ανδρικές Αναπαραστάσεις στη Λογοτεχνία για Παιδιά και Νέους*, Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2013.

- Αντωνίου, Χ., *Παιδαγωγοί και Παιδαγωγική στην Ελλάδα*, Αθήνα: Πατάκης, 2011.
- Αντωνίου, Χ., *Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων (1828-2000)*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, 2002.
- Αντωνοπούλου, Χ., *Κοινωνικοί Ρόλοι των Δύο Φύλων*, Αθήνα: Καστανιώτης, 1999.
- Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε. & Καπλάνη, Β., *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός, 2004.
- Αποστολίδου, Β. & Χοντολίδου, Ε., *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός, 1999.
- Appleyard, J. A., *Η Διαμόρφωση του Αναγνώστη: Η Λογοτεχνική Εμπειρία από την Παιδική Ηλικία έως την Ενηλικίωση*, μτφρ. Κ. Δεσποινιάδης, Αθήνα: Gutenberg, 2017.
- Ασημάκη, Α. & Κουστουράκης, Γ. & Καμαριανός, Ι., «Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μία κοινωνιολογική προσέγγιση» στο *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, τ. 60, σελ. 101-103, 2011.
- Barry, P., *Γνωριμία με τη Θεωρία: Μια εισαγωγή στη λογοτεχνική και πολιτισμική θεωρία*, μτφρ. Α. Νατσινά, Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2013.
- Βασιλαράκης, Ι. Ν., *Καταθέσεις για την παιδική και νεανική λογοτεχνία*, Αθήνα: Gutenberg, 2008.
- Bourdieu, P., *Η ανδρική κυριαρχία*, μτφρ. Ε. Γιαννοπούλου, Αθήνα: Πατάκης, 2007.
- Brooks, P., *Reading for the Plot: Design And Intention in Narrative*, Cambridge: Harvard University Press, 1992.
- Cohn, D., *Διαφανή Πρόσωπα, αφηγηματικοί τρόποι για την παρουσίαση της συνείδησης στη μυθοπλασία*, μτφρ. Δ. Γ. Μπεχλικούδη, Αθήνα: Παπαζήσης, 2001.
- Γουλής, Δ. & Γρόσδος, Σ., *Φιλαναγνωσία: Ερωτήσεις και Απαντήσεις στο Παιχνίδι Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμπυχώσεις*, Αθήνα: Gutenberg, 2011.

Γραμματάς, Θ. & Μουδατσάκης, Τ., *Θέατρο και Πολιτισμός στο Σχολείο: για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Ρέθυμνο: Εργαστήριο Διαπολιτισμικών και Μεταναστευτικών Μελετών (Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.), 2008.

Creswell, J., *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*, μτφρ. Ν. Κουβαράκου, Αθήνα: Ίων, 2015.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. & Σακκά, Δ., *Μεγαλώνοντας ως αγόρι*, Αθήνα: Gutenberg, 2005.

Δελμούζος, Α. Π., *Δημοτικισμός και Παιδεία*, Αθήνα: Ελληνοευρωπαϊκή Κίνηση Νέων, 1971.

Δημαράς, Α., *Η Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης και Γλώσσας: Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Τόμος Α': 1821-1894*, Αθήνα: Το Βήμα, 2017.

Δημαράς, Α., *Η Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης και Γλώσσας: Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Τόμος Β': 1895-1967*, Αθήνα: Το Βήμα, 2017.

Δημαράς, Α. & Βασιλού-Παπαγεωργίου, Β., *Από το κοντύλι στον υπολογιστή, 1830-2000: Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2008.

Eagleton, T., *Εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*, μτφρ. Δ. Τζιόρβας, Αθήνα: Οδυσσέας, 1989.

Elam, K., *Η Σημειωτική Θεάτρου και Δράματος*, μτφρ. Κ. Διαμαντάκου Αγάθου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2001.

Fokkema, D. & Ibsch, E., *Θεωρίες Λογοτεχνίας του Εικοστού Αιώνα* μτφρ. Γ. Παρίσης, Αθήνα: Πατάκης, 1997.

Forster, R., *Aspects of a Novel*, N. York: Harcourt Brace And Company, 1974.

Ζερβού, Α., *Στη χώρα των θαυμάτων: Το παιδικό βιβλίο ως σημείο συνάντησης παιδιών-ενηλίκων*, Αθήνα: Πατάκης, 1999.

Ζερβού, Α., *Λογοκρισία και Αντιστάσεις στα Κείμενα των Παιδικών μας Χρόνων: Ο Ροβινσώνας, η Αλίκη και το Παραμύθι χωρίς όνομα, Ανάγνωση από μία ενήλικη*, Αθήνα: Οδυσσέας, 1999.

- Genette, G., *σχήματα III, Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο Μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*, μτφρ. Μ. Λυκούδης, Αθήνα: Πατάκης, 2007.
- Ηλιού, Μ., *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*, Αθήνα: Πορεία, 1984.
- Holub, R. C., *Θεωρία της Πρόσληψης: μια κριτική εισαγωγή*, μτφρ. Κ. Τσακοπούλου, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004.
- Hunt, P., *Κριτική, θεωρία και παιδική λογοτεχνία*, μτφρ. Ε. Σακελλαριάδου-Μ. Κανατσούλη, Αθήνα: Πατάκης, 2001.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ., *Ο εκπαιδευτικός ως Στοχαζόμενος Επαγγελματίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός, 2001.
- Καλλίνης, Γ., *Εγχειρίδιο αφηματολογίας: Εισαγωγή στην τεχνική της αφήγησης*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 2006.
- Καλογήρου, Τ. & Λαλαγιάννη, Κ., *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός, 2005.
- Κανατσούλη, Μ., *Μυστικά, Ψέματα, Όνειρα και άλλα, Λογοτεχνία για αναγνώστες προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2014.
- Κανατσούλη, Μ., *Ο ήρωας και η ηρωίδα με τα χίλια πρόσωπα: Νέες απόψεις για το φύλο στην παιδική λογοτεχνία*, Αθήνα: Gutenberg, 2008.
- Κανατσούλη, Μ., *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2007.
- Κανατσούλη, Μ., *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός, 2004.
- Κανατσούλη, Μ., *Πρόσωπα Γυναικών σε Παιδικά Λογοτεχνήματα*, Αθήνα: Πατάκης, 2002.
- Καρακίτσος, Α., *Περί Παιδικής Λογοτεχνίας*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός, 2012.
- Καρακίτσος, Α., *Σύγχρονη Παιδική Μικροαφήγηση*, Θεσσαλονίκη: Ζυγός, 2010.

Καραφύλλης, Α. Τ., *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δυο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*, Αθήνα: Κριτική, 2013.

Καρπόζηλου, Μ., *Το παιδί στην χώρα των βιβλίων*, Αθήνα: Καστανιώτης, 1994.

Καρράς, Κ. Γ., *Ο εκπαιδευτικός σ' έναν κόσμο που αλλάζει: Μία πρόκληση για την Παιδαγωγική σήμερα*, Αθήνα: Gutenberg, 2011.

Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Κ. Ν., *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Σαββάλας, 2004.

Κατσίκη-Γκιβάλου, Α. & Καλογήρου, Τ. & Χαλκιαδάκη, Α., *Φιλαναγνωσία και Σχολείο*, Αθήνα: Πατάκης, 2008.

Κατσίκη-Γκιβάλου, Α. (επιμ.), *Όταν η Ζωρζ Σαρή: 40 χρόνια προσφοράς στη λογοτεχνία για παιδιά και για νέους*, Αθήνα: Πατάκης, 2009.

Κατσίκη-Γκιβάλου, Α., *Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και Πράξη* (δεύτερος τόμος), Αθήνα: Καστανιώτης, 1995.

Κόλλιας, Σ. Γ., *Η Προσωπικότητα ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ, Έπιστημονική, ήθική και πνευματική συγκρότηση*, Αθήνα: Κ. Μ. Γρηγόρης, 1966.

Κοσσυβάκη, Φ., *Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στο Μετανεωτερικό Σχολείο: Προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια*, Αθήνα: Gutenberg, 2003.

Κουράκη, Χ., Η δική μας Ζωρζ. *Διαδρομές*, 108, σ. 68-73., 2012.

Κυπριανός, Π., *Συγκριτική Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2009.

Λέφας, Χ., *Ιστορία της Εκπαιδευσεως*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Σχολικών Βιβλίων, 1942.

Μενάρδος, Σ., *Αριστοτέλους Περί ποιητικής*, μτφρ. Ι. Συκούτρης, Αθήνα: Εστία, 1937.

Μουλλάς, Π., «Νεοελληνικά διηγήματα», Αθήνα: Εστία, 1996.

Μπουζάκης, Σ., *Νεοελληνική Εκπαίδευση: 1821-1998*, Αθήνα: Gutenberg, 2006.

- Nikolajeva, M., *The Rhetoric of Character in Children's Literature*, Maryland: Scarecrow Press, 2002.
- Ντόκα, Α., *Η εικόνα του εκπαιδευτικού στον ημερήσιο αθηναϊκό τύπο*, Αθήνα: Gutenberg, 2007.
- Ξωχέλλης, Π. Δ., *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 1984.
- Παγανός, Δ. Γ., *Η Νεοελληνική Πεζογραφία*, Αθήνα: Κώδικας, 1993.
- Παπαδάτος, Γ., *Το παιδικό βιβλίο στην Εκπαίδευση και στην Κοινωνία*, Αθήνα: Παπαδόπουλος, 2014.
- Παπαδάτος, Γ., *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία: Θεωρητικές Αναφορές και Προσεγγίσεις- Δραστηριότητες*, Αθήνα: Πατάκης, 2009.
- Παπαδάτος, Γ., Η θεματολογία του σύγχρονου μυθιστορήματος για παιδιά και εφήβους. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 7, σ. 26-31, 1992.
- Παπαντωνάκης, Γ. Δ. & Κωτόπουλος, Τ. Η., *Σκηνικό, Χαρακτήρες, Πλοκή: Διαβάζοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο*, Αθήνα: Ίων, 2011.
- Παπαντωνάκης, Γ. Δ., *Θεωρίες Λογοτεχνίας και Ερμηνευτικές Προσεγγίσεις Κειμένων για παιδιά και για νέους*, Αθήνα: Πατάκης, 2009.
- Παπάς, Α., *Ο Ρόλος του Δασκάλου στην Ανάπτυξη της Αγάπης του Παιδιού για τη Λογοτεχνία στο Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και Πράξη* (δεύτερος τόμος), Αθήνα: Δελφοί, 1995.
- Πατέρα, Α. & Τσιλιμένη, Τ., *Φιλιαναγνωσία και Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη του Παιδιού: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Δραστηριότητες και Παιχνίδια*, Αθήνα: Επίκεντρο, 2012.
- Πάτσιου, Β. & Καλογήρου, Τ., *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας: Διδακτικές προσεγγίσεις- Αξιοποίηση διδακτικού υλικού*, Αθήνα: Gutenberg, 2013.
- Ravis, P., *Λεξικό του Θεάτρου*, μτφρ. Α. Στρουμπούλη, Αθήνα: Gutenberg, 2006.

Πεσκετζή, Μ., *Θεωρία της Λογοτεχνίας και Νεοελληνική Λογοτεχνική Κριτική*, Αθήνα: Σαββάλας, 2003.

Πέτροβιτς Ανδριτσοπούλου, Λ., Αποχαιρετισμός στη Γαλάτεια Γρηγοριάδου-Σουρέλη, στη Βούλα Μάστορη, στον Παντελή Καλιότσο. *Διαδρομές*, 122, σ. 71-74, 2016.

Πέτροβιτς-Ανδριτσοπούλου, Λ., Βιβλιοπαρουσίαση. *Διαδρομές*, 121, σ. 79, 2016.

Πέτροβιτς-Ανδριτσοπούλου, Λ., Βιβλιοπαρουσίαση. *Διαδρομές*, 118, σ. 47, 2015.

Πέτροβιτς Ανδριτσοπούλου, Λ., Οικολογία και Παιδική Λογοτεχνία. *Διαδρομές*, 111, σ. 71-75, 2013.

Πέτροβιτς- Ανδριτσοπούλου, Λ., Βιβλιοπαρουσίαση. *Διαδρομές*, 94, σ. 42, 2009.

Πέτροβιτς- Ανδριτσοπούλου, Λ., *Μιλώντας για τα παιδικά βιβλία*, Αθήνα: Καστανιώτης, 1987.

Πουρκός, Μ. Α. & Δαφέρμος, Μ., *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τόπος, 2010.

Robson, C., *Η έρευνα του Πραγματικού Κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, μτφρ. Β. Π. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Αθήνα: Gutenberg, 2010.

Ρουσσώ, Ζ. Ζ., *Αιμίλιος, ή Περί αγωγής*, μτφρ. Σ. Βουρδούμπα, Αθήνα: Δαρεμάς, 1963.

Σακελλαρίου, Χ., *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας: Από την Αρχαιότητα ως τις Μέρες μας*, Αθήνα: Νόηση, 2009.

Stanzel, F. K., *Θεωρία της αφήγησης*, μτφρ. Κ. Χρυσομάλλη- Henrich, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 1999.

Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρ., *Δημοτικισμός και Κοινωνικό Πρόβλημα*, Αθήνα: Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, 1976.

Σταυρίδου, Χ. & Κυβριτζίκης, Ε., Παιχνίδια με τις Λέξεις: Η περίπτωση της Θέτης Χορτιάτη. *Διαδρομές*, 108, σ. 8-23, 2012.

Τσιλιμένη, Τ., Συνοπτική Ανασκόπηση άρθρων και μελετημάτων στο έργο της Ζωρζ Σαρή. *Διαδρομές*, 108, σ. 74-86, 2012.

Τσιλιμένη, Τ. Δ., *Αφήγηση και Εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2011.

Φαρίνου-Μαλαματάρη, Γ., *Αφηγηματικές τεχνικές στον Παπαδιαμάντη*, Αθήνα: Κέδρος, 1987.

Φρειδερίκου, Α. & Φολέρου Τσερούλη, Φ., *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου: Μια Κοινωνιολογική Προσέγγιση*, Αθήνα: Ύψιλον, 1991.

Χατζηστεφανίδης, Θ. Δ., *Ιστορία Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Δημ. Ν. Παπαδήμας, 1986.

ΥΠΕΡΣΥΝΔΕΣΜΟΙ

<http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=462&t=1749>

<http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=462&t=140>

<http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=462&t=2443>

<http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=462&t=2314>

<https://www.sophiamadouvalou.gr/el/%CF%83%CF%8D%CE%BD%CF%84%CE%BF%CE%BC%CE%BF-%CE%B2%CE%B9%CE%BF%CE%B3%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%B9%CE%BA%CF%8C#.XORfK8gzbIU>

<https://www.sophiamadouvalou.gr/el/node/145#.XORmX8gzbIU>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

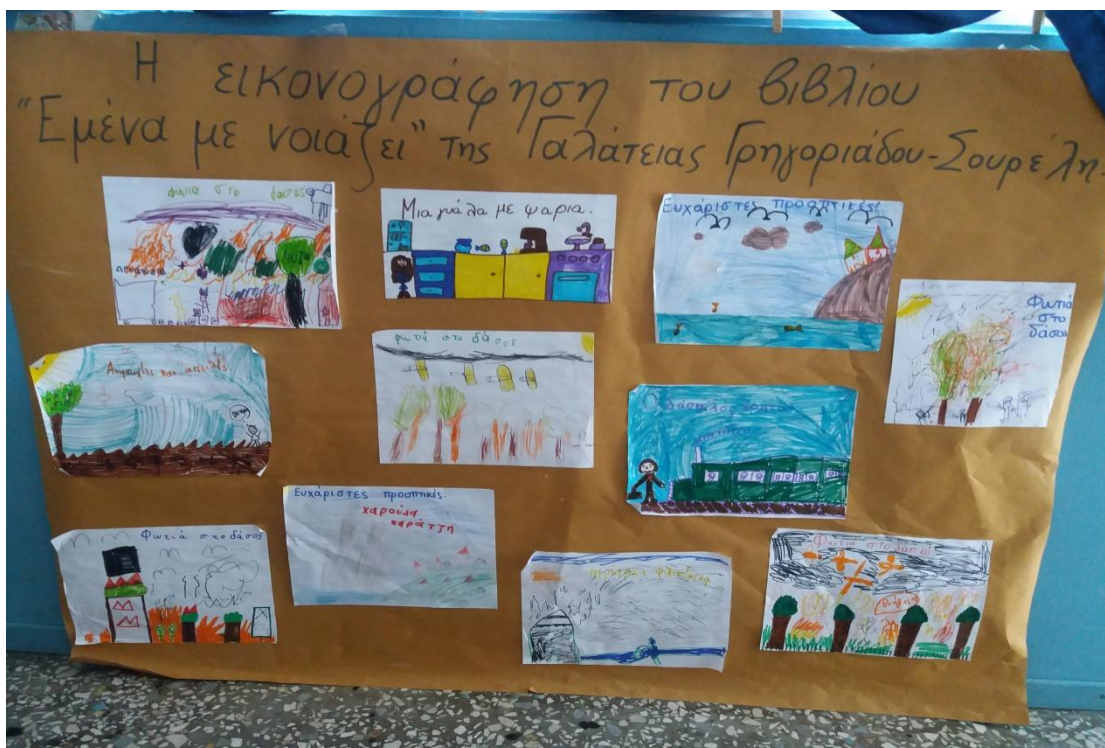
Εικόνα 1: "Η γωνιά του βιβλίου"



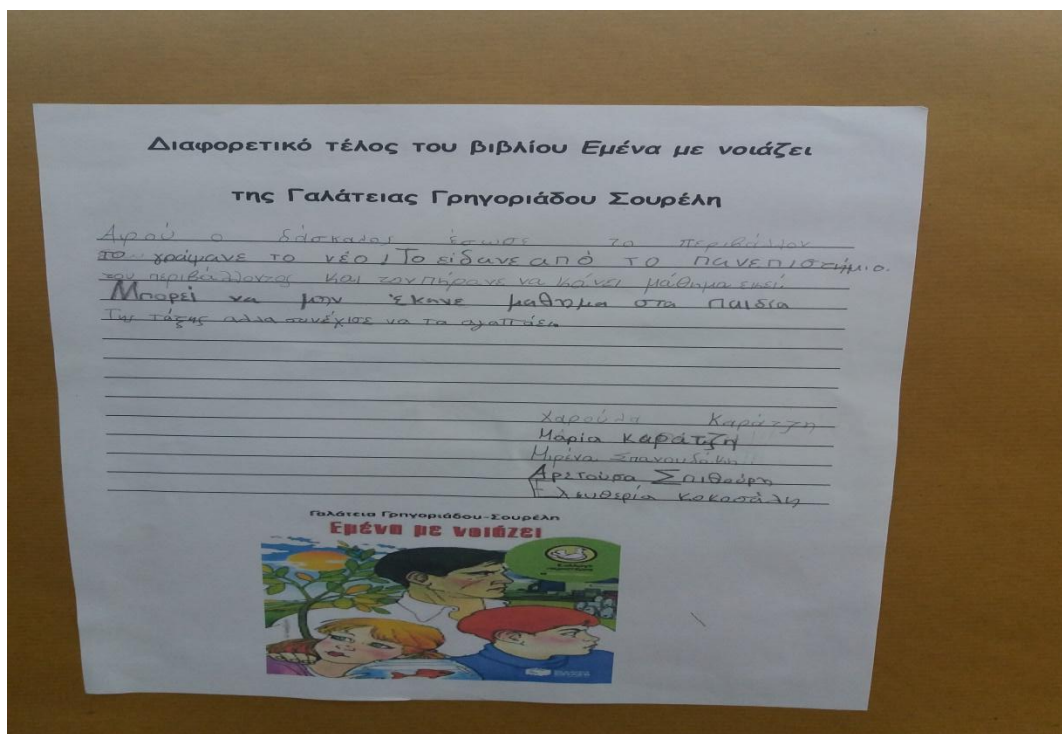
Εικόνα 2: "Η γωνιά του βιβλίου"



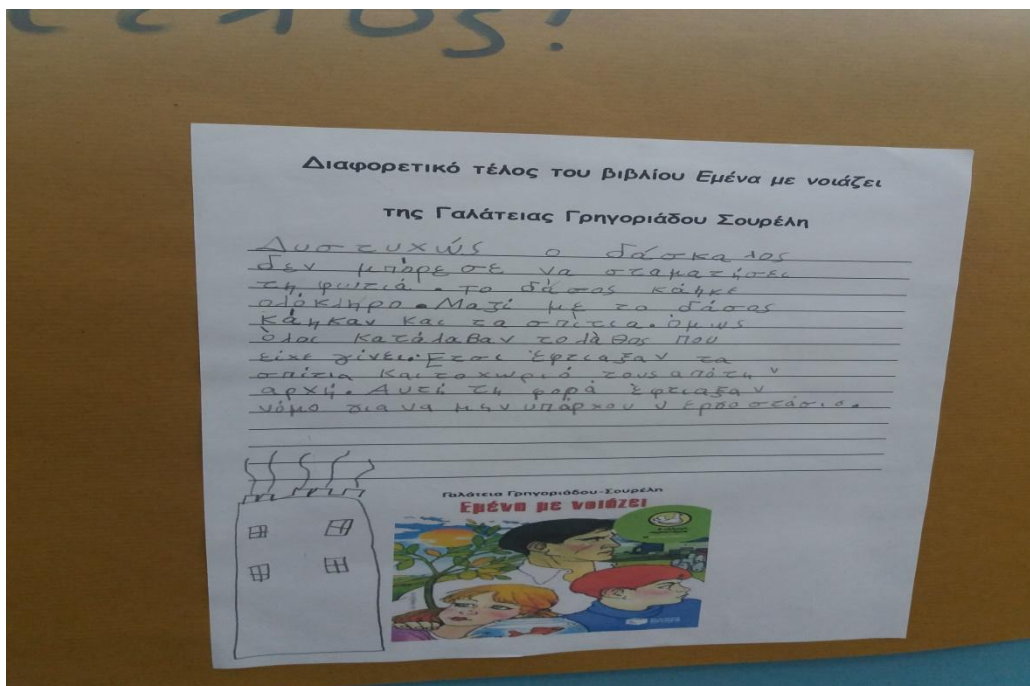
Εικόνα 3: 1η δραστηριότητα: Εικονογράφηση



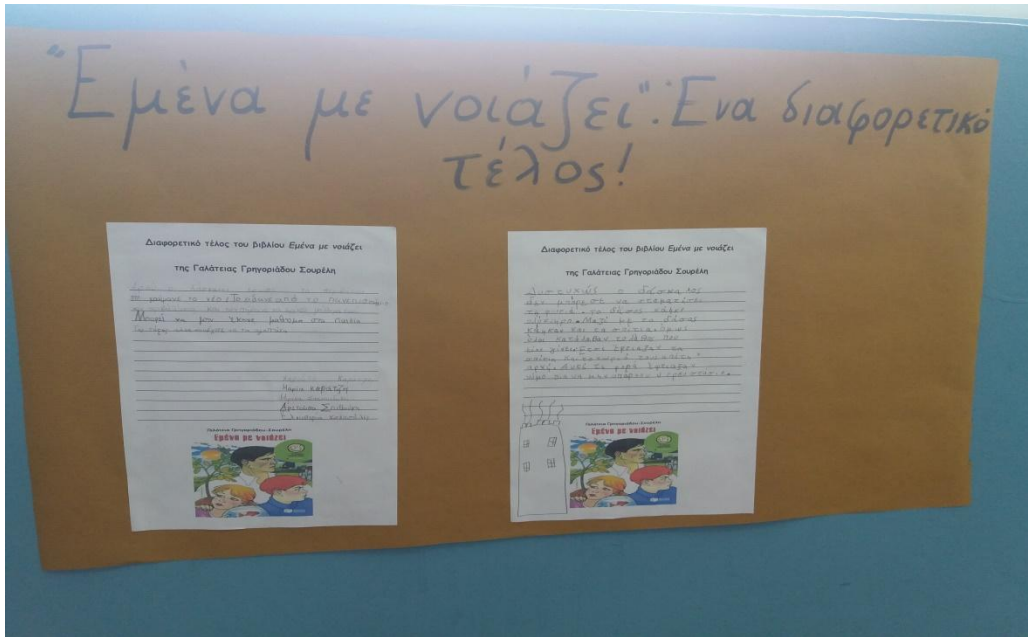
Εικόνα 4: 1η δραστηριότητα: Εικονογράφηση



Εικόνα 5: 2η δραστηριότητα: Εναλλακτικό τέλος



Εικόνα 6: 2η δραστηριότητα: Εναλλακτικό τέλος



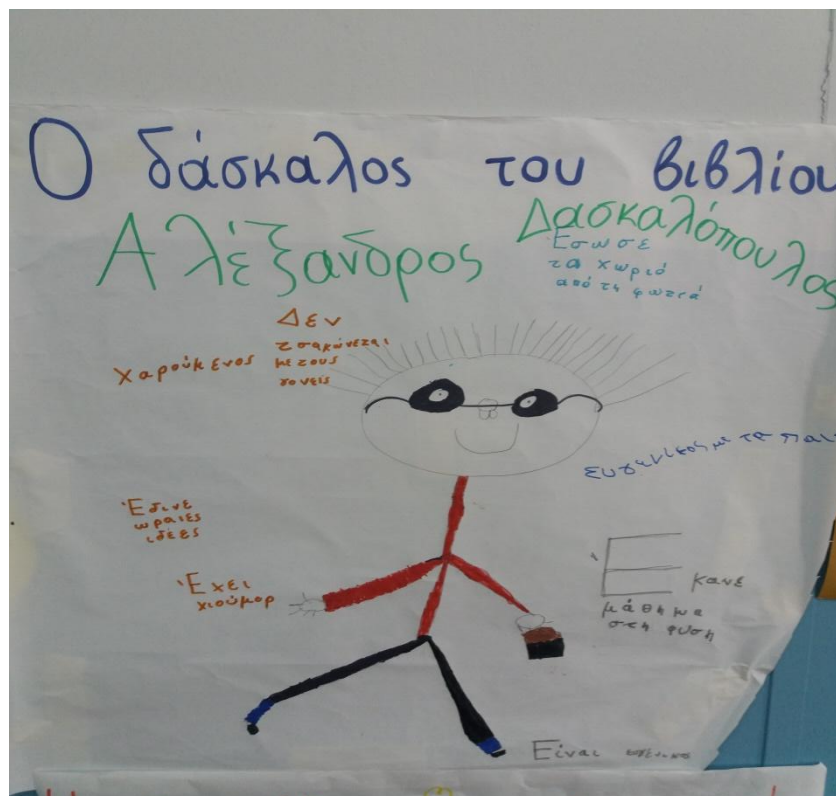
Εικόνα 7: 2η δραστηριότητα: Εναλλακτικό τέλος



Εικόνα 8: 3η δραστηριότητα: Οι αφίσες



Εικόνα 9: 3η δραστηριότητα: Οι αφίσες



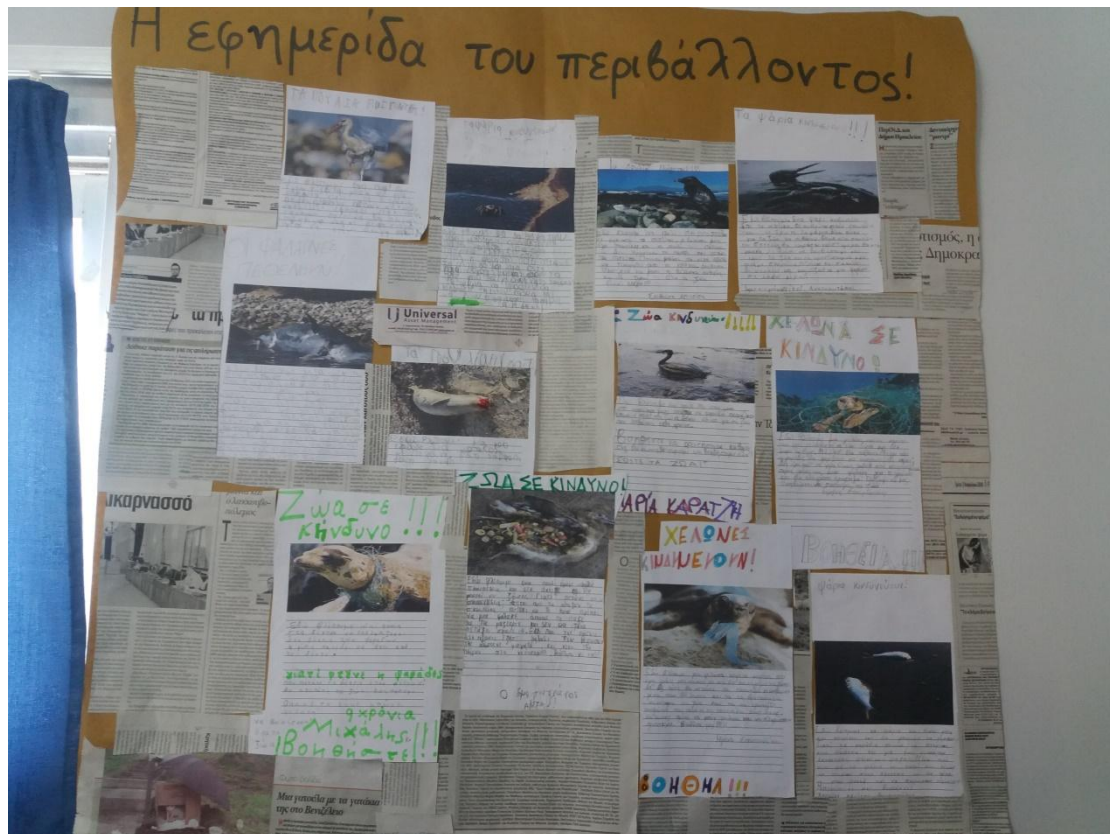
Εικόνα 10: 3η δραστηριότητα: Οι αφίσες



Εικόνα 11: 3η δραστηριότητα: Οι αφίσες



Εικόνα 12: 4η δραστηριότητα: Οι δημοσιογράφοι



Εικόνα 13: 4η δραστηριότητα: Οι δημοσιογράφοι



Εικόνα 14: 4η δραστηριότητα: Οι δημοσιογράφοι



Εικόνα 15: 4η δραστηριότητα: Οι δημοσιογράφοι



Εικόνα 16: 4η δραστηριότητα: Οι δημοσιογράφοι

ΣΕΝΑΡΙΟ 1:

Διευθυντής: Σήμερα βρεθήκαμε εδώ, γιατί έγινε κάτι πολύ σοβαρό. Τα παιδιά σας πάλι έδειραν το ένα το άλλο.

Γονιός 1: Μα τι θα γίνει επιτέλους;

Γονιός 2: Αφού εμείς είμαστε φίλες, γιατί δεν μπορούν τα παιδιά μας να τα βρουν μεταξύ τους;

Παιδί 1: Αυτός φταίει!

Παιδί 2: Όχι, αυτός! Αυτός ξεκινάει συνέχεια τους καβγάδες.

Παιδί 1: Εσύ σήκωσες το χέρι σου πάνω μου.

Παιδί 2: Κι εσύ προχθές με κλότσησες, επειδή έχασες στο παιχνίδι.

Δάσκαλος: Το βλέπετε και μόνες σας. Δεν περνάει μέρα να μην τσακωθούν.

Γονιός 1: Εγώ πάντως δεν ξέρω τι να κάνω. Έχω προσπαθήσει τα πάντα. Θα τον ξεγράψω και από το καράτε.

Γονιός 2: Εγώ θα του κρύψω το play station.

Δάσκαλος: Και είστε σίγουρες ότι έτσι δε θα ξανατσακωθούν;

Γονιός 1: Μα βοηθήστε μας! Πείτε μας τι να κάνουμε; Εσείς ξέρετε καλύτερα κι από μας.

Δάσκαλος: Τα παιδιά ξέρετε πότε τσακώνονται; Όταν παίζουν. Μήπως δεν έχουν μάθει πώς να παίζουν και πώς να χάνουν;

Γονιός 2: Πώς δεν ξέρουν... Ξέρουν όλους τους κανόνες.

Δάσκαλος: Με τα παραδείγματα ξέρετε τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα. Και ποιος είναι ο καταλληλότερος για να τους δώσει το καλύτερο παράδειγμα;

Γονιός 1: Εμείς;; Αποκλείεται!

Γονιός 2: Μα εμείς έχουμε ξεχάσει πώς παίζουν. Μεγαλώσαμε.

Δάσκαλος: Μα όλοι ήμασταν παιδιά κάποτε. Φυσικά και ξέρετε ακόμα να παίζετε!

Γονιός 1: Έχετε δίκιο! Εμείς θα αναλάβουμε να βοηθήσουμε!

Διευθυντής: Έτσι, τα παιδιά θα μάθουν να παίζουν όμορφα και θα τους κάνουμε ένα δώρο! Όταν αρχίσουν να συνεργάζονται σωστά, ως δώρο, θα τους επιτρέψουμε να μαζευόμαστε κάθε Σάββατο στο σχολείο και όλοι μαζί, μικροί και μεγάλοι, θα παίζουμε με τα παιχνίδια και τις μπάλες του σχολείου!

Παιδιά: Ζήτω!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!

Εικόνα 17: 5η δραστηριότητα: Δραματοποίηση

ΣΕΝΑΡΙΟ 2:

Διευθυντής: Σας καλέσαμε εδώ, γιατί η κυρία ... έχει κάνει πολλά παράπονα τελευταία.

Δάσκαλος: Ακούστε με! Ο μικρός Άρης είναι λίγο πιο αγρός σε σχέση με τα άλλα παιδιά. Δεν τα καταφέρνει πάντα και κάποια παιδιά τον κοροϊδεύουν.

Γονιός 1: Ναι, κοροϊδεύουν το παιδί μου!

Γονιός 2: Δε φταίνε τα παιδιά μας!

Γονιός 3: Το δικό μου το παιδί δε θα το έκανε ποτέ αυτό. Το ξέρω καλά!

Γονιός 1: Κι όμως, τα παιδιά σας φταίνε.

Δάσκαλος: Δεν είμαστε εδώ για να τσακωθούμε, αλλά για να βρούμε μία λύση.

Γονιός 1: Και γιατί τόσο καιρό δε βρήκατε λύση;

Γονιός 2: Εσείς είστε δάσκαλος των παιδιών. Θα έπρεπε να έχετε σκεφτεί να κάνετε κάτι εδώ και καιρό.

Δάσκαλος: Εσείς, ως γονείς, μπορείτε με την αγάπη και το ενδιαφέρον σας να βοηθήσετε πολύ τα παιδιά σας.

Γονιός 3: Εσείς, ως δάσκαλος, μπορείτε να βοηθήσετε;

Δάσκαλος: Σας έφερα εδώ, για να σκεφτούμε όλοι μαζί και να πάρουμε την καλύτερη απόφαση.

Γονιός 2: Εντάξει. Θα μιλήσουμε στα παιδιά και θα περιμένουμε να δούμε και από την μεριά σας τι θα κάνετε.

Διευθυντής: Ας ηρεμήσουμε όλοι. Ο δάσκαλος των παιδιών σας δε σας κατηγορεί για κάτι. Απλά ζητά τη συνεργασία σας.

Γονιός: Εντάξει κύριε διευθυντή. Όταν δούμε ότι ο δάσκαλος δείχνει κι αυτός το ενδιαφέρον του, θα το ξανασυζητήσουμε.

Εικόνα 18: 5η δραστηριότητα: Δραματοποίηση

..\..\Desktop\20190417_105536.mp4

..\..\Desktop\20190417_124647.mp4

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ

1^η δραστηριότητα

Τα παιδιά συζητούν μεταξύ τους για την ιστορία του βιβλίου. Θυμούνται από μόνα τους μερικά κεφάλαια, κυρίως όσα περιέχουν συγκρούσεις ή έντονες σκηνές δράσης με σασπένς, όπως το κεφάλαιο με τον τσακωμό του κυρίου Βγέννα με τον γιο του, τη σύγκρουση του δασκάλου με τον διευθυντή και τον κύριο Βγέννα, την πυρκαγιά που ξέσπασε στο δάσος και ο δάσκαλος έσπευσε να βοηθήσει, αλλά και οι σκηνές που δείχνουν σημάδια μόλυνσης, π.χ. νεκρά πουλιά και ψάρια. Κάποια παιδιά –κυρίως κορίτσια- μου ζητούν να τους θυμίσω κάποια επιπλέον κεφάλαια και κάποια να τους πω ακριβώς τον τίτλο του κεφαλαίου που επέλεξαν, ώστε να τον συμπεριλάβουν στη ζωγραφιά τους. Στη συνέχεια τους διαβάζω όλους τους τίτλους των κεφαλαίων, υπενθυμίζοντας περιληπτικά για κάποια κεφάλαια τι σκηνές περιείχαν. Τα περισσότερα αγόρια επιλέγουν να ζωγραφίσουν την πυρκαγιά. Κάθονται κοντά μεταξύ τους, γιατί λένε θέλουν να δουν πώς το φτιάχνει ο καθένας, ασχέτως αν οι εικονογραφήσεις έχουν διαφορετικό αποτέλεσμα η μία από την άλλη. Τα κορίτσια, το καθένα μόνο του, ζωγραφίζει το κεφάλαιο που επέλεξε. Με την ολοκλήρωση των ζωγραφιών, συγκεντρώνονται όλες μαζί και αποτελούν μέρος του κολάζ της εικονογράφησης του βιβλίου.

2^η δραστηριότητα

Ανακοινώνω στα παιδιά ότι πρέπει να χωριστούν σε δύο ομάδες, ώστε να φανταστούν και να γράψουν ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία του βιβλίου. Χωρίς να διαφωνήσουν ιδιαίτερα, αποφασίζουν να χωριστούν σε αγόρια-κορίτσια. Τα αγόρια κυρίως εκφράζουν την άποψη ότι τα κορίτσια πολλές φορές, όταν έχουν ομαδικές εργασίες και δραστηριότητες, επιμένουν στις δικές τους ιδέες και δεν τους δίνουν πολλή σημασία. Τα κορίτσια το αρνούνται ισχυριζόμενες ότι τα αγόρια συνήθως δεν προσέχουν, χαζεύουν και αναγκάζονται να τα κάνουν όλα μόνες τους. Για την καλύτερη συνεργασία των ομάδων, οι δύο ομάδες παραμένουν αγόρια-κορίτσια, όπως άλλωστε το πρότειναν τα παιδιά.

Πλησιάζοντας την ομάδα των αγοριών μου λένε ότι θέλουν να γράψουν ότι όλα κάηκαν, γιατί η φωτιά ήταν πολύ μεγάλη και δυνατή και οι πυροσβέστες δεν πρόλαβαν να έρθουν γρήγορα. Με αυτή την ιδέα συμφωνούν τα 5 από τα 7 αγόρια. Οι 2 μαθητές που διαφωνούν θέλουν να γράψουν ένα αισιόδοξο τέλος. Επειδή

επέμεναν και οι δύο πλευρές, τους τόνισα ότι στην ιστορία τους μπορούν να συνδυάσουν και τις δύο απόψεις. Έτσι, η ομάδα των αγοριών αποφασίζει να γράψει για τη μεγάλη καταστροφή του χωριού από τη φωτιά, αλλά να επισημάνει ότι μετά από αυτή σημειώθηκε αναγέννηση του τόπου.

Πλησιάζοντας την ομάδα των κοριτσιών, παρατηρώ ότι υπάρχει καλύτερη συνεννόηση. Έχουν ήδη συζητήσει μεταξύ τους και μου παραδέχονται ότι θέλουν στο τέλος που θα γράψουν να φαίνεται ότι ο δάσκαλος ήταν τόσο καλός που του έδωσαν βραβείο δασκάλου. Με ρωτούν αν υπάρχει κάποιο βραβείο για δασκάλους στην πραγματικότητα. Τους εξηγώ ότι μπορεί να τους δοθούν τιμητικές πλακέτες από αυτούς που τους εκτιμούν, όπως ο Σύλλογος Γονέων, ο Δήμος ή κάποιος άλλος σύλλογος και ότι δεν υπάρχει κάποιος θεσμός που να βραβεύει κάθε χρόνο τον καλύτερο δάσκαλο, όπως το είχαν στο μυαλό τους οι μαθήτριά μου. Τότε ένα κορίτσι προτείνει να γράψουν ότι παίρνει προαγωγή και γίνεται δάσκαλος σε πιο καλή θέση. Τότε ένα άλλο κορίτσι σκέφτηκε να τον βάλουν ως δάσκαλο στο πανεπιστήμιο που θα διδάσκει δύσκολα μαθήματα που μόνο οι πολύ καλοί φοιτητές θα μπορούν να κάνουν μάθημα μαζί τους. Η πρόταση αυτή έφερε ενθουσιασμό σε όλα τα μέλη και αμέσως συμφωνούν και ξεκινούν να γράφουν την ιστορία τους.

Όταν τελείωσαν και οι δύο ομάδες κολλήσαμε τις ιστορίες σε μία αφίσα και την κολλήσαμε στον τοίχο της τάξης.

3^η δραστηριότητα

Τους ανακοινώνω ότι θα πρέπει να μείνουν χωρισμένοι και πάλι σε 2 ομάδες, όπως την προηγούμενη φορά, στη 2^η δραστηριότητα. Εκφράζουν όλοι την επιθυμία οι ομάδες να μείνουν ως έχουν. Τους εξηγώ ότι θα φτιάξουν από μία αφίσα. Η μία αφίσα θα αφορά τον Αλέξανδρο Δασκαλόπουλο και η άλλη αφίσα θα αφορά τον δάσκαλο των ονείρων τους. Χωρίς να διαφωνήσουν, τα παιδιά αποφασίζουν ότι τα αγόρια θα φτιάξουν την αφίσα του δασκάλου του βιβλίου και τα κορίτσια την αφίσα για τον ιδανικό δάσκαλο. Διευκρινίζω και στις δύο ομάδες ότι εκτός από τη φιγούρα του δασκάλου, στην αφίσα μπορούν να συμπεριλάβουν και φράσεις που προσδιορίζουν τα χαρακτηριστικά του προσώπου που θα ζωγραφίσουν.

Τα κορίτσια με ρωτούν αν μπορούν να ζωγραφίσουν γυναίκα δασκάλα και όχι άνδρα και τους απαντώ θετικά, υπενθυμίζοντας ότι αυτά που πρέπει να τονιστούν είναι τα στοιχεία του χαρακτήρα και της συμπεριφοράς και όχι το φύλο. Το άλλο

σημείο που προβληματίζει τα κορίτσια είναι το όνομα που θα δώσουν στη δασκάλα των ονείρων τους. Ένα κορίτσι προτείνει να την πουν κυρία Αλεξάνδρα, για να είναι το γυναικείο όνομα από τον Αλέξανδρο Δασκαλόπουλο που θα αναλάβουν τα αγόρια. Ένα άλλο κορίτσι σκέφτεται να της δώσουν το επίθετο Δασκαλοπούλου, αλλά έρχεται μία άλλη ιδέα που αρέσει περισσότερο και ενθουσιάζει. Να δώσουν το επίθετο Ονειροπούλου, αφού πρόκειται για τη δασκάλα των ονείρων τους. Αρχίζουν πρώτα με το σκίτσο της δασκάλας χρησιμοποιώντας πολλά και έντονα χρώματα υποστηρίζοντας ότι έτσι μπορούν να δείξουν ότι είναι χαρούμενη. Τις ρωτώ τι χαρακτηριστικά σκέφτονται να της αποδώσουν. Απαντούν όλα τα κορίτσια, δίνοντας η κάθε μία και ξεχωριστές ιδέες. Πρώτα αναφέρονται στον χαρακτήρα της λέγοντας ότι θέλουν να είναι ευγενική, γλυκιά και χαμογελαστή. Στη συνέχεια κάνουν λόγο για τη σχέση που θέλουν να έχει με τα παιδιά, αναφέροντας ότι σε καμία περίπτωση δεν θέλουν να φωνάζει στα παιδιά χωρίς λόγο ή να τσακώνεται μαζί τους αλλά και να συμμετέχει στα παιχνίδια και τα αστεία τους.

Περνώντας στην ομάδα των αγοριών, βλέπω ότι μετά από την ιδέα ενός μέλους, ξεκίνησαν ζωγραφίζοντας τον Αλέξανδρο Δασκαλόπουλο, δίνοντας έμφαση στον τρόπο που θα τον παρουσίαζαν εμφανισιακά. Θέλουν να τον κάνουν να έχει ένα σοβαρό παρουσιαστικό, για να μην μπορεί ο διευθυντής να τον κατηγορήσει ότι δεν έχει ντυθεί όπως πρέπει. Όταν ολοκληρώσουν με την εικόνα, θα περάσουν κι εκείνοι στις φράσεις που θα αποτυπώνουν όλα αυτά που θυμούνται από το βιβλίο και χαρακτηρίζουν τον δάσκαλο αυτόν. Μου αναφέρουν ότι θα γράψουν ότι έκανε ωραίο μάθημα στα παιδιά και ότι τα παιδιά χαίρονταν που τον είχαν δάσκαλο, γιατί περνούσαν ωραία μαζί του. Θυμήθηκα ότι πρόκειται για έναν ευγενικό άνθρωπο, αφού όσα προβλήματα και αν του δημιούργησαν και ήθελαν ακόμα και να τον διώξουν, αυτός δεν τους μιλούσε άσχημα.

Όταν πια οι δύο αφίσες πήραν ολοκληρωμένη μορφή παρουσιάστηκαν από τα παιδιά των ομάδων και τις κολλήσαμε και αυτές στον τοίχο της τάξης.

4^η δραστηριότητα

Ανακοινώνω στα παιδιά ότι θα εργαστούν ατομικά και ότι θα γράψουν το άρθρο ως δημοσιογράφοι, όπως θέλησαν τα ίδια στη δραστηριότητα που πρότειναν. Έχω ήδη βρει τις εικόνες από το διαδίκτυο που δείχνουν ζώα που βρίσκονται σε κίνδυνο λόγω της μόλυνσης του περιβάλλοντος και τις μοιράζω στα παιδιά, μετά από τη διαδικασία

της κλήρωσης. Ρωτάω τα παιδιά κάποια χαρακτηριστικά που συναντάμε στα άρθρα εφημερίδων. Οι απαντήσεις που δίνουν σχετίζονται κυρίως με την παρουσία σχετικού με το άρθρο τίτλου, τις σύντομες προτάσεις που να έχουν νόημα, χωρίς να μιλάνε με πολλές λεπτομέρειες. Μετά την υπενθύμιση αυτή, τα παιδιά ξεκινούν να γράφουν τα άρθρα τους, τα οποία στο τέλος διαβάζουμε και κολλάμε σε μία μεγάλη αφίσα σαν να επρόκειτο για εφημερίδα.

5^η δραστηριότητα

Ανακοινώνω στα παιδιά ότι σήμερα θα κάνουμε την τελευταία δραστηριότητα του προγράμματος. Τα σενάρια θα είναι δύο. Τα πρόσωπα που θα συμμετέχουν σε αυτά θα πρέπει να σχετίζονται με το σχολικό περιβάλλον και τα προβλήματα που προκύπτουν σε αυτό. Τους λέω να θυμηθούν κάποια περιστατικά που συνέβησαν στα ίδια ή σε φίλους τους ή παρατηρούν να συμβαίνουν στα διαλείμματα. Τα παιδιά πολύ πρόθυμα αρχίζουν να διηγούνται ιστορίες για τσακωμούς και στεναχώριες που βίωσαν και κάποιες στιγμές που τους κοροΐδευαν. Κοροΐδεύουν συνήθως επειδή κάποιος φοράει γυαλιά, είναι πολύ κοντούλης ή χοντρός, άμα τα ρούχα του είναι παράξενα ή πολύ λερωμένα, επειδή φοράει σιδεράκια. Αναφέρουν και άλλα χαρακτηριστικά που δεν αφορούν στην εξωτερική εμφάνιση, όπως επειδή δεν τρέχει γρήγορα, χάνει συνέχεια στα παιχνίδια και δεν τον θέλουν στην ομάδα, δε διαβάζει καλά, μπερδεύει τα γράμματα της αλφαβήτα που έχουν μάθει ήδη από πέρυσι ή μπερδεύεται στο μέτρημα των μεγάλων αριθμών. Το παιδί που είναι από την Αλβανία αποκαλύπτει ότι κάποια μεγάλα παιδιά τον έχουν κοροϊδέψει επειδή δεν είναι από την Ελλάδα. Στους τσακωμούς μιλάνε περισσότερο τα αγόρια και αναφέρουν κυρίως προβλήματα στη συνεννόηση. Δεν μπορούν να τα βρουνε στο παιχνίδι, παραβιάζουν κανόνες και δεν παίζουν τίμια ή χτυπάνε τον άλλον επειδή θυμώνουν.

Στη συνέχεια καταγράφω στον πίνακα τις προτάσεις των παιδιών, ώστε να ψηφίσουν με ποιες 2 περιπτώσεις θέλουν να ασχοληθούμε στη δραματοποίηση. Αποφασίζουν για το ένα να γράψουμε για τους τσακωμούς δύο παιδιών που χτυπιούνται συνέχεια, επειδή δε συνεννοούνται στο παιχνίδι τους και για το δεύτερο να γράψουμε για το γεγονός ότι κοροΐδεύουν ένα παιδί που δε διαβάζει και δε γράφει καλά.

Μετά ρωτάω τα παιδιά ποιους μπορεί να απασχολούν τα προβλήματα αυτά, εκτός από τους ίδιους τους μαθητές και τις μαθήτριες και μου απαντούν τους

δασκάλους, τους γονείς τους, τον διευθυντή και ένας απάντησε ότι απασχολεί και τους υπόλοιπους συμμαθητές. Η βασική ιδέα και για τα δύο σενάρια είναι ότι ο δάσκαλος και ο διευθυντής του σχολείου καλούν στο γραφείο τους γονείς και τα παιδιά τους που συμμετέχουν στους τσακωμούς και τους καβγάδες.

Για το 1^ο σενάριο: Ένας μαθητής προτείνει να φανταστούμε ότι δύο παιδιά τσακώνονται στο προαύλιο. Επειδή χτυπούν ο ένας τον άλλον έρχονται οι δάσκαλοι του σχολείου να τους χωρίσουν. Ακολουθεί μία δεύτερη πρόταση, σύμφωνα με την οποία τα πρόσωπα της ιστορίας (παιδιά, δάσκαλος, διευθυντής και γονείς) βρίσκονται στο γραφείο για να μιλήσουν για τον τσακωμό των παιδιών. Η δεύτερη αυτή πρόταση ενθουσίασε τα υπόλοιπα παιδιά την οποία και επέλεξαν. Αμέσως τα παιδιά άρχισαν να βρίσκουν τα λόγια του διευθυντή και του δασκάλου, οι οποίοι θέλουν να ενημερώσουν τους γονείς για την κατάσταση των παιδιών, αφού τσακώνονται συνέχεια. Εύκολα επίσης βρίσκουν και τον διάλογο των 2 παιδιών, αφού κατηγορεί το ένα το άλλο. Σημειώνεται όμως διαφωνία στον τρόπο που αντιδρούν οι γονείς τους. Κάποια παιδιά θέλουν τους γονείς θυμωμένους, γιατί κάθε μεσημέρι τα παιδιά τους γυρίζουν σπίτι με μελανιές από χτυπήματα συμμαθητών, ενώ άλλοι θέλουν τους γονείς να ακούνε προσεκτικά τον δάσκαλο και αυτά που έχει να τους πει και να συμφωνούν μαζί τους. Ψηφίστηκε όμως η δεύτερη εκδοχή των γονιών και προέκυψε το σενάριο, όπως φαίνεται στην εικόνα 17.

Για το 2^ο σενάριο: Από τη στιγμή που διαμορφώθηκε το 1^ο σενάριο, τα παιδιά προσανατολίζονται και πάλι στην εκδοχή ότι ο διευθυντής καλεί όλα τα πρόσωπα στο γραφείο του. Θέλουν όμως αυτή τη φορά να μην είναι μπροστά μαθητές, γιατί θα βάλουν τους γονείς να κατηγορούν το σχολείο για όσα γίνονται σε βάρος του παιδιού. Δε φαίνεται να διαφωνεί κανείς με αυτή την ιδέα και οι διάλογοι σχηματίζονται σχεδόν αμέσως, όπως φαίνεται στο σενάριο της εικόνας 18.

Αφού ολοκληρώθηκαν οι διάλογοι των δύο σεναρίων, μοιράστηκαν οι ρόλοι μετά από κλήρωση. Κατέγραψα καθαρά τους διαλόγους και μοίρασα τα αντίτυπα του κάθε σεναρίου. Τα παιδιά μελέτησαν λίγο τα λόγια τους, ώστε η δραματοποίηση να πραγματοποιηθεί αύριο. Τόνισα ότι δεν είναι απαραίτητο να μάθουν απέξω τα λόγια τους, αφού μεγαλύτερη σημασία έχει το ίδιο το κείμενο που έφτιαξαν τα παιδιά με τις ιδέες και τις εμπειρίες τους και όχι ο τρόπος που θα παίζουν.