



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

Εθνικόν και Καποδιστριακόν
Πανεπιστήμιον Αθηνών

— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

"Κοινωνικές Επιστήμες και Ανθρωπιστικές Σπουδές στην Εκπαίδευση"

Ειδίκευση: "Ανθρωπιστικές Σπουδές: Λογοτεχνία, Θέατρο και
Γλώσσα στην Εκπαίδευση"

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τίτλος: «Το παιδί στο έργο της Έλλης Αλεξίου: παιδαγωγικές αντιλήψεις»

Φοιτήτρια

Τρουλλινού Αιμιλία

A.M.:7981162100045

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Βασιλική Οικονομοπούλου, ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Συνεπιβλέπουσες Καθηγήτριες

Τζίνα Καλογήρου, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ, Βίκυ Πάτσιου, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ

Αθήνα, Ιούνιος 2024

Υπεύθυνη δήλωση μη λογοκλοπής

Η Τρουλλινού Αιμιλία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Το παιδί στο έργο της Έλλης Αλεξίου:παιδαγωγικές αντιλήψεις» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Οι απόψεις και θέσεις που περιέχονται σε αυτήν την εργασία εκφράζουν τη συγγραφέα και δεν πρέπει να θεωρηθεί ότι αντιπροσωπεύουν τις επίσημες θέσεις του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Τρουλλινού Αιμιλία

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη έχει στόχο να διερευνήσει τη θεώρηση της παιδαγωγού Έλλης Αλεξίου σχετικά με τη διδασκαλία σε μαθητές κυρίως Δημοτικού, διεισδύοντας στο λογοτεχνικό της έργο. Ειδικότερα, αναδεικνύεται η φροντίδα της για τα παιδιά των κατώτερων λαϊκών στρωμάτων, για τα παιδιά που έρχονται αντιμέτωπα με την ορφάνια, την αρρώστια, την παιδική εργασία, τις αναπηρίες και, βεβαίως, τη φτώχεια.. Με τη λογοτεχνική της πένα, η Έλλη Αλεξίου αφουγκράζεται τις αδυναμίες τους, με στόχο να τα συμπεριλάβει - ισότιμα με τα υπόλοιπα παιδιά - στην τάξη και να τα διαπαιδαγωγήσει σε πνεύμα κατανόησης, αισιοδοξίας και υποστήριξης.

Παρ' όλο που η λογοτεχνική αξία των έργων της είναι σπουδαιότατη, η εστίαση της μελέτης αυτής αφορά τη σχέση της Αλεξίου με τα παιδιά και την αντίληψή της για τη θέση του παιδιού στην κοινωνία, σε μια εποχή που η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική στην Ελλάδα παρακολουθούσε καθυστερημένα τις επιστημονικές εξελίξεις στον τομέα της εκπαίδευσης και η σχολική διαρροή ήταν στα ύψη. Για τον λόγο αυτό, επιλέχθηκαν και μελετήθηκαν τα ακόλουθα διηγήματα: «Η Βαγγελίτσα», «Τα μάτια της Γιαννούλας» και «Η Φρόσω» από τη συλλογή «Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή», η «Χιονοθύελλα στο Αιγαίο» από τη συλλογή « Προσοχή, συνάνθρωποι!» και η «Άβυσσος» της συλλογής «Αναχωρήσεις και Μεταλλαγές». Επιπρόσθετα, για την πραγματοποίηση της βιβλιογραφικής αυτής έρευνας, αξιοποιήθηκαν πρωτογενείς πηγές και μελέτες, ενώ η προσέγγιση και η ερμηνεία του πληροφοριακού υλικού στηρίχθηκε στις αρχές της ποιοτικής έρευνας και συγκεκριμένα στη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.

Τα ευρήματά μας επιβεβαιώνουν ότι στην αντίληψη της Έλλης Αλεξίου το δικαίωμα του παιδιού να ζει με αξιοπρέπεια και να μορφώνεται ανεμπόδιστα κατέχει περίοπτη θέση. Η επίγνωση αυτής της ανάγκης και η ευαισθησία της για τη νέα γενιά την ωθούν να λάβει θέση στο πλευρό των παιδιών για έναν καλύτερο κόσμο, τόσο μέσω της ιδεολογίας της όσο και μέσω του πολυσχιδούς συγγραφικού της έργου. Διαπιστώνεται, μάλιστα, ότι όλη η πολύχρονη πορεία της ως εκπαιδευτικού της τάξης σηματοδεύτηκε από αυτή την προσπάθεια, η οποία αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στα διηγήματα που μελετήθηκαν. Έτσι, αναμφίβολα δικαιώνονται οι ιδιότητες που της έχουν αποδοθεί: «Συγγραφέας, δασκάλα, επαναστάτρια, πιο πολύ απ' όλα όμως άνθρωπος» (Γκρίτση - Μιλλιέξ, 1979, σ.54).

Λέξεις – κλειδιά: Έλλη Αλεξίου, παιδί, παιδαγωγική διάσταση, διήγημα, ιστορία εκπαίδευσης, σχολείο.

ABSTRACT

This thesis focuses on the investigation of the opinions of the teacher Elli Alexiou as regards the teaching of children, mainly Primary, penetrating her literary work. Especially, her care for the children of the lower social strata emerges, the children who come face to face with orphan hood, sickness, child labor, disabilities and of course poverty. With her literary pen she listens to their weaknesses, with the aim of including them - equally with the other children - in the class and educating them in a spirit of understanding, optimism and support.

Although the literary value of her works is very important, the focus of this study concerns the relationship of Elli Alexiou with children and the perception of the child's position in society, at a time when the educational policy and practice in Greece was lagging behind the scientific developments in the field of education and school dropout was at an all-time high. For this reason, the following stories were selected and studied: "Vagelitsa", "The eyes of Giannoula" and "Froso" from the collection "Hard struggles for a short life", "Blizzard in the Aegean" from the collection "Attention, fellow human beings" and "Abyss" from the collection "Departures and mutations". Furthermore, primary sources and studies were used to carry out this bibliographic research while the approach and interpretation of the informational material was based on the principles of qualitative research and specifically on the method of content analysis.

Our findings confirm that in the perception of Elli Alexiou, the child's right to live with dignity and to be educated unhindered occupies a prominent position. The awareness of this need and her sensitivity for the new generation push her to take a stand on the children's side for a better world, both through her ideology and through her varied writing work. Indeed, it is established that her entire long career as a class teacher was marked by this effort, which is characteristically reflected in the short stories studied. In this way, the properties that have been attributed to her are undoubtedly justified: "Author, teacher, revolutionary, but most of all, a human being" (Gritsi - Millieux,1979,p.54).

Keywords: Elli Alexiou, child, pedagogical dimension, story, educational history, school.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ολοκληρώνοντας τη φοίτησή μου στην κατεύθυνση «Γλώσσα, Θέατρο, Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση» του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Κοινωνικές Επιστήμες και Ανθρωπιστικές Σπουδές στην Εκπαίδευση», δε θα μπορούσα να μην ευχαριστήσω θερμά την αξιότιμη επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, κυρία Οικονομοπούλου Βασιλική. Η πολύτιμη βοήθεια και η υποστήριξή της καθ' όλη διάρκεια της συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας, από την πρώτη ιδέα που γεννήθηκε σχετικά με το θέμα μέχρι τις τελικές διορθώσεις, με ενθάρρυναν να υλοποιήσω τον στόχο μου. Τα εφόδια που μου προσέφερε γενναιόδωρα κατά την παρακολούθηση των μαθημάτων της Λογοτεχνίας αποτελούν μια πολύ σημαντική βάση για να συνεχίσω να μελετώ τη Λογοτεχνία, που είναι η μεγάλη μου αγάπη. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις συνεπιβλέπουσες καθηγήτριές μου, Γεωργία Καλογήρου και Βίκυ Πάτσιου, για το σύνολο του έργου που έχουν προσφέρει και, ιδιαιτέρως, για τη μελέτη σπουδαίων συγγραφέων που σφράγισαν τα ελληνικά Γράμματα.

Ευχαριστίες οφείλω στους γονείς μου που, με το παράδειγμά τους, μου έμαθαν να είμαι άνθρωπος, να αναζητώ την αλήθεια και να μην τα παρατώ στις δυσκολίες, καθώς και στον σύντροφό μου για την κατανόησή μου και για τη δύναμη που μου έδινε χάρη στη λογική του.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	3
ABSTRACT.....	4
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	5
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο.....	10
Η ΖΩΗ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΗΣ ΕΛΛΗΣ ΑΛΕΞΙΟΥ.....	10
1.1 Βιογραφικά της Έλλης Αλεξίου (Ηράκλειο 1894 – Αθήνα 1988).....	10
1.2 Εργογραφία της Έλλης Αλεξίου	13
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο.....	16
Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΗΣ ΕΛΛΗΣ ΑΛΕΞΙΟΥ.....	16
2.1 Η συγγραφέας για τον ρόλο του δασκάλου στην τάξη του.....	16
2.2 Η αξία της αγωγής για την Έλλη Αλεξίου.....	18
2.3 Οι αρετές του παιδαγωγού για την Έλλη Αλεξίου.....	19
2.4 Τα μέσα της διδασκαλίας για την Έλλη Αλεξίου.....	21
2.5 Οι διδακτικές μέθοδοι της Έλλης Αλεξίου.....	27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο.....	31
Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΘΕΩΡΗΣΗ.....	31
3.1 Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης στην Ευρώπη από τον 17 ^ο έως τις αρχές του 20 ^ο αιώνα.....	31
3.2 Η εκπαίδευση στα πρώτα χρόνια μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους.....	36
3.3 Η εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες του 19 ^{ου} αιώνα.....	38
3.4 Η εκπαίδευση από τις αρχές του 20 ^{ου} αιώνα έως το ξέσπασμα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου.....	42

3.5 Η εκπαίδευση από την Κατοχή έως την πτώση της Χούντας του 1967.....	45
3.6 Σύγχρονες τάσεις στην παιδαγωγική επιστήμη.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο.....	52
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΔΙΗΓΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΗΣ ΑΛΕΞΙΟΥ.....	52
4.1 Το υλικό της έρευνας – Οι περιλήψεις των έργων.....	52
4.1.1 «Η Βαγγελίτσα», της συλλογής διηγημάτων «Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή».....	52
4.1.2 «Τα μάτια της Γιαννούλας», της συλλογής διηγημάτων «Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή».....	54
4.1.3 «Η Φρόσω», της συλλογής διηγημάτων «Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή».....	55
4.1.4 «Χιονοθύελλα στο Αιγαίο», της συλλογής διηγημάτων «Προσοχή, συνάνθρωποι».....	56
4.1.5 «Άβυσσος», της συλλογής διηγημάτων «Αναχωρήσεις και Μεταλλαγές».....	57
4.2 Το κοινωνικό πλαίσιο.....	57
4.3 Το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών.....	62
4.4 Η σχολική πραγματικότητα.....	65
4.5 Οι αδυναμίες των παιδιών.....	69
4.6 Οι δυνατότητες των παιδιών.....	73
4.7 Ο ρόλος του παιδαγωγού και το αποτύπωμα της διδασκαλίας του.....	77
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	86
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ.....	88

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Με την εκπόνηση αυτής της διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να αποτίσω φόρο τιμής σε μια πολύ γνωστή, γυναικεία λογοτεχνική μορφή, η οποία δεν έχει μελετηθεί μέχρι της παρούσης, όπως της αξίζει. Προκειμένου η λήθη να μην στερήσει από τη μνήμη μας ένα πρόσωπο που συνέβαλε τα μέγιστα τόσο στη δημιουργία ενός λογοτεχνικού θησαυρού όσο και στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής επιστήμης στη χώρα μας, επιδίωξα να φωτίσω τις παιδαγωγικές αντιλήψεις της Έλλης Αλεξίου και την αξία που έχει το παιδί στο λογοτεχνικό της έργο.

Σε αυτή την ερευνητική διαδρομή, οδηγοί μου υπήρξαν οι εγκύκλιες σπουδές μου στους τομείς της Φιλολογίας και της Ειδικής Αγωγής. Η βασική μου εκπαίδευση ενίσχυσε με σημαντικά θεωρητικά εφόδια το ενδιαφέρον μου για τη γλώσσα, τη λογοτεχνία αλλά και την παιδαγωγική επιστήμη, με ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μέσα από την προσωπική μου επαφή με κείμενα της Έλλης Αλεξίου και μελέτες σχετικές με αυτά, συνειδητοποίησα ότι είναι αναγκαίο η νεοελληνική βιβλιογραφία να συμπληρωθεί από την έρευνα αναφορικά με το έργο της συγγραφέως. Ο λόγος είναι ότι το έργο αυτό ξεχωρίζει για τον αφηγηματικό και ειδολογικό του πλούτο, την κοινωνική του ευαισθησία, την προσφορά στην παιδεία και το αδικημένο παιδί, του οποίου η ζωή του κατατρύχεται από βάσανα και δυσκολίες. Διαπνέεται από τους αγώνες για κοινωνική απελευθέρωση, από ιδανικά που τοποθετούν τον άνθρωπο και τις ανάγκες του στο επίκεντρο.

Βεβαίως, η έρευνα που διενεργήθηκε στο πλαίσιο της εργασίας αυτής δεν μπορεί να καλύψει όλο το φάσμα του έργου της, όπως είναι επί παραδείγματι η λογοτεχνία με αποδέκτη τα παιδιά, η οποία την προβλημάτισε συστηματικά. Με αφορμή πέντε συγκεκριμένα διηγήματα που ανήκουν σε τρεις διαφορετικές συλλογές διηγημάτων, γίνεται απόπειρα να αναδυθεί ότι η λογοτέχνης και δασκάλα Έλλη Αλεξίου διακατέχεται από μια πρωτοποριακή - για την εποχή που έζησε - στάση απέναντι στο παιδί και τη διδασκαλία. Οραματίζεται ένα σχολείο αντιμετωπίζει με σεβασμό και αγάπη και μορφώνει ουσιαστικά τα παιδιά σε μια κοινωνία που υπηρετεί τον άνθρωπο. Το όραμα αυτό πηγάζει α) από τις ίδιες τις εμπειρίες της ζωής της, όπως η διδασκαλία στο αποκαλούμενο Γ' Χριστιανικόν Παρθεναγωγείο του Ηρακλείου ως «ψωροσκολείο», η θητεία της ως εκπαιδευτικής συμβούλου στα ελληνικά σχολεία στις σοσιαλιστικές χώρες και β) μέσα από την ιδεολογία της, την κομμουνιστική. Τα αιτήματα της ζωής και του έργου τους παραμένουν μέχρι τις μέρες μας επίκαιρα.

Η ίδια συμπυκνώνει με λίγα αλλά μεστά λόγια τους «πυλώνες» πάνω στους οποίους θεμελιώθηκε η προσωπικότητά της, δηλώνοντας σε συνέντευξή της το 1988: «Ευγνωμονώ

σας σπουδές, ευγνωμονώ σε, δασκαλίκι, ευγνωμονώ σε, ιδεολογία μου, ευγνωμονώ σας, διωγμοί και κυνηγητά της Αντίστασης...Γεμίσατε περιεχόμενο τη ζωή μου» (Αδαμίδου, 2003).

Σε σχέση με τη συγκεκριμένη εργασία, το κύριο μέρος της απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια με τα υποκεφάλαιά τους. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο καταγράφονται πλευρές σχετικές με τη ζωή και το έργο της Έλλης Αλεξίου, έτσι ώστε ο αναγνώστης να αντιληφθεί τα ιστορικά στοιχεία που καθόρισαν τη διαμόρφωση του είναι της. Έπειτα, με το δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται να έρθουν στο φως οι παιδαγωγικές της αντιλήψεις μέσα από το λογοτεχνικό της έργο συνολικά, ιδιαίτερα όσον αφορά τον ρόλο του δασκάλου στην τάξη του, τη σπουδαιότητα και τον σκοπό της αγωγής του παιδιού, τις αρετές που θα πρέπει να διακρίνουν τον παιδαγωγό, τα μέσα διδασκαλίας και τις διδακτικές μεθόδους που δύναται να μεταχειριστεί προς όφελος της ολόπλευρης στήριξης των μαθητών του.

Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας πραγματοποιείται μια αδρομερής ιστορική ανασκόπηση της ιστορίας της ελληνικής εκπαίδευσης και μια έκθεση των σύγχρονων θεωρήσεων και τάσεων σε αυτή. Οποσδήποτε, προϋπόθεση ήταν να εξεταστεί η εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης στο ευρωπαϊκό πεδίο με αφετηρία τον 17^ο αιώνα και ορίζοντα τον 20^ο, στις αρχές του οποίου ξεκίνησε η διδασκαλική και συγγραφική, συνάμα, πορεία της Αλεξίου. Η σύνοψη αυτή, κατά τη γνώμη μου, συμβάλει στην τοποθέτηση του έργου της στη συγκεκριμένη εποχή κατά την οποία παρήχθη, γεγονός που τονίζει ακόμα περισσότερο τον καινοτόμο και προοδευτικό του χαρακτήρα.

Το τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο εστιάζει στην ανάλυση των επιλεχθέντων διηγημάτων. Υπενθυμίζοντας στον αναγνώστη το περιεχόμενό τους μέσα από τις αντίστοιχες περιλήψεις, καταλήγουμε σε ορισμένες διαπιστώσεις για τις απόψεις της παιδαγωγού, με έμφαση στο κοινωνικό πλαίσιο, το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, τη σχολική πραγματικότητα, με την οποία αναμετριούνται, τα δυσκολίες που έχει το κάθε παιδί αλλά και τις δυνατότητες που το καθιστούν μοναδικό και, φυσικά, το αποτύπωμα της διδασκαλίας του παιδαγωγού στον νου και την ψυχή τους. Τέλος, παρατίθενται τα συνολικά συμπεράσματα που εξαγάγαμε και έπονται οι βιβλιογραφικές αναφορές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

Η ΖΩΗ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΗΣ ΕΛΛΗΣ ΑΛΕΞΙΟΥ

1.1 ΒΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΣ ΑΛΕΞΙΟΥ (ΗΡΑΚΛΕΙΟ 1894 – ΑΘΗΝΑ 1988)

Η Έλλη Αλεξίου γεννήθηκε στο Ηράκλειο της Κρήτης στις 22 Μαΐου 1894. Ήταν το τέταρτο παιδί της οικογένειας του διανοούμενου, δημοσιογράφου και εκδότη Στυλιανού Αλεξίου και της Ειρήνης Ζαχαριάδη. Είχαν προηγηθεί τα αδέρφια της: Γαλάτεια (1881), μια από τις μεγαλύτερες λογοτεχνικές μορφές στην Ελλάδα., Ραδάμανθς (1883), μηχανικός και με διακρίσεις στη μουσική, και Λευτέρης (1890), καταξιωμένος ποιητής. Αν και μεγάλωσε σε ένα πλούσιο πνευματικά περιβάλλον, είχε την ατυχία να χάσει ξαφνικά τη μητέρα της στα δεκατρία της χρόνια. Αποτύπωμα στην ψυχή της άφησε, επίσης, το γεγονός ότι έζησε σε μια ταραχώδη περίοδο, κατά την οποία, μάλιστα, ο αδελφός της μητέρας της δολοφονήθηκε στην Κρήτη από Τούρκους, το 1898.

Το 1901 τα «Ευαγγελικά». Το 1903 τα Ορεσטיακά. Το 1905 η Επανάσταση του Θερίσου. Η εθνική ταπείνωση που συνέχει για πολλά χρόνια το έθνος μετά από τη λήξη του άτυχου πολέμου του 1897, πολέμου που συγκλόνησε το έθνος και ανάγκασε το λαό της Κρήτης να ζει κάτω από τον εθνικό ταπεινωτικό επιίαλτη για πολύν καιρό (έως ότου κηρύχτηκε το 1908 η ένωση και συντελέστηκε ολοκληρωτικά το 1913) ασφαλώς δεν αφήνουν αδιάφορη την Έλλη Αλεξίου. [. . .] Ακολουθούν ιστορικά γεγονότα για τη χώρα μας με τους απελευθερωτικούς πολέμους του 1912 και 1913 και με το διπλασιασμό της Ελλάδας. Έπειτα έρχεται ο πρώτος παγκόσμιος πόλεμος του 1914, που κλονίζει τις ως τότε αποκτημένες αξίες και δημιουργεί ποικίλους προβληματισμούς. Όλα αυτά επιδρούν στην ψυχή της Έλλης (Κατσίκη-Γκίβαλου,1979,σ.248).

Σύμφωνα με τον Κανελλόπουλο (1979,σ.15), το οικογενειακό περιβάλλον συμπληρώθηκε άπογα με τη στενή σύνδεση και αλληλεπίδραση της Έλλης Αλεξίου και των αδελφών της με σπουδαίους διανοούμενους του Ηρακλείου, όπως ο Νίκος Καζαντζάκης, ο Κώστας Βάρναλης και ο Μάρκος Αυγέρης. Ο πρώτος ερχομός της Έλλης στην Αθήνα, το 1911, συνέβαλε στη παραπέρα μύησή της στον χώρο της τέχνης και ιδιαίτερα της λογοτεχνίας, καθώς την έφερε σε επαφή με πολλούς λογοτέχνες. Ορισμένοι εξ αυτών είναι ο Κωνσταντίνος Θεοτόκης, ο Ανδρέας Καρκαβίτσας, ο Ιωάννης Κονδυλάκης και η Λιλίκα Νάκου.

Μετά τις σπουδές της στα παιδαγωγικά στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο του Ηρακλείου και την αναγνώρισή της ως πτυχιούχου του Αρσακείου, το 1914 διορίστηκε δασκάλα στο Γ' Χριστιανικό Παρθεναγωγείο της συνοικίας Αγίας Παρασκευής του Ηρακλείου, το οποίο αποτέλεσε την αφορμή για τη συγγραφή αργότερα του ομότιτλου βιβλίου της, για να υπηρετήσει ένα χρόνο αργότερα στο Πρότυπο Διδασκαλείο Ηρακλείου. Τέσσερα χρόνια αργότερα, το 1919, έφτασε για δεύτερη φορά στην Αθήνα, όπου ολοκλήρωσε με επιτυχία τις σπουδές της στο Institut Supérieur d'études françaises και γνωρίστηκε με τον μέλλοντα σύζυγό της, Βάσο Δασκαλάκη. Ο γάμος της με τον Δασκαλάκη το 1920 στο Παρίσι σηματοδότησε την έναρξη της ενεργού συμμετοχής της στη λογοτεχνία. Όπως ομολογεί η ίδια:

Έγραψα εντελώς στην τύχη. Εικοσιτριώ - εικοσιτεσσάρω χρονώ και κυριολεκτικά κάτω από την πίεση του Δασκαλάκη. Του διηγήθηκα ένα βράδυ ένα επεισόδιο της διδασκαλικής μου ζωής κι εκείνος απαίτησε να το γράψω. Γέλασα κι αρνήθηκα. Με απείλησε τότε πως αν ως το μεσημέρι δε θα το είχα γραμμένο, δε θα γύριζε στο σπίτι. Φοβήθηκα και κάθισα κι έγραψα το "Φραντζέσκο", το πρώτο διήγημα των "Σκληρών Αγώνων". - Σου έκαμα το κέφι σου, του λέω, μα να μην το πεις σε κανένα, γιατί ντρέπομαι. - Θα το δημοσιέσω, μου λέει, στη Φιλική Εταιρεία (περιοδικό του Φώτη Κόντογλου). Αναστατώθηκα, ταραχτήκα, τον παρακάλεσα. - Καλά, μου λέει, θα το δώσω με ψευδώνυμο. Και δημοσιεύτηκε με την υπογραφή Έλλη Κληροδέτη...(Αδαμίδου,2003).

Αν και υπηρετούσε στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο Ηρακλείου ως καθηγήτρια γαλλικών υπέβαλε την παραίτησή της, για να εργαστεί στο Ορφανοτροφείο «Στέγη Μικρών Αδελφών» στο Παλαιό Φάληρο, τους θερινούς μήνες του 1920. Ένα χρόνο αργότερα, βίωσε την απώλεια του πατέρα της λόγω σοβαρής ασθένειας. Ευρισκόμενη στην Αθήνα, φοίτησε στη Γερμανική Σχολή Αθηνών έως το 1924 και, λίγα χρόνια μετά, το 1930 επαναδιορίστηκε ως καθηγήτρια γαλλικών στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο Ηρακλείου.

Σημαντικό γεγονός στη ζωή της αποτέλεσε η ένταξή της στο ΚΚΕ το 1928, μέσω του δασκάλου και ηγετικού στελέχους του Νίκου Πλουμπίδη, στο οποίο παρέμεινε μέχρι τον θάνατό της. Αγωνίστηκε κάθε στιγμή της ζωής της εναντίον κάθε αδικίας και για έναν κόσμο πιο ανθρώπινο. Την περίοδο της τεταρτοαυγουστιανής δικτατορίας του Ιωάννη Μεταξά υπέστη συλλήψεις και ανακρίσεις, ενώ αξιοποίησε το σπίτι της στην Καλλιθέα για την οργάνωση παράνομων μαθημάτων με δάσκαλο τον Δημήτρη Γληνό. Στη διάρκεια της Κατοχής, σύμφωνα με τον Φωσκαρίνη (1982), συμμετέχει ενεργά στην Αντίσταση μέσα από τις γραμμές του Ε.Α.Μ. (Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο) και αναλαμβάνει γραμματέας τριών αντιστασιακών ομάδων, στις οποίες συμμετέχουν άνθρωποι των γραμμάτων.

Έχοντας εν τω μεταξύ χωρίσει με τον Δασκαλάκη, με υποτροφία του Γαλλικού Ινστιτούτου, μετέβη το 1945 στο Παρίσι, όπου είχε την ευκαιρία αφ' ενός να φοιτήσει για δύο χρόνια στο Πανεπιστήμιο της Σορβόνης και αφ' ετέρου να γνωρίσει σπουδαίους ανθρώπους της διάνοησης, όπως τον Πωλ Ελιάρ και τον Λουί Αραγκόν. Με το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και ενώ στην Ελλάδα ήταν σε εξέλιξη ο εμφύλιος πόλεμος, η Έλλη Αλεξίου, μαζί με άλλους παιδαγωγούς, έγινε μέλος της Ε.Β.Ο.Π. (Επιτροπή Βοήθειας για το Παιδί), της οποίας βασική αποστολή ήταν η οργάνωση της ζωής των Ελληνόπουλων στις σοσιαλιστικές χώρες. Έτσι, από το 1949 ως το 1962, έζησε στη Ρουμανία, όπου εργάστηκε ως εκπαιδευτική σύμβουλος της Επιτροπής με αντικείμενο την οργάνωση παιδικών σταθμών και οικοτροφείων, τη σύνταξη σχολικών βιβλίων, τη σύσταση παιδαγωγικών φροντιστηρίων.

Στο Βουκουρέστι, αφοσιώθηκε τόσο στο διδασκαλικό της έργο όσο και στη λογοτεχνική παραγωγή, με την έκδοση – κυρίως - διηγημάτων, όπως η συλλογή «Αναχωρήσεις και Μεταλλαγές», του μυθιστορήματος «Με τη Λύρα» και βιβλίων παιδαγωγικού περιεχομένου, όπως ο «Βοηθός νηπιαγωγού». Ταυτόχρονα, η ζωή της στιγματιζόταν από δραματικά γεγονότα, όπως ο θάνατος του αδελφού της, Ραδάμανθου, το 1952 και της

αγαπημένης της αδελφής, Γαλάτειας, το 1962, για την κηδεία της οποίας της δόθηκε άδεια εισόδου και προσωρινής παραμονής στην Ελλάδα. Στη συνέχεια, της επετράπη η οριστική παραμονή στη χώρα. Να σημειωθεί ότι δύο χρόνια αργότερα, το 1964, θα έχανε και το τελευταίο μέλος που είχε απομείνει από την πολυμελή οικογένειά της, τον αδελφό της Λευτέρη Αλεξίου.

Στήριγμά της στη ζωή αποτέλεσε η στενή της σχέση με τον Μάρκο Αυγέρη, σύζυγο της Γαλάτειας, με τον οποίο συγκατοικούσε από την άφιξή της στην Ελλάδα μέχρι τον θάνατό του το 1973. Στα χρόνια αυτά του επαναπατρισμού της, συνέχισε το λογοτεχνικό της έργο με αμείωτη ένταση και παρά την προσπάθεια του μετεμφυλιακού κράτους να την τιμωρήσει για τις πεποιθήσεις και την αντιστασιακή της δράση. Είναι χαρακτηριστικό ότι το 1966 φυλακίστηκε στις φυλακές Αβέρωφ, λόγω παραπεμπτικού βουλεύματος του Γενικού Συμβουλίου Πλημμελειοδικών που είχε εκδοθεί εναντίον της το 1952 και προέβλεπε τη σύλληψή της, για «αντεθνική δράση και προπαγάνδα» μέσω του Ραδιοφωνικού Σταθμού του Βουκουρεστίου. Μετά την έντονη αντίδραση της κοινής γνώμης, αθωώθηκε πανηγυρικά.

Κατά τη διάρκεια της δικτατορίας των συνταγματαρχών (1967-1974), η Έλλη Αλεξίου απέφυγε τις δημόσιες εμφανίσεις και αφιερώθηκε στο λογοτεχνικό της έργο, χωρίς να είναι αδιάφορη για τα τεκταινόμενα στη χώρα. Τα χρόνια που ακολούθησαν, από τον εκδημοκρατισμό του πολιτικού συστήματος της χώρας έως τον θάνατό της, στις 28 Σεπτεμβρίου 1988, πραγματοποίησε διαλέξεις σε διάφορες περιοχές της χώρας, ενώ εκδόθηκαν κι άλλα έργα της, όπως η συλλογή διηγημάτων «Κατερειπωμένα Αρχοντικά» και το βιβλίο για παιδιά «Τραγουδώ και χορεύω». Παιδαγωγός, άοκνη συγγραφέας όλων σχεδόν των λογοτεχνικών ειδών, μα πάνω απ' όλα άνθρωπος που αγωνίζεται για την ανύψωση της κοινωνίας, η Έλλη Αλεξίου σφράγισε την εκπαιδευτική και λογοτεχνική ιστορία του τόπου μας.

1.2 Η ΕΡΓΟΓΡΑΦΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΣ ΑΛΕΞΙΟΥ

Διηγήματα

1. *Σκληροί αγώνες για μια μικρή ζωή*, Αθήνα, 1931.
2. *Υπολείμματα επαγγέλματος*, Αθήνα, 1938.
3. *Αναχωρήσεις και μεταλλαγές*, Βουκουρέστι, 1962.

4. *Μυστήρια*, Βουκουρέστι, 1962.
5. *Προσοχή συνάνθρωποι*, Βουκουρέστι, 1962.
6. *Σπονδή*, Αθήνα, 1964.
7. *Και υπέρ των ζώντων*, Αθήνα, 1972.
8. *Κατερειπωμένα αρχοντικά*, Αθήνα, 1977.

Μυθιστορήματα

9. *Γ' Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον*, Αθήνα, 1934.
10. *Άνθρωποι*, Αθήνα, 1938.
11. *Λούμπεν*, Αθήνα, 1944.
12. *Παραπόταμοι*, Βουκουρέστι, 1956.
13. *Με τη Λύρα*, Βουκουρέστι, 1959.
14. *Και ούτω καθεξής*, Βουκουρέστι, 1965.
15. *Δεσπόζουσα*, Αθήνα, 1972.

Παιδική λογοτεχνία

16. *Ο Χοντρούλης και η Πηδηχτή*, Αθήνα, 1939.
17. *Ήθελε να τη λένε κυρία*, Βουκουρέστι, 1956.
18. *Το πρώτο μου λεξικό*, Αθήνα, 1964.
19. *Ρωτώ και μαθαίνω*, Αθήνα, 1975.
20. *Τραγουδώ και χορεύω*· Παιδικά ποιήματα και τραγούδια μελοποιημένα από τη Μαρίκα Φρέρη. Εικονογράφηση Γεράσιμου Γρηγόρη, Αθήνα, Κέδρος, 1977.

Θέατρο

21. *Μια μέρα στο Γυμνάσιο*, Αθήνα, 1973.
22. *Έτσι κάηκε το δάσος· Μόνο από αγάπη*, Αθήνα, εκδόσεις Καστανιώτη, 1986.

Βιογραφία

23. *Για να γίνει Μεγάλος*, Αθήνα, 1966.

Αυτοβιογραφία

24. Από πολύ κοντά, Αθήνα, 1983

Εκπαιδευτικά βιβλία

25. Βοηθός νηπιαγωγού, Βουκουρέστι, 1952.

Ανθολογίες - Αφιερώματα

26. Ανθολογία αντιστασιακής ποίησης (σε συνεργασία με τη Φούλα Χατζηδάκη)

27. Για τη χιλιάκριβη τη Λευτεριά (σε συνεργασία με τον Τάκη Αδάμο)

28. Αντιστασιακή Πεζογραφία, Βερολίνο, 1965.

29. Ταράς Σεφτσένκο, Αθήνα, 1964.

30. Υπό Εχεμύθειαν· Συλλογή ανεκδότων από τη ζωή λογοτεχνών, καλλιτεχνών και πολιτικών, Αθήνα, Σύγχρονη Εποχή, 1976.

Μεταφράσεις

31. Μαξίμ Γκόρκυ, Αναμνήσεις για τον Τολστόη, Αντρέεφ και Τσέχωφ, Αθήνα, Νεοελληνικά Γράμματα, 1937-1938.

32. Μωρίς Τορέζ, Παιδί του λαού, Ντεζ, 1954.

33. Γιώργη Αμάντο, Η ζωή του Κάρλο Πρέστες, Ντεζ, 1956.

34. Μπίλλυ Λάτσις, Η θύελλα, Ρουμανία, 1954-1956.

35. Νόσοφ, Βήτια Μαλέεφ, Ρουμανία, 1956.

36. Αναμνήσεις για τον Λένιν, Βουκουρέστι, 1957.

37. Ζαν Πωλ Σαρτρ, Αποστρατικοποίηση του εκπολιτισμού και Συζήτηση για την παιδική ηλικία του Ιβάν, Αθήνα, Καινούρια Εποχή, 1964.

38. Για τον Μάο Τσε Τουνγκ, Αθήνα, 1964.

39. Η Μαοϊκή σκέψη, όπλο ακατανίκητο, Αθήνα, 1972.

40. Ο Τσε Γκουεβέρα και ο Μαρξισμός, Αθήνα, 1973.

Μελέτες - Επιμέλεια εκδόσεων

41. Ψυχολογία παιδός και Παιδαγωγική· Εισαγωγή στην ιστορία της παιδαγωγικής, Αθήνα, 1969.

42. Για τον Καζαντζάκη (σε συνεργασία με τον Εμμ. Στεφανάκη), Αθήνα, 1977.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΣΥΓΓΡΑΦΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ ΤΗΣ ΕΛΛΗΣ ΑΛΕΞΙΟΥ

2.1 Η συγγραφέας για τον ρόλο του δασκάλου στην τάξη του

Στο τελευταίο κεφάλαιο του έργου της Έλλης Αλεξίου «Εισαγωγή στην Ιστορία της Παιδαγωγικής», με τίτλο «Ο δάσκαλος στην τάξη του», η συγγραφέας αποκαλύπτει μια σημαντική πτυχή της στάσης του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές του, η οποία τεκμηριώνεται από την δική της πολύχρονη διδασκαλική εμπειρία. Ο δάσκαλος οφείλει να καταπιαστεί με την εξέλιξη όλων των μαθητών του, λαμβάνοντας υπόψη του τις δυσκολίες τους, χωρίς όμως να προβαίνει σε διαχωρισμούς και διακρίσεις ανάλογα με το επίπεδο του καθενός. Στη συνέχεια, αξίζει να τον απασχολήσει το πώς θα συμπεριλάβει τους αδύναμους μαθητές στο πρόγραμμα της διδασκαλίας του. Σε αυτό το σημείο, η συγγραφέας προβάλλει τη δική της μέθοδο μέσα από ένα προσωπικό της παράδειγμα, με βάση το οποίο οι επιμελείς μαθητές αναλαμβάνουν συγκεκριμένες ευθύνες στήριξης των αδύναμων συμμαθητών τους. Το αποτέλεσμα είναι όλοι οι μαθητές να καθίστανται άξιοι να προβιβαστούν στην επόμενη τάξη. Ας παρακολουθήσουμε τη συλλογιστική της.

Σύμφωνα με την Αλεξίου (1986,σ.145), ο δάσκαλος καλείται να διδάξει ένα σύνολο μαθητών, το οποίο μπορεί να φαίνεται ομοιόμορφο, αλλά στην πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από πνευματική διαβάθμιση και διαφορετικές ικανότητες. Μάλιστα, η Αλεξίου αναζητά τα αίτια που προκαλούν την τεράστια ποικιλομορφία που συναντάται στις τάξεις. Πιο συγκεκριμένα, τονίζει την ύπαρξη τριών παραγόντων, οι οποίοι συντελούν στη διαφορετικότητα: ανισότητα ως προς την οικονομική κατάσταση, ανισότητα ως προς την κοινωνική θέση και διαφορά ως προς το νοητικό υπόβαθρο. Ο τελευταίος παράγοντας βρίσκεται σε συνάρτηση με τους προηγούμενους, υπό την έννοια ότι οι διαθέσιμοι πόροι μιας οικογένειας και το κοινωνικό – μορφωτικό της επίπεδο καθορίζει τα ερεθίσματα που θα δοθούν στο νέο μέλος για την πλέρια ανάπτυξή του.

Από τη στιγμή, λοιπόν, που διαπιστώνεται ότι στις τάξεις υπάρχει ένας πλούτος διαφορετικών επιπέδων μαθησιακής ετοιμότητας, το έργο του δασκάλου καθίσταται απαιτητικό. Ωστόσο, ο δάσκαλος καλείται να ανταποκριθεί στη διδασκαλία πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους παιδιών, έχοντας γνώση μόνο του διδακτικού του αντικειμένου και των μεθόδων διδασκαλίας, χάρη στις ακαδημαϊκές του σπουδές. Προκειμένου να

ανταποκριθεί στον στόχο του, θα πρέπει να μελετήσει ενδελεχώς το υλικό πάνω στο οποίο θα δουλέψει, δηλαδή τους μαθητές, και να μην εγκαταλείπει κανέναν στην τύχη του. Άλλωστε, ο εκπαιδευτικός δε δύναται να διαλέξει τους μαθητές του, σε αντίθεση με τους ξυλογλύπτες που διαλέγουν το είδος της πρώτης ύλης.

Όσοι διδάσκονται ξυλογλυπτική, ένα από τα βασικά θέματα που οφείλουν να μελετήσουν είναι το είδος του ξύλου απάνω στο οποίο πρόκειται να εργαστούν. Και είναι βέβαια εύκολο στους ξυλογλύπτες να επιλέξουν εκ των προτέρων το είδος του ξύλου το κατάλληλο για την κατάλληλη εργασία τους. Εμείς μέσα στην τάξη επιτελούμε το διδακτικό μας έργο με όλα τα είδη του ξύλου : με καρυδιά, με οξιά ή και με φλαμούρι. (Αλεξίου,1986,σ.145)

Παρ' ότι η νομοθεσία δεν υποχρεώνει τον εκπαιδευτικό να προβιάσει όλους τους μαθητές, ο σωστός λειτουργός οφείλει να βοηθήσει τους αδύναμους μαθητές να συμβαδίσουν με τους δυνατούς. Για τον σκοπό αυτό, εκθέτει αρχικά το πρόβλημα του μη προβιβασμού ορισμένων μαθητών στην ολομέλεια της τάξης και την καλεί να αναλάβει την επίλυσή του. Θέτει τον υψηλό στόχο να προβιbastούν όλοι στην επόμενη τάξη, στόχος που θα γίνει εφικτός υπό την προϋπόθεση ότι οι προχωρημένοι θα αναλάβουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους οι μαθητές με δυσκολίες. Έτσι, και οι πρώτοι θα καλλιεργήσουν τα χαρακτηριστικά της υπευθυνότητας και της αλληλοβοήθειας και οι δεύτεροι θα σημειώσουν μαθησιακή πρόοδο και θα συναισθανθούν την ανθρωπιά των συμμαθητών τους. Ωφελημένοι θα είναι όλοι, αρκεί να υπάρχει πείσμα, θέληση, ομαδικότητα. «Σας θέλω όλους καλούς, δε θέλω να βλέπω κανένα παιδί μέσα στην τάξη και να έχω την αγωνία πως μπορεί να μην προβιbastεί. Θέλω με το κλείσιμο της χρονιάς όλοι μαζί με μια καρδιά, να γιορτάσουμε όλης της τάξης τον προβιbastμό» (Αλεξίου,1986,σ.147-148).

Επιστέγασμα αυτής της προσπάθειας του εκπαιδευτικού και των παιδιών δε θα είναι κάποιο υλικό αντάλλαγμα, αλλά μια χαρούμενη γιορτή, ένα γλέντι ή μια εκδρομή στη θάλασσα. Η υπόσχεση αυτή λειτουργεί ως θετική ενίσχυση και επιβράβευση όλων για τον αγώνα τους μέσα στη σχολική χρονιά. Χάρη σε αυτή τη μέθοδο, η Αλεξίου (1986,σ.148) καταλήγει στο συμπέρασμα: «Τα αποτελέσματα υπήρξαν εκπληκτικά. Στα 42 χρόνια της επαγγελματικής μου ζωής δεν έμεινε ούτε διετής, ούτε μετεξεταστέος κανείς μαθητής, ενώ ένα πνεύμα συγκινητικής συναδέλφωσης βασίλευε μέσα στην τάξη». Αυτή η συναδέλφωση,

η αλληλεγγύη είναι ικανή να αμβλύνει τις ανισότητες μέσα στην τάξη, να επιτύχει την όσο γίνεται πιο ομαλή σχολική πορεία όλων των παιδιών, να προκαλέσει συναισθήματα συγκίνησης. Τελικά κίνητρο μάθησης για το παιδί αποτελεί η χαρά της βοήθειας προς τον πιο αδύναμο.

Η ευθύνη του δασκάλου να είναι κοντά στον μαθητή και, ιδιαιτέρως, στο πλευρό του αδύναμου μαθητή αποτυπώνεται στα παρακάτω λόγια της Έλλης Αλεξίου: «Πώς διώχνεις αδύνατο μαθητή; Εγώ είμαι διορισμένη για το αδύνατο, το ελαττωματικό παιδί. Το τέλειο παιδί δεν έχει την ανάγκη μου... Όταν μέσα στην τάξη αντιληφθείς παιδί μ' αδυναμίες, εκεί κοντά θα πας, δεν θα το διώξεις» (Νικολαΐδου,2019,σ.20). Η άποψη αυτή συνιστά ένα κομβικό στοιχείο της παιδαγωγικής αντίληψης της συγγραφέως, μια σπουδαία παρακαταθήκη για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και την ευθύνη του να στηρίζει τα παιδιά εκείνα που τον έχουν ανάγκη. Θεωρεί αδιανόητο ο εκπαιδευτικός να μην προσπαθεί -με όποιο μέσο διαθέτει- να σταθεί δίπλα στον αδύναμο και να τον απομακρύνει με αποβολές, προσβολές, επίρριψη ευθυνών στην οικογένεια και άλλα.

2.2 Η αξία της αγωγής για την Έλλη Αλεξίου

Καθότι η Έλλη Αλεξίου αφιέρωσε το μεγαλύτερο μέρος της ζωής της στη διδασκαλία, δε θα μπορούσε η πλούσια συγγραφική της παραγωγή να μη σχετίζεται με την ιδιότητά της ως παιδαγωγού. Σε πολλά από τα λογοτεχνικά της κείμενα που έχουν ως αποδέκτες το ενήλικο κοινό πρωταγωνιστούν παιδιά, η υπόθεση εξελίσσεται στο σχολικό πλαίσιο, με τον δάσκαλο να μάχεται για την αγωγή του παιδιού.

Σύμφωνα με την Κατσίκη- Γκίβαλου (1979,σ.250), η έννοια της αγωγής στη σκέψη της Αλεξίου σχετίζεται με τη διάπλαση της πνευματικής και της ηθικής υπόστασης του ανθρώπου και, κατ' επέκταση, με την προετοιμασία του ατόμου ώστε να εξελιχθεί σε ένα ώριμο και υπεύθυνο μέλος της κοινωνίας. Για να αποκτήσει το άτομο αυτοκυριαρχία και αυτοέλεγχο, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να μάθει να αναζητά την αλήθεια, να ανακαλύπτει και να μελετά την αντικειμενική πραγματικότητα, παρωθούμενο από εσωτερική ανάγκη και όχι από καταναγκασμό. Δηλαδή, η μόρφωση δεν είναι προϊόν επιβολής και διαταγών αλλά καλλιέργειας κινήτρων στο ίδιο το παιδί να εξερευνησει τον κόσμο που το περιβάλλει, να γνωρίσει το αληθινό και να ενστερνιστεί το σωστό.

Η κοινωνική διάσταση της αγωγής αφορά τη διαμόρφωση προσωπικοτήτων τέτοιων που τρέφουν αισθήματα ανθρωπιάς και ενδιαφέροντος για το κοινωνικό σύνολο, που έχουν πλήρη συνείδηση των υποχρεώσεων τους απέναντι στην Πολιτεία. Όταν κανείς έχει μάθει από μικρή ηλικία να σέβεται και να φροντίζει για το κοινό καλό, μπορεί να νιώσει ευτυχισμένος και, συνάμα, αυτή η ευτυχία η ατομική μπορεί να επιδράσει θετικά στην ευδαιμονία της κοινωνίας.

Ως προς τον χρόνο έναρξης της αγωγής, η Έλλη Αλεξίου θεωρεί πως η εκπαίδευση θα πρέπει να ξεκινά όσο τον δυνατόν νωρίτερα στη ζωή του παιδιού, ώστε να αξιοποιηθεί το γεγονός πως ό, τι μαθαίνει το παιδί σε αυτή την ηλικία, εντυπώνεται στη μνήμη του για πάντα. Η κατάλληλη καθοδήγηση του παιδιού με σκοπό να δώσει απαντήσεις στα ερωτήματα και τους προβληματισμούς του για τον εξωτερικό του κόσμο είναι σημαντικό να γίνεται έγκαιρα.

Όπως μας πληροφορεί ο Μπαμπούνης (2003,σ.65), όραμα της δασκάλας – λογοτέχνη είναι η ύπαρξη ενός σχολείου με ισχυρή ηθική και κοινωνική επίδραση στα παιδιά, το οποίο θα αποτελεί πρωτογενή φορέα κοινωνικοποίησής τους. Αντί τα παιδιά να ανυπομονούν να μεγαλώσουν για να γίνουν δήθεν αυτεξούσια, θα απολαμβάνουν ουσιαστικά δικαιώματα ήδη από την παιδική ηλικία και θα ορίζουν πραγματικά τη ζωή τους στην ενήλικη ζωή. Όρος, βέβαια, γι' αυτό είναι ν' αποκτήσει η εκπαίδευση προοδευτικό προσανατολισμό στο πλαίσιο μιας γενικότερης κοινωνικής αναδιάρθρωσης.

2.3 Οι αρετές του παιδαγωγού για την Έλλη Αλεξίου

Για να γίνει κάποιος παιδαγωγός, απαιτείται να διακρίνεται από πολλές αρετές. Αφετηρία αποτελεί η απέραντη αγάπη και η έμφυτη στοργή για το παιδί, οι οποίες δεν αποκτιούνται χάρη στις πανεπιστημιακές σπουδές, αλλά εκπορεύονται από την ψυχή του ανθρώπου. Η ίδια η Αλεξίου επισημαίνει το εξής ζήτημα: «Ένας δάσκαλος θα γίνει καλός δάσκαλος μόνο εάν αγαπήσει τα παιδιά, όχι όμως από καθήκον. Πρέπει να τ' αγαπήσει με αληθινή, με γνήσια στοργή, να εκπηγάξει από μέσα του η στοργή. Δεν διδάσκεται η αγάπη» (Νικολαΐδου,2019,σ.20).

Το κοπιαστικό και επίπονο έργο του δασκάλου μπορεί να έλθει εις πέρας μόνο με χαρά και αφοσίωση στο παιδί. Για τον λόγο αυτό, χρειάζεται να δείχνει υπομονή και να μην αποπαίρνει τα παιδιά, όταν κάνουν λάθη ή αργούν να εμπεδώσουν τα θέματα της διδακτικής

ύλης. Εφόσον διακρίνεται από σταθερότητα, ηρεμία και ψυχική γαλήνη είναι ικανός να επιβληθεί στα παιδιά και να διδάξει τις επιθυμητές συμπεριφορές, χάρη στην ηθική του δύναμη και όχι μέσω της βίας.

Αναμφίβολα, η μόρφωση του εκπαιδευτικού, η διδακτική του επάρκεια και το επιστημονικό του υπόβαθρο αποτελούν σημαντικές προϋποθέσεις για την πραγματοποίηση και την επιτυχία της διδασκαλίας. Ωστόσο, κανένα ουσιαστικό αποτέλεσμα δεν πρόκειται να προκύψει, αν ο εκπαιδευτικός δεν κατέλθει στο επίπεδο του μαθητή, με στόχο να προσεγγίσει τον ψυχικό του κόσμο και να ανακαλύψει τα θέληγρά του. Η γνώση των θεμάτων και των δραστηριοτήτων που ελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών και τους ασκούν γοητεία είναι αναντικατάστατη για να επιδράσει αποτελεσματικά με τη διδασκαλία του στην υπό διαμόρφωση προσωπικότητά τους.

Πρωτοποριακή, για την εποχή της, κρίνεται η θέση της Έλλης Αλεξίου ότι η μηχανιστική μετάδοση γνώσεων και πληροφοριών από τον καθηγητή στους μαθητές του είναι πια παρωχημένη και θα πρέπει να αντικατασταθεί από την αυτενέργεια του μαθητή και την αφύπνιση της περιέργειάς του. Δηλαδή, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αντιμετωπίζει το παιδί σαν να είναι άγραφος πίνακας (tabula rasa), πάνω στον οποίο χαράσσεται η νέα γνώση, αλλά ως μια προσωπικότητα ξεχωριστή από αυτή του ενήλικα, που ξεκινάει να μαθαίνει τον κόσμο, ζωή, τις ανθρώπινες κατακτήσεις. Το στοίχημα, λοιπόν, για τον εκπαιδευτικό είναι πώς θα δημιουργήσει καταστάσεις προβληματισμού, ώστε να ξυπνήσει το μυαλό του παιδιού, για να δώσει απαντήσεις στα διάφορα ερωτήματα, και να το κατευθύνει στην αλήθεια και στο επιστημονικά σωστό, προσαρμοσμένα - βέβαια - κατάλληλα στην ηλικία του ((Κατσίκη-Γκίβαλου,1979,σ.252-254).

Η Αλεξίου προβάλλει το παιδαγωγικό της σύστημα μέσα από τα έργα της, για τα οποία αντλεί έμπνευση από την ίδια τη σχολική ζωή, όπως αναφέρεται από την Κατσίκη – Γκίβαλου (2021,σ.25). Παιδικά βιβλία της, όπως το «Τραγουδώ και χορεύω», «Ρωτώ και Μαθαίνω», αναδεικνύουν ότι η προώθηση των γνώσεων και η αίσθηση της απόλαυσης μέσα από τη διαδικασία της μάθησης συνδέονται άμεσα με το παιδαγωγικό στοιχείο, σε αντιδιαστολή με τον τυπικό ηθικοδιδασκτισμό. Όπως αναφέρει η ίδια σε συνέντευξή της, στην ερώτηση της δημοσιογράφου: «Εσείς αν ακούγατε παιδιά να γελούν στο μάθημά σας τι θα λέγατε; Θα τα μαλώνατε;», απαντά: «Ποτέ. Εγώ έλεγα γελάστε όσο μπορείτε, γιατί το γέλιο είναι ιερό. Θέλω να γελάτε. Ακόμα κι αν μου πείτε ότι γελάτε για μένα, δεν πειράζει. Να γελάτε» (Νικολαΐδου,2019,σ.18). Γίνεται αντιληπτό ότι, στην εποχή του δασκαλοκεντρικού

συστήματος και του αυταρχισμού, η θεώρησή της πως το σχολείο πρέπει να αποτελεί πηγή χαράς, δημιουργικότητας και προκοπής είναι προοδευτική και έχει ως θεμέλιό της ηθικές και κοινωνιστικές αρχές.

2.4 Τα μέσα της διδασκαλίας για την Έλλη Αλεξίου

Κατά την πολύχρονη θητεία της στην εκπαίδευση, η Έλλη Αλεξίου δίνει ιδιαίτερη σημασία στα μέσα που αξιοποιούνται για την αγωγή. Αυτά, όπως κατατάσσονται από την Κατσίκη – Γκίβαλου (1990,σ.258-267), είναι: α) η αγάπη για το παιδί, β) η συνήθεια και το παράδειγμα, γ) η καθοδήγηση, δ) το παιχνίδι, ε) οι τιμωρίες, στ) τα παιδικά παραμύθια και ποιήματα, ζ) το εξωσχολικό βιβλίο.

«Στάθηκε δίπλα στην παιδική ψυχή με γνώση και μ' αγάπη», σημειώνει ο Πολίτης για την Έλλη Αλεξίου στην εφημερίδα Πρωία, στις 13-5-1931 (όπως αναφέρεται στο Αλεξίου,2021, σ.815). Για τη συγγραφέα, το συναίσθημα της αγάπης για το παιδί και η έκφρασή του έχει μεγάλη παιδευτική αξία. Άλλωστε, η ζωή της αφιερώθηκε σε τρεις βασικούς άξονες: την αγάπη της για τα παιδιά, τη συγγραφή και την ιδεολογία της (Μπαμπούνης,2003,σ.59). Χωρίς στοργή και φροντίδα, ακόμα κι αν επιτευχθούν ορισμένοι μαθησιακοί στόχοι, το παιδί θα υπολείπεται στην ανάπτυξη μια ολοκληρωμένης προσωπικότητας, με ήθος και πλούσιο συναισθηματικό κόσμο.

Η πεποίθηση αυτή γίνεται φανερή μέσα από το συγγραφικό έργο της Έλλης Αλεξίου. Στο διήγημα «Τα τρία αδέρφια» της συλλογής «Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή», ο απλός και αγαθός δάσκαλος δε εκνευρίζεται ποτέ με τα παιδιά, αλλά, ακόμα κι όταν έχει έξοδο από το ορφανοτροφείο, προτιμά να περνά τον χρόνο του παίζοντας και χωρατεύοντας με τα ορφανά (Αλεξίου,2021,σ.69). Κάθε βράδυ αφήνει τα τρία αδερφάκια να του φιλούν το χέρι, πριν πέσουν για ύπνο, ώστε να είναι γαληνεμένα, διατηρώντας έτσι άσβεστο στη μνήμη τους τον χαμένο πατέρα τους (Αλεξίου,2021,σ.71). Διαβάζοντας στην ίδια συλλογή το διήγημα «Φραντζέσκος», με συγκίνηση διαπιστώνουμε ότι η πρωτόπειρη δασκάλα δέχεται σε σχολείο θηλέων ένα νήπιο αγοράκι, προκειμένου να μη γυρίζει μόνο του στους δρόμους. Μάλιστα, όταν αυτό αποκοιμείται στην τάξη, η δασκάλα ζητάει από τις μαθήτριες να είναι ήσυχες και να μην τον ξυπνήσουν, γιατί είναι πολύ μικρός και έχει ανάγκη από ύπνο (Αλεξίου,2021, σ.46).

Σπουδαίο μέσο διδασκαλίας θεωρεί η Έλλη Αλεξίου το παράδειγμα του δασκάλου, το οποίο έχει τόση δύναμη που είναι ικανό να επιδρά καταλυτικά στην παιδική ψυχή και να τη διαμορφώνει. Αυτό συμβαίνει διότι είναι έμφυτη η τάση του παιδιού να μιμείται τις συμπεριφορές των άλλων. Συνεπώς, τα λόγια και οι νουθεσίες συνήθως δεν έχουν κανένα αποτέλεσμα, ενώ η σωστή καθοδήγηση του παιδιού στον δρόμο της ζωής, με τρόπο φυσικό και λογικό, χωρίς υπερβολικά χάρδια, αποδίδει καρπούς. Είναι χαρακτηριστική η ομολογία της δασκάλας που διδάσκει στο Γ' Χριστιανικό Παρθεναγωγείο του Ηρακλείου:

Τρέμω άμα βλέπω πολύ χαϊδεμένα παιδιά. Όταν ακούω: "Μην πηγαίνεις κοντά στο σκυλί! Μη έξω! μη σε πατήσει κανένα αυτοκίνητο!..." Αγωνιώ για την τύχη, που τα περιμένει αυτά τα παιδιά. Γιατί οι γονείς που παραγεμίζουν τα παιδιά τους με γλυκόλογα και φροντίδες, προετοιμάζουν τη δυστυχία τους. Να ξέρουν πως δε θα τα 'χουν πάντα κοντά τους. Να ξέρουν πως κι οι ίδιοι τους δε θα ζήσουν εις αιώνα τον άπαντα. Να 'χουν πάντα τους κατά νου, πως κάποτε πεθαίνουν και τότες τα χαϊδεμένα τους, που αφήνουν πίσω, μπορεί να τα βγάλουν πέρα, μα μπορεί και όχι. (Αλεξίου,1978α,σ.139).

Η καθοδήγηση συνδέεται με τον τρόπο που συντελείται η επαφή του μαθητή με τη νέα γνώση μέσα από την προσεκτική και μεθοδική ενασχόληση του δασκάλου, με σκοπό την εμπέδωσή της. Ο δάσκαλος είναι αυτός που καθοδηγεί και κατευθύνει τον μαθητή στη διερεύνηση της αλήθειας, με παιδαγωγικά κατάλληλο τρόπο, χωρίς να την επιβάλει άκριτα. Έτσι, διευκολύνει το παιδί να αποκτήσει ένα στέρεο γνωστικό υπόβαθρο, να αναπτύξει την κριτική του σκέψη, να μάθει πολύ πιο ευχάριστα και τελικά να αγαπήσει την ίδια τη μάθηση. Στην ουσία, πρόκειται γι' αυτό που περιγράφει πολύ γλαφυρά η Έλλη Αλεξίου στο παρακάτω απόσπασμα σχετικά με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην Α' Δημοτικού:

Η διδασκαλία των ελληνικών στην Πρώτη τάξη έχει μεγάλη ποικιλία και πολύ ενδιαφέρον, μα θέλει και τέχνη και κόπο. Ο δάσκαλος πρέπει να καταφέρει να κινηθούν όλα τα αισθητήρια του παιδιού, η ακοή, η δράση, η αφή, για να εντυπωθεί έτσι καλύτερα στο άπλαστο μυαλό το καινούργιο γράμμα που

διδάσκεται. Σ' αυτό μου τον απερίγραπτο αγώνα, να μπορέσω να ξυπνήσω το ανθρώπινο κουτάβι, και στον αγώνα των παιδιών να καταφέρουν να νιώσουν τα ακατανόητα ιερογλυφικά που έγραφα και απάγγελνα . . . Έπειτα, για να συμπληρωθεί η παράδοση, τα παιδιά έπρεπε να πουν μαζί μου το καινούργιο μάθημα: να γίνει η «εν χορώ» διδασκαλία. Η στιγμή αυτή είναι απολύτρωση και πανηγύρι: περάσαμε και τις σημερινές συμπληγάδες, πάει κι αυτό το γράμμα, το μάθαμε! Ξαλαφρωμένοι, δάσκαλος και παιδιά, απολαβαίνομε τους καρπούς των κόπων μας. Τριάντα στόματα ξεφωνίζουμε με κέφι κι ενθουσιασμό, όλοι μαζί, το καινούργιο μάθημα: « Prrr, ρα, ρε, ρι, ρο, ρόο-κα...» (Αλεξίου,2021,σ. 47)

Το απόσπασμα αυτό αποτυπώνει την αγωνία του εκπαιδευτικού να τεθούν στέρεες βάσεις από την αρχή της σχολικής ζωής, όσον αφορά τον γλωσσικό γραμματισμό. Ο μαθητής καταφέρνει με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, κινητοποιώντας όλες του τις αισθήσεις και αναλαμβάνοντας δράση, αυτό που αναφέρεται στο ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ Ελληνικής γλώσσας για το Δημοτικό στις μέρες μας. Δηλαδή, φτάνει στο σημείο που «κατανοεί και κατακτά το βασικό μηχανισμό της ανάγνωσης, που στηρίζεται στη σχέση φωνημάτων – γραμμμάτων» (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ,2003). Η παράδοση του νέου μαθήματος ολοκληρώνεται με τη ρυθμική απαγγελία των συνδυασμών συμφώνου-φωνηέντων, ώστε αυτοί να εντυπωθούν στο μυαλό του μαθητή αβίαστα. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει την κοπιώδη προσπάθεια τόσο του εκπαιδευτικού όσο και των μαθητών και ολοκληρώνεται με το αίσθημα ικανοποίησης που διαπερνά και τα δύο αυτά μέρη στο τέλος. Η επίτευξη του στόχου είναι προϊόν συλλογικής δουλειάς και χαράς.

Το παιχνίδι για την Έλλη Αλεξίου αποτελεί συστατικό στοιχείο της διδασκαλίας, ειδικά για τις μικρές ηλικίες. Χάρη σε αυτό, το παιδί ανακαλύπτει τον κόσμο γύρω του, έχει την ευκαιρία να συνεργαστεί με συνομηλίκους και να κοινωνικοποιηθεί, αποκτά γνώσεις και ικανότητες, μαθαίνει να υιοθετεί αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, το παιδί διαπλάθεται μέσα από το παιχνίδι ως ψυχοσωματική ολότητα. Μάλιστα, σύμφωνα με την Μπότσογλου (2010,σ.23), το παιχνίδι συνιστά βασική ανάγκη του παιδιού και ουσιαστική προϋπόθεση για να αναπτύξει το κληρονομικό δυναμικό του στο έπακρο.

Στα έργα της «Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή» και «Γ' Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον», προβάλλει η εικόνα της εκπαιδευτικού που αξιοποιεί το παιχνίδι στη διδασκαλία της και αφήνει τα παιδιά να παίζουν ελεύθερα κάτω από το στοργικό βλέμμα της. Για παράδειγμα, στο διήγημα «Η Βαγγελίτσα», οι μαθήτριες παίζουν στην ακρογιαλιά, φτιάχνουν αυτοσχέδιους φούρνους και ψωμιά στην άμμο, χαίρονται πηδώντας τα κύματα. Η εκπαιδευτικός παρακινεί την αποτραβηγμένη Βαγγελίτσα να παίξει με τις συμμαθήτριάς της: «Γιατί είσαι μόνη σου, Βαγγελίτσα, τη ρώτησε η δασκάλα της, και δεν πας με καμιά παρέα;». Και παρ' όλο που η μαθήτριά της απαντά με ειλικρίνεια: « Δε με θέλουνε, γιατί δεν ξέρω να παίζω και τους τα χαλνώ» (Αλεξίου,2021,σ.57-58), η δασκάλα συνεχίζει να την ενθαρρύνει να λάβει μέρος στο παιχνίδι.

Όσον αφορά τις τιμωρίες, οι οποίες συνιστούσαν συνήθη πρακτική εκείνα τα χρόνια, η Έλλη Αλεξίου δε φαίνεται να τις θεωρεί πραγματικό μέσο αγωγής. Μάλιστα, σύμφωνα με την Κατσίκη – Γκίβαλου (1979,σ.258), όταν κάποιος εκπαιδευτικός καταφεύγει σε σωματική βία ή χρησιμοποιεί ταπεινωτικές εκφράσεις προκειμένου δήθεν να συνενώσει το παιδί, τότε, στην ουσία, προκαλεί βλάβη στην αγαθή φύση, μετατρέποντάς το είτε σε δειλό και άβουλο ον είτε σε θρασύ και ανάγωγο με τάσεις αντεκδίκησης. Την εποχή που δε νοούνταν δάσκαλος που να μην προβαίνει σε άδικες και υπερβολικές τιμωρίες, οι οποίες άφηναν για πάντα τραύματα στην ψυχή του παιδιού, η πρωτοπόρος παιδαγωγός αμφισβητεί αυτή την τάξη πραγμάτων και αξιοποιεί στην τάξη όλα εκείνα τα μέσα αγωγής που αναφέρθηκαν παραπάνω. Για να γίνει καλύτερα αντιληπτή η λογική της Έλλης Αλεξίου, είναι ενδιαφέρον να ανατρέξουμε στο παρακάτω σημείο από το μυθιστόρημά της «Γ' Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον», το οποίο γράφτηκε το 1934 και αντλεί την έμπνευσή του από την εκπαιδευτική της εμπειρία.

Συνοπτικά, η Α' τάξη του Δημοτικού είναι χωρισμένη σε δύο τμήματα, αυτό της κυρίας Καλλιόπης, στο οποίο επικρατεί απόλυτη ησυχία, και αυτό της κυρίας Έλλης, το οποίο χαρακτηρίζεται από μια δημιουργική αναστάτωση, όπως φαίνεται και στο απόσπασμα που ακολουθεί: « . . . στην τάξη της καινούργιας δασκάλας, καλοπερνάει κανείς. Ξύλο δεν πέφτει. Φωνές και καυγάδες δεν έχει. Τα διωξίματα καταργήθηκαν. Εκδρομούλες κάνομε συχνά, πότε δω, πότε κει, και τέλος πάντων περνούμε διασκεδαστικά» (Αλεξίου,1978α,σ.106). Γι' αυτό, κάμποσες μαθήτριες του πρώτου τμήματος αρχίζουν να παρακολουθούν μαθήματα στο δεύτερο, καθώς τους αρέσει περισσότερο το κλίμα της τάξης. Όταν η κυρία Καλλιόπη το διαπιστώνει, αντιδρά άσχημα και κακοποιητικά απέναντι στα παιδιά, στάση η οποία αποδίδεται ως εξής στο έργο:

. . . τα παιδιά που περνούσαν από μπροστά της, αφού έτρωγαν ένα χαστούκι, δέχονταν και μια σπρωξιά προς τη σκάλα . . . – Πάνω βρωμοκόριτσα! γιατί έφθασε το τέλος σας! Μα τα παιδιά τρέμανε τόσο, που δεν μπορούσαν να κάμουν καλά τα ποδάρια τους . . . Η κ. Καλλιόπη, που έβλεπε μειωμένο το κύρος της, που διάτασσε και οι διαταγές της έμεναν ανεχτέλεστες, ρίχτηκε σε μία στιγμή στο τραπέζι μου και αρπάζοντας το μακρύ ξύλο, που είχα για δείχτη, βάρθηκε να χτυπάει τα μικρά στις γάμπες (Αλεξίου,1978α σ.107).

Η στάση αυτή αποκαλύπτει το τι πραγματικά συμβαίνει στην τάξη της κυρίας Καλλιόπης: προσβολές, ξύλο, φωνές και, γενικά, εξευτελισμός της προσωπικότητας των παιδιών. Τελικά, είναι και ο λόγος, εξαιτίας του οποίου οι μικρές μαθήτριες προσπαθούν να αποδράσουν από την κόλαση που ζουν και να βρουν καταφύγιο στο υγιές και χαρούμενο περιβάλλον που έχει διαμορφώσει στην τάξη της η κυρία Έλλη. Όπως λέει κι ο πατέρας της χαρακτηριστικά «. . . αλλοίμονο στην τάξη, που τη συγκρατεί ο κατάλογος» (Αλεξίου,1978α,σ.113). Πόσο αληθινή είναι, πράγματι, αυτή η σύντομη φράση των οκτώ λέξεων που χρησιμοποιεί η συγγραφέας και που δείχνει ότι το απουσιολόγιο και, κατ' επέκταση, η επιβολή και ο αυταρχισμός δεν μπορούν να είναι ο συνδετικός κρίκος μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών. Σε μια τέτοια τάξη, οι μαθητές ασφυκτιούν κάτω από το στενά όρια που επιβάλλεται να κινούνται, προκειμένου να μη διαταράσσεται η εύρυθμη λειτουργία της τάξης, καταπατώνται τα κοινωνικά δικαιώματα του παιδιού και διαπλάθονται φοβισμένες, δειλές και καταπιεσμένες συνειδήσεις που, τελικά, πιθανόν να εχθρεύονται τη μάθηση.

Η Έλλη Αλεξίου δίνει ιδιαίτερη σημασία στο καλό εξωσχολικό βιβλίο, στα παραμύθια και στα ποιήματα. Δεν είναι τυχαίο ότι ξεχωριστή πτυχή του έργου της αποτελεί η συγγραφή παιδικών βιβλίων, όπως «Τραγουδώ και χορεύω» (ποιήματα για παιδιά), «Παίζουμε κουκλοθέατρο;» (συλλογή από σκετς που μπορούν να παιχτούν είτε με κούκλες είτε από τα ίδια τα παιδιά), «Χοντρούλης και Πηδηχτή» (παιδαγωγικό παραμύθι με πρωταγωνιστές δυο μικρά ποντικάκια που δεν ακούνε τη μαμά τους), «Ηθελε να τη λένε κυρία» (συλλογή παιδιών παραμυθιών), «Ρωτώ και Μαθαίνω» (βιβλίο γνώσεων για παιδιά με διαλογική – λογοτεχνική μορφή). Όπως αναφέρει η Κατσίκη – Γκίβαλου (2021), «και σ' αυτά τα βιβλία η δημιουργία τέρψης και η μετάδοση της γνώσης συνδέονται άμεσα με το παιδαγωγικό – κοινωνικό στοιχείο, σε εμφανή διάκριση από τον τυπικό ηθικοδιδασκτισμό» (σ.25).

Στην εισαγωγή του έργου της «Ρωτώ και μαθαίνω», αναφέρει επιγραμματικά τις αρετές τις οποίες θα πρέπει να έχει το καλό εξωσχολικό βιβλίο, εάν φιλοδοξεί να πάρει θέση αρωγού στην αγωγή. Δηλαδή, ενώ στο σχολείο ο δάσκαλος είναι υπεύθυνος να μεταβιβάζει τις γνώσεις στα παιδιά με τρόπο ευχάριστο ακόμα και από το πιο δύσκολο βιβλίο, στην περίπτωση του παιδικού βιβλίου ο συγγραφέας διαδραματίζει τον ρόλο του δασκάλου, χωρίς όμως να εμφανίζεται ποτέ μπροστά στο παιδί. Προκειμένου, λοιπόν, να υπερβεί το εμπόδιο της απουσίας του και να επιτύχει τον στόχο της αγωγής, οφείλει να είναι κατανοητός, ευχάριστος, να αξιοποιεί την ειρωνεία και το αστείο ώστε οι γνώσεις να διαπερνούν με εύθυμο τρόπο την παιδική ψυχή, να αφυπνίζει το παιδί προκαλώντας του τη λαχτάρα για τη μάθηση και προσφέροντάς του την αίσθηση απόλαυσης του διαβάσματος (Αλεξίου, 1978β, σ.6).

Το έργο της είναι σε τέτοιο βαθμό πολυσχιδές που η Έλλη Αλεξίου δεν παρέλειψε να γράψει ακόμα και κείμενο για παράσταση θεάτρου σκιών, με τίτλο «Ο Καραγκιόζης πάει αντάρτης». Η Αλεξίου, ως μέλος του ΕΑΜ Λογοτεχνών, το παράστανε για να διασκεδάζουν τα παιδιά στο συσσίτιο, το οποίο λειτουργούσε στο υπόγειο της Πολυκλινικής Αθηνών, την περίοδο της κατοχής από τους Γερμανούς και τους συμμάχους τους (Αγγελόπουλος, 2022, σ. 111). Άλλο ένα δείγμα της τέχνης που υπηρετεί τον άνθρωπο και συντείνει στην ανύψωση του ηθικού του παιδιού και στις πιο σκληρές συνθήκες, διδάσκοντας ότι η αντίσταση στον κατακτητή και η ελεύθερη ζωή αξίζουν τη θυσία των απλών ανθρώπων.

Η συγγραφέας θεωρεί ότι η αισθητική απόλαυση, που ασφαλώς αποτελεί σκοπό του παιδικού βιβλίου, θα πρέπει να συμβαδίζει με την παροχή χρήσιμων γνώσεων για τη ζωή καθώς και ηθικών διδαγμάτων. Για τα δε ποιήματά της, βασικό περιεχόμενο είναι η εργασία, την οποία κρίνει ως απαραίτητο μέσο για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της χαράς. Παραθέτουμε, ενδεικτικά, το ποίημα «ο Χιονάνθρωπος» (Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, 2012, σ.74), το οποίο θεωρούμε ότι, μέσα από το προσφιλές για τα παιδιά θέμα του χιονιού την περίοδο του χειμώνα, παρακινεί στη δημιουργία της αντίστοιχης κατασκευής και στο παιχνίδι. Επίσης, χάρη στην περιγραφή του χιονάνθρωπου με υλικά που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι (πιπεριά, κάρβουνα, ξύλα, «παλιοκανάτα»), καλλιεργούνται γνωστικές αξίες (Μπάρμπα, 2016, σ.93).

Ο ΧΙΟΝΑΝΘΡΩΠΟΣ

Πιπεριά για μύτη

κάρβουνα για μάτια

για τα δυο του χέρια

ξύλα δυο κομμάτια.

Να, και για καπέλο

μια παλιοκανάτα,

κοντοστρουμπουλάτος

σαν χοντροπατάτα.

Όσοι θα περνούνε

και θα τον κοιτάζουν

Θα χαμογελούνε...

Και θα τον... θαυμάζουν.

2.5 Οι διδακτικές μέθοδοι της Έλλης Αλεξίου

Θα αναφερθούμε στις μορφές διδασκαλίας, τις οποίες θεωρούμε ότι η Έλλη Αλεξίου προτάσσει έναντι άλλων, τολμώντας και ορισμένες αντιστοιχίσεις με το έργο της. Στηριζόμενοι στη θεωρητική θεμελίωση του Μαρσαγγούρα (2011,σ.182-183), οι διδακτικές μορφές διδασκαλίας (π.χ. μονολογική, διαλογική, διαλεκτική, διερευνητική, επιδεικτική) αναφέρονται στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει το περιεχόμενο του μαθήματός του, οργανώνει τις διδακτικές του δραστηριότητες και χρησιμοποιεί τα διδακτικά του μέσα. Θα μπορούσαμε, μάλιστα, να διακρίνουμε τρεις κατηγορίες διδακτικών μορφών:

α) Διδακτικές μορφές της προσφοράς: Μέσα από τη διήγηση, την παρουσίαση, την επίδειξη, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πομπός και οι μαθητές ως παθητικοί δέκτες, με τη μάθηση να συντελείται μέσω της μίμησης και της υπάκουης εκτέλεσης. Οι μορφές αυτές ακολουθούνταν, κατά κόρον, στο παραδοσιακό σχολείο της εποχής της Έλλης Αλεξίου και εξυπηρετούσαν τον στόχο της μετάδοσης γνώσεων και του φρονηματισμού.

β) Διδακτικές μορφές επεξεργασίας: Ο εκπαιδευτικός εμπλέκει ενεργά τους μαθητές στη διδακτική διαδικασία η οποία θυμίζει τη σocraticή μαιευτική, χάρη στις ερωταποκρίσεις,

τον διάλογο, τη συζήτηση – αντιπαράθεση. Έτσι, η επικοινωνία εκπαιδευτικού – μαθητών γίνεται αμφίδρομη και έχει θεαματικά ανώτερα αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία σε σχέση με τη μονολογική.

γ) Διδακτικές μορφές προβληματισμού: Οι μαθητές δρουν αυτόνομα ή με την ελάχιστη καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, προκειμένου να επιλύσουν προβλήματα ή να πραγματευθούν διάφορα ζητήματα θεωρητικής ή πρακτικής φύσης. Σημαντικές τέτοιες μορφές συνιστούν η διερεύνηση, η ανακάλυψη, τα σχέδια εργασίας - γνωστά και ως projects – και, γενικότερα, η εργαστηριακή διδασκαλία.

Στην πολύχρονη διδακτική της εμπειρία, η Έλλη Αλεξίου επιχειρούσε πάντα να προσφέρει τις γνώσεις της στους μαθητές με τρόπο προσιτό, ευχάριστο και ζωντανό. Ο διάλογος κατείχε ξεχωριστή θέση στη διδασκαλία της, όποια διδακτική μέθοδο κι αν αξιοποιούσε κάθε φορά. Είτε με την αναλυτική είτε με τη συνθετική είτε με τον συνδυασμό αυτών, ο στόχος ήταν τα παιδιά να μάθουν απολαμβάνοντας το ταξίδι της γνώσης. «Κάποτε μιλεί περισσότερο η ίδια κάνοντας χρήση της διηγηματικής μορφής (με τρόπο όμως που τα παιδιά «κρέμονται» από τα χείλη της). Άλλοτε πάλι, τις περισσότερες φορές, κάνει χρήση της διαλεκτικής ή ερωτηματικής και τότε διδάσκει συζητώντας και συζητεί διδάσκοντας» (Κατσίκη- Γκίβαλου, 1979,σ.262).

Η δασκάλα Έλλη Αλεξίου εφάρμοζε μορφές και μεθόδους διδασκαλίας πρωτόφαντες για την εποχή της. Επιθυμούσε να επιτύχει την αυτενέργεια των μαθητών και την ενεργητική στάση τους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, κάνοντάς τους να μαθαίνουν διασκεδάζοντας. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα «το γλέντι» και «ο αγώνας» να συνυπάρχουν αρμονικά, ώστε να επιτευχθεί ο διδακτικός στόχος της σύγκρισης αριθμών στην Α' Δημοτικού. Μάλιστα, γι' αυτόν τον σκοπό αξιοποιούσε όποιο μέσο διέθετε, ακόμα και το πιο ταπεινό, όπως τα κουκιά και τα φασόλια, και το μετέτρεπε σε διδακτικό υλικό. Μια τέτοια πλευρά αναδεικνύεται στο διήγημα «Ο Φραντζέσκος» της συλλογής «Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή»:

Το μεγάλο γλέντι γινότανε στην αριθμητική. Είχα πει σε κάθε παιδί και κρατούσε μαζί του ένα σπιρτοκούτι με ξερά φασόλια. Αυτό είχα βρει εύκολο, απλό και αποτελεσματικό μέσο για να μπορούν όλα τα παιδιά μαζί να δουλεύουν και να αυτενεργούν. Μάλιστα, είχα αρχίσει από κουκιά, που ήταν μεγάλα και πιτακωτά και δεν τους γλιστρούσαν, μα τα μασούλιζαν σιγά σιγά

και άδειαζε το σπιρτοκούτι. Αυτά τα φασόλια διασκέδαζαν τον Φραντζέσκο όσο δεν παίρνει. Τα ξάπλωνε στο θρανίο, και εκεί που εμείς αγωνιζόμασταν να ξεδιαλύνουμε ποια τέλος πάντων ήσανε πιο πολλά, τα έξι ή τα εφτά, αυτός έφτιαχνε στρατούς, αυλές, σπίτια, ότι, θέλεις. (Αλεξίου,2021,σ.49)

Στο πλαίσιο της παρουσίασης του μαθήματός της, καταφεύγει ενίοτε στη διήγηση αλλά με τρόπο ζωντανό και παραστατικό, κάνοντας διάλογο με τα παιδιά και επιτρέποντας τους ταυτόχρονα να τη διακόπτουν και να παρεμβαίνουν, για να προσθέσουν κάτι δικό τους, έναν συνειρμό που έκαναν. Για παράδειγμα, στο σπουδαίο μυθιστόρημα «Γ' Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον», η δασκάλα - μπροστά στον επιθεωρητή - αφηγείται την ιστορία του «Ιησού δωδεκαετή εν ναώ» με τρυφερότητα και ενθουσιασμό:

Κι όσο μεγάλωνε [ο Χριστός] άλλο και τόσο ομόρφαινε. Ροδοκόκκινα ήσαν τα μαγουλάκια του και παχουλά, και τα ξανθά του μαλλάκια κάνανε μπουκλίτσες χρυσές από δω κι από κει . . . Η μητέρα του... ποια ήταν παιδιά η μητέρα του;

-Η Παναγία.

. . . Και μια μέρα, μα είχε πια μεγαλώσει ο Χριστός. Ήταν κοτζά μου παλικαράκι δώδεκα χρονώ!...

-Δώδεκα χρονώ, πετάχτηκε η Φανή και με διάκοψε, είναι και μας ο Μανώλης μας, που πάει στου ντενεκετζή και μαθαίνει τέχνη...

-Ε ακριβώς τόσοσ δα ήτανε κι ο Χριστός, σαν το Μανώλη σας. (Αλεξίου, 1978α,σ.122).

Είναι φανερό ότι η εκπαιδευτικός όχι μόνο δεν αποπαίρνει τα παιδιά, αλλά εντάσσει δημιουργικά τις δικές τους σκέψεις στο αρχικό της σχέδιο, κινητοποιώντας έτσι στο έπακρο το ενδιαφέρον τους. Επιπλέον, με τη γλυκιά χροιά της φωνής της και με τον τρόπο που χειρίζεται τον λόγο (π.χ. χρησιμοποιεί επίθετα και διάφορα υποκοριστικά), καταφέρνει να κερδίσει τους μικρούς της ακροατές, μετατρέποντας μια άχαρη διήγηση σε συγκινητικό

παραμύθι για παιδιά, το οποίο ακούν με μεγάλη προσήλωση. Η στάση της αυτή αναγνωρίζεται από τον επιθεωρητή, ο οποίος, αφού την συγγαίρει για τη διδασκαλία της, επισημαίνει: «Δεν είναι σωστό, να αποπαίρνουμε και να απογοητεύουμε το παιδί · οφείλομε να του αφήνουμε ελευθερία να εκδηλώνεται όσο θέλει...» (Αλεξίου,1978α,σ.122).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ Η ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΘΕΩΡΗΣΗ

3.1. Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης στην Ευρώπη από τον 17^ο έως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα.

Συνδεδεμένη με μεγάλες κοινωνικές αλλαγές, η εποχή της Αναγέννησης σηματοδοτεί το πέρασμα από τον Μεσαίωνα στους νεότερους χρόνους. Το ενδιαφέρον στρέφεται στην ελεύθερη ανάπτυξη της ατομικής συνείδησης, αναβιώνουν οι κλασικές σπουδές και η μελέτη των έργων της αρχαιότητας και, ιδιαίτερα, της ελληνικής. Στο επίκεντρο τίθεται ο άνθρωπος και η ευημερία του γίνεται συνώνυμο της κοινωνικής ευημερίας ενώ αναζητείται η αλήθεια με τη χρήση της επιστημονικής μεθόδου και της λογικής. Στο πλαίσιο του Ανθρωπισμού, διαμορφώνονται οι αρχές της εκπαίδευσης σε πραγματιστικές βάσεις.

Ξεχωριστή θεωρείται η συμβολή του Κομένιου (Amos Comenius, 1592 – 1670) στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τις παιδαγωγικές και διδακτικές του αρχές, η αγωγή πρέπει να θεωρείται αδήριτη ανάγκη του ανθρώπου, ο οποίος χωρίς αυτή γίνεται θηρίο, να τελείται κατά την παιδική ηλικία, ώστε να τίθενται οι βάσεις της ανάπτυξης από νωρίς, τα δύο φύλα να συνεκπαιδούνται, το περιεχόμενο της διδασκαλίας να είναι ευρύ και να μιμείται τον φυσικό κόσμο. Ο σκοπός δεν είναι άλλος από τον εξευγενισμό, την ανάπτυξη των πνευματικών δυνάμεων και την ηθική διάπλαση του ανθρώπου.

Στην πορεία, ο Διαφωτισμός, ως πνευματικό κίνημα του 18^{ου} αιώνα με σημαντικότερους εκπροσώπους τους Τζον Λοκ (John Locke, 1632 - 1704) και Ζαν Ζακ Ρουσσώ (Jean-Jacques Rousseau, 1712 - 1778), χαρακτηρίζεται από ανθρωπιστικές αξίες και συνδέεται με την πρώτη συστηματική θεμελίωση της Παιδαγωγικής. Η εκπαίδευση αποκτά ηθική διάσταση, αφού χάρη σε αυτή διαμορφώνονται μορφωμένοι και υπεύθυνοι πολίτες, ικανοί να διασφαλίσουν τη συνοχή και την ευημερία του κοινωνικού συνόλου. Μόνο η τέχνη της αγωγής μπορεί να καταστήσει τον άνθρωπο ώριμο, προκειμένου να αντεπεξέλθει στις απαιτήσεις της κοινωνικής συνύπαρξης (Σπαλιώρας,2013,σ.54).

Την περίοδο αυτή, πραγματοποιείται η μετάβαση από τη θεοκρατική κοινωνία, στην οποία ο δάσκαλος θεωρείται αυθεντία και ηγείται της παιδαγωγικής πράξης, στην ανθρωποκεντρική κοινωνία του διαφωτισμού, όπου το παιδί βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαίδευσης. Πιο

συγκεκριμένα, οι διαφωτιστές ασπάζονται τις αρχές μιας αγωγής που στηρίζεται στη φύση και τα φυσικά δεδομένα, γι' αυτό οφείλει να είναι χειραφετημένη από τον χριστιανισμό. Ταυτόχρονα, μέσα από τη διδασκαλία παρέχονται αφορμές στα παιδιά για την αναζήτηση της γνώσης παρά μεταδίδονται έτοιμες πληροφορίες και ο ρόλος του δασκάλου έγκειται στο να μορφώνει ηθικά τον νέο άνθρωπο, απαλλάσσοντάς τον από τις όποιες αρνητικές επιδράσεις του περιβάλλοντος, και να μεριμνά για την φυσική του αγωγή (Δανασσής – Αφεντάκης, 2000,σ.35). Γενικότερα, η αγωγή αντιμετωπίζεται ως όρος για την επίτευξη της κοινωνικής προόδου και τη λύτρωση του κοινωνικού συνόλου από τα δεσμά του παραλογισμού και της δεισιδαιμονίας.

Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να σταθούμε επιγραμματικά στην αντίληψη του Ρουσσώ, η οποία έθεσε τις βάσεις για την ανάπτυξη της παιδαγωγικής επιστήμης. Στο έργο του «Αιμίλιος ή Περί Αγωγής» αναγνωρίζεται για πρώτη φορά η ιδιαιτερότητα της παιδικής ηλικίας, υπό την έννοια ότι το παιδί δεν αποτελεί μια «μικρογραφία» του ενηλίκου, όπως θεωρούνταν στον Μεσαίωνα, αλλά συνιστά μια διακριτή οντότητα με τις δικές της ψυχικές, συναισθηματικές, γνωστικές ανάγκες. Μέλημα του δασκάλου είναι να μελετήσει και να γνωρίσει αυτές τις ανάγκες και να διαμορφώσει ένα πρόγραμμα διδασκαλίας που να ανταποκρίνεται σε αυτές. Επιπρόσθετα, θεωρεί ότι ο άνθρωπος είναι από τη φύση του αγαθός, αλλά η κοινωνική ζωή μπορεί να τον διαφθείρει. Έργο της αγωγής είναι μέσα από την επαφή του παιδιού με τη φύση να κινηθεί το ενδιαφέρον του, ώστε να αυτενεργήσει και να ανακαλύψει ελεύθερα πράγματα που το ενδιαφέρουν, αφήνοντάς του χώρο για ανάληψη πρωτοβουλιών (Soetard,2000,σ.33-34). Αυτή η διαδικασία θα έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη των φυσικών του ικανοτήτων. Γίνεται αντιληπτό από τα παραπάνω ότι πρόκειται για τις απαρχές της μαθητοκεντρικής παιδαγωγικής αντίληψης και για ένα παιδαγωγικό σύστημα στο οποίο περίοπτη θέση έχει η φύση και η ελευθερία.

Στα μετέπειτα χρόνια, ο Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) είναι εκείνη η πνευματική φυσιογνωμία που – σε αντίθεση με την ισχύουσα λόγια μόρφωση- εισάγει το ιδεώδες της στοιχειώδους εκπαίδευσης για όλους, ενός δημοτικού σχολείου που δέχεται στις γραμμές του όλα τα νεαρά μέλη της κοινωνίας, ειδικά τους καταπιεσμένους. Η ιδέα της λαϊκής μόρφωσης, η οποία γεννήθηκε κατά την εποχή του Διαφωτισμού, αποκτά έτσι όλο και μεγαλύτερο βάθος, από την άποψη ότι προτάσσεται η ανάγκη για ολόπλευρη καλλιέργεια του ανθρώπου, από όποια κοινωνική και οικονομική τάξη κι αν προέρχεται.

Ζήτημα που τον απασχολεί ιδιαίτερα είναι αυτό της παιδαγωγικής και διδακτικής μεθόδου, στο πλαίσιο μιας μεθοδικά σχεδιασμένης αγωγής. Μέσα από την προσωπική του τριβή με την παιδαγωγική πράξη, όπως στο εγχείρημα να διδάξει στα παιδιά του ορφανοτροφείου του Stans, καταλήγει σε ένα σύνολο αρχών που είναι βασισμένες σε ψυχολογικές βάσεις και κατευθύνουν τις ενέργειες του εκπαιδευτικού. Συνοπτικά, καταλήγει στο ότι η γνώση επιτυγχάνεται μέσα από την επαφή του παιδιού με την πραγματικό κόσμο και συνδέεται με τις ανάγκες του (αρχή της εποπτείας). Ακόμη, είναι απαραίτητο το παιδί να ενεργεί, να δρα να κινείται και να δημιουργεί προκειμένου να μάθει (αρχή της δραστηριότητας) και σε αυτή την κατεύθυνση πρέπει να προσανατολίζεται ο ίδιος ο θεσμός της εκπαίδευσης, τα σχολικά βιβλία και η εκπαιδευτική πράξη (αρχή της αυτενέργειας). Έτσι, γίνεται σαφές ότι σκοπός είναι η ενεργοποίηση των φυσικών δυνάμεων του μαθητή, ώστε να προσεγγίζει τη γνώση σταδιακά, ξεκινώντας από τα πιο απλά και βασικά στοιχεία της (αρχή της στοιχειώδους απλοποίησης), και να αναπτύσσει σε κάθε φάση της ανάπτυξής του το μέγιστο δυνατό των ικανοτήτων του (αρχή της ειδολογικής μόρφωσης) (Νικολοπούλου,2014,σ.23-24).

Στην ιστορική διαδρομή της εξέλιξης της Παιδαγωγικής, σπουδαία είναι η συνεισφορά του Johann Friedrich Herbart (1776-1841). Σύμφωνα με την αντίληψή του Herbart, η Παιδαγωγική λαμβάνει από την Ηθική, που είναι κλάδος της Φιλοσοφίας, τους σκοπούς της αγωγής και από την Ψυχολογία τις αρχές της παιδαγωγικής και διδακτικής διαδικασίας (Πυργιωτάκης, 2007, σ. 128). Ταυτόχρονα, θα πρέπει να διαθέτει τις δικές της θεωρητικές βάσεις και επιστημονικές μεθόδους έρευνας, μακριά από τον εμπειρισμό και τον υποκειμενισμό. Γι' αυτό, θεωρείται εκείνος που θεμελίωσε την πρώτη επιστημονικά τεκμηριωμένη παιδαγωγική θεωρία, σε συνδυασμό με ένα συγκεκριμένο μοντέλο διδασκαλίας βασισμένο σε επιστημονικά δεδομένα, το οποίο χαρακτηρίζεται από σαφείς στόχους, απλότητα στην εφαρμογή και λιτότητα ως προς τις εκπαιδευτικές διαδικασίες του (Βελισσάριος,2007,σ.104).

Οπαδός του Διαφωτισμού καθώς ήταν, πίστευε πως η αγωγή οφείλει να μεριμνά για την ανάπτυξη της ατομικότητας του παιδιού, με σκοπό να κατακτήσει μια αυτόνομη και, κυρίως, ηθική προσωπικότητα. Αν και πρόκειται για ένα δασκαλοκεντρικό σύστημα διδασκαλίας με έντονο το πνεύμα της θρησκευτικότητας και της πειθαρχίας, είναι καινοτόμο για την εποχή του, καθώς αναγνωρίζει ότι οι μαθητές από την εμπειρία τους και την κοινωνική συναναστροφή τους έχουν γνώσεις, στις οποίες η διδασκαλία στηρίζεται για να τις εμβαθύνει (Βελισσάριος,2007,σ.95). Σύμφωνα με τον Χριστιά (2009,σ.154), για κάθε πνευματική ενέργεια – άρα έμμεσα και για τη διδασκαλία- προβάλλει τα εξής στάδια: α) εποπτεία:

ανάλυση ενός μόνο αντικειμένου, β) σύγκριση: σύνδεση νέου αντικειμένου με την πρότερη γνώση, γ) σύστημα: ένταξη επιμέρους στοιχείων σε ένα σύνολο και δ) μέθοδος: εφαρμογή της νέας γνώσης στη πράξη και αξιοποίησή της στη ζωή. Αντιλαμβάνεται, λοιπόν, εύκολα κανείς την καθοριστική επίδραση που άσκησε ο Herbart στα εκπαιδευτικά πράγματα, από τον 19^ο αιώνα και για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Στις αρχές του 20^{ού} αιώνα, μια νέα παιδαγωγική κίνηση, που εμφανίστηκε κατά βάση στον γερμανόφωνο χώρο, έμελλε να επηρεάσει την εκπαίδευση σε παγκόσμιο επίπεδο. Εξαιτίας του γεγονότος ότι αντιτάχθηκε στις προηγούμενες παιδαγωγικές αντιλήψεις, προτείνοντας έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο διαπαιδαγώγησης των νέων μέσα κι έξω από το σχολείο, η κίνηση αυτή είναι γνωστή ως «Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική» ή «Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου» (Reble,1996,σ.430). Η εμφάνιση του νέου ρεύματος πρέπει να αναζητηθεί στις διεργασίες που συμβαίνουν εκείνη την περίοδο σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο, μετά από μια γοργή πορεία εκβιομηχάνισης που είχε πραγματοποιηθεί, όπως η συγκέντρωση πληθυσμού στις πόλεις και η μείωσή του στην ύπαιθρο, οι αλλαγές στον θεσμό της οικογένειας. Οι διεργασίες αυτές καθώς και η ταχύτατη ανάπτυξη της Ψυχολογίας ως επιστήμης διαμορφώνουν το έδαφος, ώστε να ασκηθεί κριτική στον ορθολογισμό και τον μηχανιστικό τρόπο σκέψης της προηγούμενης περιόδου και να αντιμετωπιστεί ο άνθρωπος ως όλον (Νικολοπούλου,2014,σ.86).

Γενικότερα, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το αντικείμενο διδασκαλίας και τη μέθοδο διδασκαλίας στο ίδιο το παιδί, το οποίο διαθέτει, πέρα από τη νοητική ικανότητα, και ψυχικό – συναισθηματικό υπόβαθρο. Η διδασκαλία οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις εμπειρίες και τα βιώματα του μαθητή, να αξιοποιεί τα ενδιαφέροντά του, να σέβεται τις ιδιαιτερότητες του παιδιού, ώστε αυτό να αναπτύσσεται με βάση τις δυνατότητές του. Στη βάση αυτή, σημαντική συνιστώσα της «Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής» είναι η κίνηση «vom Kinde aus» («όλα ξεκινούν από το παιδί»), αποτυπώνοντας τη στροφή στις ανάγκες του ίδιου του παιδιού, το οποίο συνιστά πλέον αφετηρία της αγωγής (Κοντομήτρος,2006,σ.202). Αυτό σημαίνει ότι η αγωγή στηρίζεται στην αυτενέργεια του παιδιού, στην αξιοποίηση του παιχνιδιού - που είναι σύμφυτο με την παιδική ηλικία - και στην εποπτεία, δηλαδή στην ενασχόληση με τα ίδια τα πράγματα και όχι με τις ιδέες τους. Μια ακόμα αξιοσημείωτη συνιστώσα είναι το κίνημα για την Καλλιτεχνική Αγωγή, που συνδέεται με την αντίληψη ότι το παιδί είναι δημιουργικό ον. Μέσω της καλλιτεχνικής δημιουργίας, ο μαθητής μαθαίνει να εκφράζεται, να αναπτύσσει τον εσωτερικό του κόσμο και να ικανοποιείται ψυχικά.

Το προεξάρχον, όμως, ρεύμα της «Μεταρρυθμιστικής Παιδαγωγικής» είναι το «Σχολείο Εργασίας», το οποίο έρχεται σε ευθεία αντίθεση με το σχολείο της μάθησης, καθότι τα παιδιά παύουν να αντιμετωπίζονται ως υποδοχείς γνώσεων και απαιτείται να δραστηριοποιηθούν ψυχοσωματικά. Δηλαδή, το σχολείο οφείλει να αναπτύσσει τόσο τις πνευματικές και ηθικές ικανότητες του παιδιού όσο και τις σωματικές, μέσω της εργασίας, η οποία αποτελεί αποκλειστικό γνώρισμα του ανθρώπου και χάρη σε αυτή ο πολιτισμός μας προχωρά. Κύριος εκπρόσωπος του «Σχολείου Εργασίας» είναι ο Γερμανός παιδαγωγός Georg Kerschensteiner (1854-1932). Σύμφωνα με τον Κοντομήτρο (2006,σ.227-228), ο Kerschensteiner υποστήριζε τη δραστηριοποίηση που προέρχεται από το προσωπικό ενδιαφέρον του μαθητή και όχι κάτω από τις υποδείξεις του δασκάλου, με αποτέλεσμα το παιδί να μαθαίνει βιώνοντας τα πράγματα και αναπτύσσει την κρίση, τη βούλησή του, τα συναισθήματά του, τη διάθεσή του για έρευνα. Η εργασία κατά ομάδες παιδιών που συνεργάζονται για έναν κοινό σκοπό είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαίδευσης και αποτελεί τη βάση για την «αγωγή των πολιτών».

Αντίστοιχα, το παιδαγωγικό σύστημα του Dewey στις Η.Π.Α. έχει ως κεντρική αρχή του το «μανθάνειν δια του πράττειν» (learning by doing), με βάση την οποία δομείται το γενικό του σχέδιο για τη διδασκαλία, γνωστό ως μέθοδος λύσης προβλήματος (problem method). Επιγραμματικά, όπως προχωρά και η ανθρώπινη σκέψη, με αφετηρία ένα πρόβλημα που έχει δημιουργηθεί, ο μαθητής προχωρά διαδοχικά στη μελέτη και αναζήτηση των πιθανών λύσεων με στόχο την επιλογή της καταλληλότερης, στη συλλογή και την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και, τέλος, στην εξέταση της δυνατότητας να γενικευτούν σε άλλα προβλήματα (Κασσωτάκης & Φλουρής,2005,σ.249-250). Στις γαλλόφωνες χώρες, το «Σχολείο Εργασίας» έχει συνδεθεί ιστορικά με το όνομα του Édouard Claparède (1873-1940). Σύμφωνα με τον Δανασή-Αφεντάκη (2000,σ.130-132), «Λειτουργική Παιδαγωγική» του αναδεικνύει τον μαθητή ως ρυθμιστή της διδακτικής πράξης, του οποίου το ενδιαφέρον και τις ανάγκες για γνώση, έρευνα, εργασία φέρνει στην επιφάνεια ο δάσκαλος. Επομένως, η πορεία της διδασκαλίας υπαγορεύεται από τις συγκεκριμένες ανάγκες των παιδιών που χρειάζεται να ικανοποιηθούν κάθε φορά, μακριά από τη λογική της μετάδοσης γνώσεων και του αυταρχισμού.

3.2 Η εκπαίδευση στα πρώτα χρόνια μετά την ίδρυση του ελληνικού κράτους

Ο Ιωάννης Καποδίστριας εξελέγη κυβερνήτης της Ελλάδας για επτά χρόνια στη Γ' Εθνοσυνέλευση της Τροιζήνας, στις 2 Απριλίου 1827. Η διακυβέρνησή του έληξε το 1831, οπότε δολοφονήθηκε στο Ναύπλιο. Η εκπαιδευτική πολιτική που ακολούθησε είχε άμεση σχέση με το νέο πολιτικό σύστημα που επεδίωκε να εγκαθιδρύσει στην Ελλάδα. Σύμφωνα με τον Κυπριανό (2015,σ.73-75), βασική αρχή αυτής της πολιτικής ήταν η γενίκευση της δημοτικής και - κατά δεύτερον - της τεχνικής εκπαίδευσης. Η διαμόρφωση ηθικών και πειθαρχημένων πολιτών, οι οποίοι θα ήταν σε θέση να υπηρετήσουν την πατρίδα και την ορθόδοξη πίστη, αποτελούσε τον σκοπό της αγωγής. Στο πλαίσιο αυτό, ιδιαίτερη μέριμνα έδειξε ο Καποδίστριας για την προστασία των ορφανών παιδιών - που ήταν πολλά και περιπλανώμενα μετά την επανάσταση -, την εγκαθίδρυση μιας δημόσιας, ομοιόμορφης στοιχειώδους εκπαίδευσης και την κατάρτιση των δασκάλων.

Γνώστης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πραγμάτων αλλά και της ελληνικής εκπαιδευτικής κατάστασης, ο Καποδίστριας ήταν υπέρμαχος της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου διδασκαλίας και θεωρούσε ότι αυτή θα έπρεπε να ακολουθείται ενιαία σε όλα τα σχολεία της δημοτικής εκπαίδευσης. Στην αλληλοδιδασκτική μέθοδο, ένας και μοναδικός δάσκαλος αναλάμβανε τη διδασκαλία όλων των μαθητών του σχολείου ταυτόχρονα, χρησιμοποιώντας ως βοηθούς του τους «πρωτόσχολους», δηλαδή μαθητές με καλή διαγωγή και επίδοση, ικανούς να διευθύνουν τους συμμαθητές τους. Αντί για σχολικά βιβλία, υπήρχαν στην τάξη πίνακες με γραμμένα διάφορα κείμενα, τα οποία οι πρωτόσχολοι υπαγόρευαν στους μαθητές και, μάλιστα, αναλάμβαναν την ανάλυση των νέων γνωστικών ενοτήτων μέσα σε κλίμα σιγής. Στην ουσία, ο δάσκαλος ήταν ο γενικός συντονιστής της σχολικής ζωής που ενημέρωνε τους πρωτόσχολους για τα μαθήματα που δίδασκαν, εξέταζε και επιθεωρούσε τους μαθητές (Κανάκης,1995,σ.32, 37-42).

Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας ή αλλιώς λαγκαστεριανή μέθοδος έλκει την καταγωγή της από την Αγγλία των τελών του 18^{ου} αιώνα, όπου οι δάσκαλοι Ανδρέας Μπελλ και Ιωσήφ Λάνκαστερ εφηύραν έναν τρόπο για να αντιμετωπίσουν την αμάθεια χιλιάδων μικρών παιδιών που βρίσκονταν στα ορφανοτροφεία. Χωρίζοντάς τα σε πολυπληθή τμήματα και με «δασκάλους» τους άριστους μαθητές, κατάφεραν με τις λιγότερες δυνατές δαπάνες να εξασφαλίσουν την ταχεία προσφορά στοιχειωδών γνώσεων – γραφή, ανάγνωση, αριθμητική - σε μεγάλο αριθμό παιδιών ταυτόχρονα. Δεκαετίες αργότερα, το νεαρό ελληνικό κράτος

προέκρινε τη μέθοδο αυτή για την εκπαίδευση των παιδιών ως λύση ανάγκης στις συγκεκριμένες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες. Χαρακτηριστικά είναι όσα αναφέρει στο έργο του «Εγχειρίδιον ή Οδηγός της Αλληλοδιδασκτικής Μεθόδου» ο εισηγητής της, Ιωάννης Κοκκώνης, «. . . η δε Αλληλοδιδασκτική, αν και ανεπαρκής προς την πρέπουσαν διανοητικήν ανάπτυξιν των διδασκομένων, υπήρχε προσφορωτάτη εις την μεταξύ ταχύτεραν και εις πλειοτέρους διάδοσιν των αναγκαιοτέρων της προεκπαιδεύσεως μαθημάτων» (Κοκκώνης,1860,σ. δ’).

Σε συνθήκες που διεξάγονταν αγώνας για τη σταθεροποίηση του νεοσύστατου τότε ελληνικού κράτους και η συντριπτική πλειοψηφία του πληθυσμού ήταν αναλφάβητη, η εκπαιδευτική πολιτική του Καποδίστρια αναμφίβολα έθεσε τις βάσεις για την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική, με θεμέλιο την υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σύνδεση με την εργασία. Η εκπαίδευση είχε έντονα ηθοπλαστικό χαρακτήρα, με το περιεχόμενο της διδασκαλίας των μαθημάτων να είναι προσανατολισμένο στη χριστιανική παράδοση, την εθνική διαπαιδαγώγηση με σκοπό τη δημιουργία πολιτών μελών εθνικού κράτους (Διαμαντής,2006). Επίσης, είχε και σωφρονιστικό χαρακτήρα, με τον δάσκαλο να επιβάλλει την πειθαρχία ακόμα και με σκληρές και αθέμιτες μεθόδους, που περιελάμβαναν ραβδισμούς, ορθοστασία, ακινησία των μαθητών.

Μετά τη δολοφονία του Καποδίστρια, η Ε’ Εθνοσυνέλευση αποφάσισε να εκλέξει τον Βαυαρό πρίγκιπα Όθωνα ως βασιλιά της Ελλάδας (1832-1862). Στην εκπαιδευτική πολιτική αντανakλάται ο ρομαντισμός, ο νεοκλασικισμός και ο μεγαλοϊδεατισμός ως ιδεολογικά ρεύματα εκείνης της εποχής. Προβάλλεται η αξία του αρχαιοελληνικού πνεύματος, η αναδίφηση του ένδοξου παρελθόντος αλλά και η προσήλωση στην τάξη και τη θρησκεία (Κυπριανός,2015,σ.85). Στην πράξη, βέβαια, απουσιάζει η οργάνωση και ο σχεδιασμός μιας συνεκτικής εκπαιδευτικής πολιτικής, πολύ περισσότερο μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα άρμοζε στην ελληνική πραγματικότητα. Κατά πολλούς, η αποτυχία αυτή οφειλόταν στο εγχείρημα του νέου καθεστώτος να αντιγράψει τη γερμανική εκπαιδευτική εμπειρία και να τη μεταφέρει αυτούσια στην ελληνική πραγματικότητα, μη λαμβάνοντας υπόψη τα διαφορετικά δεδομένα της δεύτερης (Λέφας, όπως αναφέρεται στο Κυπριανός,2015).

Σύμφωνα με τον Κυπριανό (2015,σ.95,109-110), το νέο εκπαιδευτικό σύστημα θα είχε αποστολή του να συνεχίσουν οι Έλληνες το αθάνατο έργο των αρχαίων προγόνων τους, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως γέφυρες με τη σύγχρονη Ευρώπη. Από αυτή τη σκοπιά, προκρίθηκε η διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και η γνωριμία με τον κλασικό

πολιτισμό. Στόχος των Βαυαρών ήταν να ιδρυθούν εκπαιδευτικά ιδρύματα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, με επτάχρονη τη διάρκεια του Δημοτικού, και να απορριφθεί η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας, η οποία είχε ήδη ξεπεραστεί στην Ευρώπη. Παρ' όλες τις σχετικές αποφάσεις, η υιοθέτηση ενός μεικτού συστήματος αλληλοδιδασκτικής και συνδιδασκτικής μεθόδου – δηλαδή ένας δάσκαλος να διδάσκει σε μια συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα παιδιών - δεν έγινε κατορθωτή και στην πράξη η αλληλοδιδασκτική επιβίωσε θεσμικά στην Ελλάδα έως το 1880.

Ο Δημαράς (2013,σ.12-14) αναφέρεται σε τρεις βασικούς παράγοντες, οι οποίοι διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο στη μη εγκατάλειψη της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου. Πρώτον, η έλλειψη χρηματικών πόρων στο νεαρό ελληνικό κράτος καθιστούσε τη μέθοδο αυτή συμφέρουσα, καθώς ήταν ο πιο οικονομικός τρόπος για τη διδασκαλία μεγάλου αριθμού παιδιών. Δεύτερον, ο αριθμός των εκπαιδευτικών δεν επαρκούσε για τις ανάγκες του δικτύου σχολείων που είχε διαμορφωθεί στην Ελλάδα, πολλώ δε μάλλον οι κατάλληλα καταρτισμένοι ήταν ελάχιστοι. Οι περισσότεροι δάσκαλοι γνώριζαν την αλληλοδιδασκτική μέθοδο, είτε από τα μαθητικά τους χρόνια είτε από την πενιχρή τους εκπαίδευση αργότερα, και με αυτή δίδασκαν τη νέα γενιά. Τέλος, δυστυχώς, δεν έλειπαν οι ανταγωνισμοί και οι προστριβές στον κύκλο των ανθρώπων που ασχολούνταν με την εκπαιδευτική πολιτική αλλά και η διασύνδεσή τους με πολιτικά κόμματα, γεγονός που τους οδηγούσε σε ένα κινήγι κατάληψης δημόσιων αξιωμάτων και τους απομάκρυνε από τα πραγματικά επίδικα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συμπερασματικά, αν και το 1834 είχε θεσμοθετηθεί ένα δημοτικό σχολείο που πληρούσε ορισμένες προϋποθέσεις (πολύχρονο, υποχρεωτικό, με ευρύ περιεχόμενο) για την εκπαίδευση των πολιτών σε συνθήκες παγίωσης της εξουσίας της αστικής τάξης και του έθνους – κράτους, τελικά τα χαρακτηριστικά που πήρε ήταν πολύ πίσω από τις διακηρύξεις (ολιγόχρονο, με περιορισμένο εύρος γνώσεων και κλασικιστικό προσανατολισμό) αλλά και τις ανάγκες για έναν - στοιχειωδώς έστω – εκπαιδευμένο λαό (Τζήκας,1996,σ.314).

3.3 Η εκπαίδευση τις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα

«Μέχρι του 1881 δεν υπήρχε πρόγραμμα μαθημάτων του δημοτικού σχολείου. Η διδασκαλία εγίνετο όπως έκαστος διδάσκαλος ήθελε και καθ' ην ώραν ήθελε, επί τη βάσει του Οδηγού της Αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, τον οποίον όμως έκαστος ηλλοίωνε κατά τας αντιλήψεις του» (Λέφας,1942,σ.90). Τα λόγια αυτά αποτυπώνουν συνοπτικά την κατάσταση που επικρατούσε στα ελληνικά σχολεία την περίοδο αυτή, τις παρωχημένες διδακτικές μεθόδους

και την ελλιπή μόρφωση των δασκάλων. Αξίζει, επίσης, να προστεθεί ότι επικρατούσε μεγάλη αυστηρότητα στα σχολεία, με την επιβολή ακραίων ποινών, όπως η ασιτία, η γονυκλισία και η διαπόμπευση, οι οποίες άγγιζαν τα όρια της αγριότητας. Με βάση, άλλωστε, τους σχολικούς κανόνες, οι μαθητές όφειλαν να τηρούν τους κανόνες της ευταξίας και εκτός σχολείου καθώς και να καταγγέλλουν στον διευθυντή οποιαδήποτε παραβίασή τους διαπίστωναν (Δημαράς,2013,σ.36).

Η δραματική κατάσταση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και η κοινωνική δυσφορία που υπήρχε γι' αυτήν επισφραγίστηκε το 1864 με την αναστολή λειτουργίας του Διδασκαλείου, το οποίο προετοίμαζε από το 1834 τον πρωταγωνιστή του Δημοτικού σχολείου, τον δάσκαλο. Χωρίς να είναι αντικείμενο της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας οι αιτίες που οδήγησαν στο κλείσιμο του Διδασκαλείου, παραθέτουμε το παρακάτω, γενικό συμπέρασμα που προκύπτει χάρη στη σχετική έρευνα:

Το Διδασκαλείο θα μπορούσε να συνεχίσει να λειτουργεί και να μην παράγει ανέργους στη συγκεκριμένη συγκυρία μόνο με αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής στην δημοτική εκπαίδευση. Η κατάργηση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου και η ίδρυση σχολείου σε κάθε συνοικισμό της ελληνική επικράτεια θα απαιτούσαν περισσότερους και διαφορετικούς δασκάλους. Όταν αυτό πραγματικά συνέβη, όταν δηλαδή άλλαξε το μοντέλο της δημοτικής εκπαίδευσης, τότε ιδρύθηκαν όχι ένα αλλά τέσσερα Διδασκαλεία . . . (Τζήκας, 1996,σ.319).

Η επανίδρυση του Διδασκαλείου το 1878 (επί κυβέρνησης Κουμουندούρου) για την κατάρτιση των δασκάλων και η επέκταση του θεσμού, με την ίδρυση νέων Διδασκαλείων, υπήρξε το απότοκο μιας προσπάθειας εκσυγχρονισμού της εκπαιδευτικής πολιτικής και των παιδαγωγικών μεθόδων στην Ελλάδα. Σε αυτή την προσπάθεια, συνέβαλε καθοριστικά ο Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων, καθώς με δικά του έξοδα σπούδασαν στη Γερμανία, όπου κυριαρχούσε ήδη η συνδιδασκτική μέθοδος, ο Σπυρίδων Μωραΐτης, ο Παναγιώτης Οικονόμος και ο Χαρίσιος Παπαμάρκου. Εκεί μνήθηκαν στις αρχές της νέας παιδαγωγικής αντίληψης, τις οποίες μετέφεραν στην πατρίδα και τις έθεσαν σε εφαρμογή στα σχολεία και Διδασκαλεία της Ελλάδας (Δημαράς,2013,σ.61). Κατέστη πλέον ώριμο να θεσπιστεί και επισήμως η συνδιδασκτική μέθοδος στην Ελλάδα στις 3 Σεπτεμβρίου 1880, με

διάταγμα του Υπουργού Παιδείας, Ν. Μαυροκορδάτου, στην πρώτη κυβέρνηση του Χ. Τρικούπη.

Σύμφωνα με την Ζιώγου-Καραστεργίου (2007,σ.27-29), η αλληλοδιδασκτική, αν και επιβεβλημένη από τα πράγματα και χρήσιμη για την εποχή της, επικεντρώνεται στη μηχανική μετάδοση γνώσεων, την απομνημόνευση. Επίσης, θεωρείται αδύναμη να συμβάλει στη συνειδητή αφομοίωση ηθικών κανόνων και αξιών, διότι εστιάζει στην επιφανειακή πειθαρχία και, κυρίως, στη σχεδόν ανύπαρκτη δυνατότητα του δασκάλου να αναπτύσσει δημιουργικές πρωτοβουλίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Αντίθετα, η συνδιδασκτική μέθοδος διεγείρει περισσότερο το ενδιαφέρον του μαθητή και συμβάλλει στην ανάπτυξη της σκέψης του. Οι ρίζες της πρέπει να αναζητηθούν στην επιστημονική, παιδαγωγική θεωρία του Johann Friedrich Herbart (εξ ου και η δεύτερη ονομασία της ως «ερβαρτιανή»), που διαμορφώθηκε στη Γερμανία των αρχών του 19^{ου} αιώνα, όπως αναλυτικά αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο.

Πιο συγκεκριμένα, ο δάσκαλος είναι αυτός που αναλαμβάνει τη διδασκαλία στην τάξη του, η οποία αριθμεί πολύ λιγότερα παιδιά σε σχέση με τις τάξεις των αλληλοδιδασκτικών σχολείων. Για να ενισχύσει την κατανόηση των λεγομένων του, κινείται μεταξύ των μαθητών και ελέγχει την εργασία τους. Βεβαίως, θεωρεί τον εαυτό του φορέα της γνώσης, η οποία πρέπει να μεταδοθεί στα κενά γνώσεων μυαλά των παιδιών, αλλά με τρόπο ανθρώπινο και συγκαταβατικό. Έτσι, δεν απολαμβάνει τον σεβασμό των παιδιών μέσω του φόβου και των τιμωριών, αλλά ως επακόλουθο της καλής συμπεριφοράς του απέναντί τους και της αγάπης που τους δείχνει. Η άσκηση σωματικής βίας με σκοπό την επιβολή της θεμιτής συμπεριφοράς περιορίζεται αισθητά, χωρίς όμως να εξαλείφεται πλήρως, ενώ ταυτόχρονα εξακολουθεί να υπάρχει η γενικότερη λογική των τιμωριών, όταν ο μαθητής παρεκκλίνει από τους κανόνες.

Με στόχο την επιμόρφωση των δασκάλων στη συνδιδασκτική μέθοδο εκδίδονται νέα βιβλία, όπως η «Διδασκαλική ή σύντομοι οδηγίαί περί της νέας διδασκαλικής μεθόδου» του Σπυρίδωνος Μωραΐτη και οι «Στοιχειώδεις Πρακτικά Οδηγίαί περί Διδασκαλίας Μαθημάτων εν τοις Δημοτικοίς Σχολείοις» του Δημητρίου Πετρίδη. Στον πρόλογο του πρώτου διαβάζουμε: «Το προκείμενον έργον . . . παρέχει λύσιν του ζητήματος, πώς είναι δυνατόν διά τον υπάρχόντων διδασκάλων . . . και δια των υπάρχόντων πόρων να επιτύχωμεν δημοτικήν διδασκαλίαν και παιδείαν σχετικώς υγιεστέραν, καρποφορωτέραν, αληθεστέραν της καθεστώσης σήμεραν» (Μωραΐτης, όπως αναφέρεται στο Δημαράς,2013,σ.71).

Γενικά, η επανίδρυση των διδασκαλείων μετά από δεκαπέντε χρόνια και η αντικατάσταση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου από τη συνδιδασκτική εγκαινίασαν μια νέα περίοδο, με σοβαρές αλλαγές ως προς την αντίληψη της Πολιτείας για τον παιδαγωγικό και διδακτικό ρόλο του Δημοτικού σχολείου. Σε αυτή την πορεία, σταθμό στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης αποτέλεσε ο νόμος ΒΤΜΘ', « Περί στοιχειώδους ή δημοτικής εκπαίδευσεως», ο οποίος ψηφίστηκε το 1895, με Υπουργό Παιδείας τον Δημήτριο Πετρίδη επί πρωθυπουργίας Θεόδωρου Δηλιγιάννη.

Τομή που εισήγαγε ο νόμος αυτός ήταν η καθιέρωση του θεσμού των επιθεωρητών και η συγκρότηση Εποπτικών Συμβουλίων ανά νομό, τα οποία θα επιφορτίζονταν με την ευθύνη για τα πειθαρχικά ζητήματα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην ουσία, τέθηκαν περιορισμοί στην ασυδοσία του Υπουργείου, το οποίο έπαινε ανά πάσα στιγμή και μετέθετε εκπαιδευτικούς οπουδήποτε στην Ελλάδα, χωρίς αντικειμενικά κριτήρια παρά μόνο εξυπηρετώντας κομματικά συμφέροντα. Καθοριστικής σημασίας ήταν, ακόμη, η καθιέρωση του «πλήρους» δημοτικού σχολείου διάρκειας έξι ετών (παράλληλα με το «κοινό» των τεσσάρων ετών), η μέριμνα για τη φοίτηση των κοριτσιών, η διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας και η ένταξη στο σύστημα εκπαίδευσης των νηπιαγωγείων (Δημαράς,2013,σ.86-91).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να αναφερθεί η συμβολή της Αικατερίνης Χρηστομάνου – Λασκαρίδου στη θεμελίωση της εκπαίδευσης των νηπίων στην Ελλάδα. Τα νηπιαγωγεία που τότε δημιουργήθηκαν λειτούργησαν με βάση συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές, τις οποίες επεξεργάστηκε ο Γερμανός παιδαγωγός Friedrich Froebel (μαθητής του Pestalozzi) και εισήγαγε η Λασκαρίδου στην Ελλάδα. Στην παιδαγωγική του Froebel, βασικά σημεία θεωρούνται η αυτενέργεια των παιδιών, η αξιοποίηση του παιχνιδιού ως άριστου μέσου αγωγής, η άμεση επαφή του παιδιού με τα πράγματα και τη φύση, η έμφαση τόσο στην ψυχική όσο και τη σωματική ανάπτυξη. Χαρακτηριστικό είναι ότι εφηύρε μια σειρά από παιχνίδια, που τα ονόμασε «δώρα», με τη βοήθεια των οποίων ο εκπαιδευτικός ικανοποιούσε την ανάγκη του παιδιού για κίνηση και δημιουργία και μάθαινε στα παιδιά γνώσεις και δεξιότητες, χάρη στο παιχνίδι. (Γαβαλάς,1976,σ.24).

Καθώς ο 19^{ος} αιώνας πλησιάζει προς το τέλος του, οι εξελίξεις στην εκπαίδευση επισκιάστηκαν από την ταπεινωτική ήττα της Ελλάδας στον σύντομο ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897, ο οποίος σχετίζεται με τη δεινή οικονομική κατάσταση της Ελλάδας μετά την πτώχευση Τρικούπη αλλά και με την Κρητική Επανάσταση και της προσπάθειες των Κρητών

για ένωση με την Ελλάδα. Τα γεγονότα εκείνης της περιόδου σημάδεψαν και την οικογένεια Αλεξίου, όπως έχει αναφερθεί προηγούμενα.

3.4 Η εκπαίδευση από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα έως το ξέσπασμα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου

Στην ιστορία της παιδαγωγικής στη χώρα μας, η ίδρυση του Ανώτερου Παρθεναγωγείου στον Βόλο το 1908 είχε ξεχωριστή συμβολή. Η λογική που υπαγόρευε την ίδρυσή του αφορούσε την ανάγκη της κυρίαρχης τάξης να εντάξει στη μορφωτική διαδικασία σιγά – σιγά και τα κορίτσια, με σκοπό να αποκτήσουν όλες τις απαραίτητες γνώσεις που θα τις καθιστούσαν ικανές νοικοκυρές και καλές μητέρες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο διευθυντής του, Αλέξανδρος Δελμούζος (2006,σ.29): «Ο Δήμος Παγασών . . . ήθελε να μορφώνονται σ' αυτό Ελληνίδες με θετικό και φωτισμένο μυαλό, που να ναι σε θέση να στήσουν αργότερα ένα σπίτι νοικοκυρεμένο και να μορφώσουν τα παιδιά τους όπως πρέπει».

Η λειτουργία του Παρθεναγωγείου δεν άργησε να διχάσει την κοινωνία του Βόλου, με τα πιο συντηρητικά της τμήματα να βάλλουν εναντίον των παιδαγωγικών του μεθόδων και της απειλής που δήθεν διέτρεχε εξαιτίας του το έθνος και η ορθόδοξη πίστη. Στο ήδη ταραγμένο κλίμα της εποχής, το σχολείο θα κλείσει με διάφορες αφορμές, τον Μάρτιο του 1911, τρία χρόνια μετά την έναρξη λειτουργίας του. Τον Απρίλιο του 1914, ο ιδρυτής του σχολείου, Σαράτσης και ο διευθυντής του, ο «εθνικός» παιδαγωγός όπως τον απεκάλεσαν αργότερα, Δελμούζος, παραπέμπονται σε δίκη στο Ναύπλιο, η οποία, όμως, ολοκληρώθηκε με την αθώωσή τους.

Το εγχείρημα αυτό θεωρείται πρωτοποριακό από όλες τις απόψεις για την εποχή εκείνη. Ειδικότερα, στην αντιπαράθεση που είχε ξεκινήσει λίγα χρόνια νωρίτερα σχετικά με τη θέση της δημοτικής γλώσσας στην ελληνική πραγματικότητα, η οποία έφτασε στο σημείο να πάρει και χαρακτηριστικά σύγκρουσης (όπως με τα «Ορεστειακά» το 1903 και τα «Ευαγγελικά» το 1901), το Παρθεναγωγείο απέκτησε ξεχωριστή θέση. Η προσπάθεια για την υιοθέτηση της δημοτικής γλώσσας συνδέθηκε τόσο με τον κοινωνικό όσο και με τον παιδαγωγικό εκσυγχρονισμό που τόσο είχε ανάγκη αυτός ο τόπος στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Είναι χαρακτηριστικό ότι για πρώτη φορά η νεοελληνική λογοτεχνία και τα αρχαία κείμενα από μετάφραση διδάχθηκαν στο συγκεκριμένο σχολείο.

Δεν αποτελεί, λοιπόν, μόνο το γλωσσικό ζήτημα σοβαρή πλευρά που αξίζει να σημειωθεί. Αλληλένδετες με αυτό είναι οι παιδαγωγικές αντιλήψεις και πρακτικές τις οποίες ενστερνίστηκε και εφάρμοσε ο Δελμούζος στο Παρθεναγωγείο, επηρεασμένος από τις αρχές της «Νέας Αγωγής», έτσι όπως αυτές εκφράζονται στο «Σχολείο Εργασίας». Το μάθημα μέσα από εκπαιδευτικές εκδρομές στη φύση, το παιχνίδι του δασκάλου με τα παιδιά κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, η έμφαση στην ελεύθερη έκφραση των παιδιών, η εξατομικευμένη βοήθεια είναι μόνο μερικές από αυτές τις πρακτικές.

Γενικότερα, σπουδαίοι παιδαγωγοί και συνάμα οπαδοί της χρήσης της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση («Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός»), όπως ο Α. Δελμούζος, ο Δ. Γληνός, ο Μ. Τριανταφυλλίδης και ο Μ. Κουντουράς υπήρξαν οι πρωτεργάτες της διάδοσης των αρχών της Νέας Αγωγής στην Ελλάδα, έχοντας δεχθεί την επίδραση της γερμανικής παιδαγωγικής (Χατζηστεφανίδης,1986,σ.141). Στη χώρα μας, η σύγχρονη αυτή τάση στην εκπαίδευση ερμηνεύτηκε ως μια μορφή αμφισβήτησης της καθεστηκυίας τάξης. Αυτός είναι, άλλωστε, ο λόγος που καθυστέρησε να εδραιωθεί στην Ελλάδα, αφού μέχρι το 1930 η ελληνική εκπαίδευση λειτουργούσε σύμφωνα με το ερβαρτιανό σύστημα, το οποίο είχε εγκαταλειφθεί στην Ευρώπη τουλάχιστον 30 χρόνια πριν. Σύμφωνα με την Κλεάνθους- Παπαδημητρίου (1980,σ.17-19), ως αρχές της «Νέας Αγωγής» θεωρούνται:

- ο σεβασμός της ατομικότητας και της μοναδικότητας κάθε παιδιού και η αντιμετώπιση του ως ολοκληρωμένης προσωπικότητας,
- η αυτενέργεια του παιδιού, δηλαδή η ικανοποίηση της ανάγκης του παιδιού για δημιουργία και εξερεύνηση,
- η προσφορά πλήθους ευκαιριών για ανάπτυξη ελεύθερων δραστηριοτήτων
- η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία

Ο Δελμούζος, στο πλαίσιο αυτών των παιδαγωγικών αρχών, έκρινε ότι βάρη ενός σύγχρονου παιδαγωγικού συστήματος θα έπρεπε να είναι ο καθολικός ανθρωπισμός, η αυθυπαρξία του μαθητή, η συναισθηματική αγωγή, η βουλευτική αγωγή και η αισθητική αγωγή. Ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως όλον που θα πρέπει να διαπλάθεται ολοκληρωμένα. Αναφέρει ο ίδιος ότι « ανθρωπισμός θα πει να πλάθουμε ανθρώπους με ωραίο και γερό σώμα, με καθαρό στοχαστικό νου, με δυνατή θέληση και σεβασμό και αγάπη στους συνανθρώπους των» (Τερζής,2004,σ.134).

Είναι φανερό ότι η πρακτική εφαρμογή αυτής της νέα παιδαγωγικής φιλοσοφίας, το «Σχολείο Εργασίας» (ή «Νέο Σχολείο» ή «Σχολείο της ζωής») στηρίζεται στην αντίληψη ότι πρέπει να τεθεί στο επίκεντρο ο μαθητής (Τερζής,2010,σ.298). Ο δάσκαλος, μακριά από τη λογική του αυταρχισμού και του διδακτισμού, χρειάζεται να θέσει διδακτικούς στόχους μαζί με τον μαθητή, τέτοιους που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και την ψυχολογία του παιδιού, με σκοπό να παρακινήσει το ενδιαφέρον του. Για την επίτευξή τους, δημιουργούνται καταστάσεις πραγματικής ζωής (π.χ. εκδρομές, σχολικές γιορτές, σχολικοί κήποι), μέσα στις οποίες ο μαθητής καλείται να εργαστεί, να αυτενεργήσει και, έτσι, να αποκομίσει σημαντικές γνώσεις και δεξιότητες. Απαραίτητη θεωρείται η χρήση της δημοτικής γλώσσας, αξιοποιώντας τους θησαυρούς της (λαϊκές παραδόσεις, δημοτικά τραγούδια, παροιμίες κ.α.), αφού μόνο μέσω αυτής το παιδί μπορεί να συλλάβει, να αισθανθεί, να κατανοήσει την αντικειμενική πραγματικότητα, όπως πίστευε και ο Μ. Κουντουράς (1985,σ. πστ’).

Σημαντική εξέλιξη αποτέλεσε η ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, το 1910, με σκοπό τη σύσταση ενός Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου στην Αθήνα και τη συμβολή του στην αναμόρφωση της ελληνικής εκπαίδευσης (Δημαράς,2013,σ.128). Στην πραγματικότητα, ο Όμιλος ήταν φορέας του κινήματος του δημοτικισμού και της συνολικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, δεν ήταν απλά μια λέσχη προβληματισμού. Ιδρυτικό μέλος του ήταν ο Δημήτρης Γληνός, ο οποίος - για χρόνια στέλεχος της βενιζελικής παράταξης και Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας (1917-1920) - ήλπιζε σε μια μεγάλη εκπαιδευτική αλλαγή που θα έφερνε η κυβέρνηση.

Ο ίδιος πρωτοστάτησε στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917, η οποία όριζε τη δημοτική ως τη γλώσσα του Δημοτικού Σχολείου. Επίσης, καθόριζε το πνεύμα των νέων σχολικών βιβλίων βάσει της νέας παιδαγωγικής και στο πλαίσιο του αστικού ορθολογισμού. Δηλαδή, μακριά από την ηθικολογία και τον διδακτισμό, με θέματα αντλημένα από την καθημερινή ζωή, με ιδεολογικό περιεχόμενο που εξήρθε την τιμιότητα, τη συλλογική δράση, τη φιλαλήθεια και την εργατικότητα και κυρίαρχη έννοια τους νόμους του κράτους, των οποίων καλλιεργείται ο σεβασμός. Με αυτά τα χαρακτηριστικά, κυκλοφόρησαν νέα αναγνωστικά στη δημοτική, ανάμεσά τους τα «Ψηλά βουνά» και το «Αλφαβητάρι με τον ήλιο», με σκοπό «την άσκηση του μαθητή στην άπταιστη, φυσική και αβίαστη μόρφωση του γλωσσικού αισθήματος» και αντίληψη ότι « ο αναγνωστικό πετυχαίνει καλύτερα τους σκοπούς του, όσο πιο ελκυστικό είναι για το μαθητή και διεγείρει το ενδιαφέρον του» (Δημαράς,1974,σ.123). Η επιτυχία της μεταρρύθμισης έφτασε μόλις στο 1921, όταν η νέα κυβέρνηση που εκλέχτηκε την ανέκοψε.

Σε συνθήκες σφοδρής ιδεολογικής αντιπαράθεσης για τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, η διαμάχη εκδηλώνεται και στις γραμμές του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ο οποίος οδηγείται σε διάσπαση το 1927. Στο εσωτερικό του δημιουργούνται δύο πτέρυγες· από τη μία η πλευρά Δελμούζου, που υποστηρίζει ότι ο Όμιλος πρέπει να μείνει μακριά από τους ταξικούς αγώνες, με κύριο στόχο του να βοηθήσει στην πραγματοποίηση της «υπερταξικής», «υπερκομματικής» εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και από την άλλη η πλευρά Γληνού, που πρεσβεύει την άποψη ότι η εκπαιδευτική αλλαγή προϋποθέτει κοινωνική και πολιτική αλλαγή. Ήταν αναπόφευκτη η διάλυση, από τη στιγμή που προέκυψε χάσμα ιδεολογικό μεταξύ των πρωτεργατών του Ομίλου.

Με το Κόμμα των Φιλελευθέρων του Βενιζέλου να επανέρχεται στην εξουσία το 1928, επόμενος σημαντικός σταθμός στην εκπαίδευση είναι η λεγόμενη «Μεταρρύθμιση 1929 – 1932», η οποία έθεσε τάξη στο χάος που επικρατούσε έως τότε. Σταχυολογούνται ως πιο σημαντικές οι εξής προβλέψεις της: η ίδρυση ανώτερου Παρθεναγωγείου και κατώτερων επαγγελματικών σχολείων, η εξαετής υποχρεωτική φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο με την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας και, γενικά, η προσαρμογή της εκπαίδευσης στη νέα κοινωνική και οικονομική πραγματικότητα, προς την οποία ο κλασικισμός ήταν παρωχημένος πλέον (Χατζηστεφανίδης,1986,σ.277).

Σύντομα, όμως, αποδείχθηκε ότι οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες θα έμεναν μετέωρες εξαιτίας των σοβαρών πολιτικών γεγονότων που σημάδεψαν τα αμέσως επόμενα χρόνια, όπως η μεταξική δικτατορία (4 Αυγούστου 1936), ο δεύτερος παγκόσμιος πόλεμος (1940-1945) κι έπειτα η εμφύλια διαμάχη (1946-1949).

3.5 Η εκπαίδευση από την Κατοχή έως την πτώση της Χούντας του 1967

Στις περιοχές που απελευθερώνονταν από το Ε.Α.Μ. (Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο) κατά την περίοδο της Κατοχής, σχηματίστηκε η Π.Ε.Ε.Α. (Πολιτική Επιτροπή Εθνικής Απελευθέρωσης), με σκοπό να οργανωθεί η δημόσια ζωή και να διοικηθούν οι περιοχές που ήταν πια ελεύθερες από τους κατακτητές. Όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης, υπήρξε κατ' αρχάς μέριμνα για τη λειτουργία των σχολείων και την αποκατάσταση των ζημιών τους, έτσι ώστε να μορφωθούν τα παιδιά και οι αναλφάβητοι. Για να γίνει αντιληπτό το μέγεθος του προβλήματος που κλήθηκε να διαχειριστεί η Π.Ε.Ε.Α. ή αλλιώς «Κυβέρνηση του βουνού», το σχολικό έτος 1937-1938 η σχολική διαρροή στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού άγγιζε το 57% - 65% (Σακελλαρίου,1984,σ.26). Επίσης, από τα 4.818 κτίρια που

επίταξαν οι κατακτητές μόνο τα 416 έμειναν άθικτα, το σχολικό έτος 1940-1941 διήρκεσε τρεις μήνες ενώ το επόμενο έτος μαθήματα έγιναν μόλις για 20 μέρες (Γκόντζος – Αναστασάκος,1985,σ.367).

Πέρα, όμως, από αυτό, έγινε προσπάθεια να επανακαθοριστεί το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, να γίνουν ριζικές αλλαγές με «γενικό σκοπό [η παιδεία] να ανυψώσει πνευματικά, ηθικά και υλικά τον εργαζόμενο λαό» (Χατζηστεφανίδης,1986,σ.282). Ως αποτέλεσμα, το 1944 πραγματοποιήθηκε η - ιστορική για τα εκπαιδευτικά δεδομένα της νεότερης ιστορίας της χώρας μας - Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, με βάση το «Σχέδιο για τη Λαϊκή Παιδεία, του οποίου εμπνευστής ήταν ο Δ. Γληνός. Συνοπτικά, άξονες της ήταν η διδασκαλία της δημοτικής, ζωντανής γλώσσας του λαού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, η υποχρέωση της Πολιτείας για τη μόρφωση της νεολαίας, η ανάπτυξη της επαγγελματικής εκπαίδευσης σε συνάφεια με την τεχνική πρόοδο. Θεμελιώδες χαρακτηριστικό είναι ο ανθρωπιστικός προσανατολισμός που έπρεπε να διαπνέει την εκπαίδευση, με έμφαση στην επιστημονική γνώση και όχι στον σκοταδισμό, στη σύνδεση του σχολείου με την ζωή και την εργασία και στην επικράτηση της κοινωνικής συνείδησης έναντι του ατομικισμού (Χατζηστεφανίδης,1986,σ.282-290). Για την κατάρτιση των δασκάλων συστάθηκαν, μάλιστα, δύο Παιδαγωγικά Φροντιστήρια ενώ εκδόθηκαν μέσα σε ελάχιστες μέρες δύο αναγνωστικά του Δημοτικού (Τα Αετόπουλα και η Ελεύθερη Ελλάδα).

Στην ουσία, η επιδίωξη ήταν να επιτευχθεί μια παλλαϊκή παιδεία, με ισότιμα, πραγματικά δικαιώματα για όλους στην εκπαίδευση, χωρίς οικονομικούς και κοινωνικούς περιορισμούς, σε μια λογοκρατούμενη Ελλάδα. Τα οράματα αυτά που εξέφραζαν αστικούς εκσυγχρονισμούς, οι οποίοι δεν είχαν επιτευχθεί όλα τα προηγούμενα χρόνια, ανακόπηκαν βίαια λόγω του κλίματος τρομοκρατίας που επικράτησε μετά την απελευθέρωση, του εμφυλίου που ξέσπασε και την κυριαρχία, εν τέλει, της αστικής τάξης.

Τα επόμενα χρόνια, οι διαδοχικές κυβερνήσεις που προέκυψαν μέχρι το 1967 επιχείρησαν να διαμορφώσουν τους όρους ώστε να στερεωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα στις νέες συνθήκες που είχαν δημιουργηθεί. Κοινή είναι η εκτίμηση ότι η εκπαίδευση βρίσκεται σε τέλμα λόγω της μεγάλης σχολικής διαρροής, των ελλείψεων στην υλικοτεχνική υποδομή κλπ. Κύρια στόχευσή της Πολιτείας ήταν να μεταβάλλει τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος, κυρίως όσον αφορά τη διαίρεση της μέσης εκπαίδευσης σε δύο κύκλους (Γυμνάσιο και Λύκειο) και την πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (Κυπριανός,2015,σ.240). Σε σχέση με το ιδεολογικό περιεχόμενο της διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση,

ενδεικτικά αναφέρουμε τον ορισμό του, όπως παρατίθεται στο Σύνταγμα του 1952: « Αποσκοπεί την ηθικήν και πνευματικήν αγωγήν και την ανάπτυξιν της εθνικής συνειδήσεως των νέων επί τη βάσει των ιδεολογικών κατευθύνσεων του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού» (Σβώλος,1998,σ.255). Ο ελληνοχριστιανικός πολιτισμός αποτελεί την κατευθυντήρια αρχή της εποχής.

Η εγκαθίδρυση της χούντας των συνταγματαρχών στις 21 Απριλίου 1967 έχει αντίκτυπο και στον τομέα της εκπαίδευσης. Μετά από μια μακρά περίοδο αργών και αποσπασματικών αλλαγών που στόχο είχαν τη διαμόρφωση ενός κατάλληλα εκπαιδευμένου ανθρώπινου εργατικού δυναμικού, η δικτατορία καταλύει κάθε στοιχείο δημοκρατισμού και επιβάλλει στρατιωτικό πνεύμα και στην εκπαίδευση.

3.6 Σύγχρονες τάσεις στην παιδαγωγική επιστήμη

Από την περίοδο της Μεταπολίτευσης έως το πρώτο τέταρτο του 21^{ου} αιώνα, η παιδαγωγική επιστήμη έχει εξελιχθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό και καλείται στις μέρες μας να αντιμετωπίσει νέες, σημαντικές προκλήσεις. Αυτές αφορούν την τεράστια ανάπτυξη των επιστημονικών και τεχνολογικών δυνατοτήτων της εποχής μας, την τάση μείωσης της χειρωνακτικής εργασίας, την ανάγκη πολύπλευρα ικανών εργαζομένων που καλούνται να διαχειριστούν έναν τεράστιο όγκο γνώσεων, την αυξανόμενη σημασία της εργασίας σε ομάδες. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και οι παιδαγωγικές αντιλήψεις δεν αναπτύσσονται σε κενό αέρος αλλά στο έδαφος μιας συγκεκριμένης κοινωνικής και οικονομικής πραγματικότητας, η οποία καθορίζεται από την εξουσία της κυρίαρχης τάξης.

Στην έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση της Unesco, αποτυπώνονται βασικές κατευθύνσεις σε σχέση με τις αλλαγές θα πρέπει να συντελεστούν στην εκπαίδευση ενόψει του 21^{ου} αιώνα. Οι τέσσερις πυλώνες μάθησης που αναφέρονται παρακάτω συνιστούν το γενικότερο πλαίσιο των κεντρικών επιδιώξεων των σύγχρονων συστημάτων εκπαίδευσης και της διδακτικής πράξης. Έμφαση δίνεται στο να αποκτήσει ο μαθητής δεξιότητες σχετικές με τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει και όχι τόσο με το περιεχόμενο της γνώσης ή με τις αιτιώδεις σχέσεις που διέπουν τα πράγματα.

Για να επιτύχει η εκπαίδευση στο έργο της πρέπει να ενισχύσει τις ακόλουθες μορφές μάθησης, οι οποίες σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου θα αποτελούν, κατά κάποιο τρόπο, τους πυλώνες της γνώσης: α) να μάθει στο

άτομο πώς να μαθαίνει, πώς να αποκτά, δηλαδή, τα εργαλεία της κατανόησης του κόσμου, στην ευρεία του έννοια, και να εμπλουτίζει συνεχώς τις γνώσεις και τις δεξιότητές του, β) να του μάθει πώς να ενεργεί (να πράττει) έτσι, ώστε να μπορεί να είναι παραγωγικό στο χώρο του, γ) να του μάθει πώς να ζει με τους άλλους, πώς να συμμετέχει, δηλαδή, στα κοινά και να συνεργάζεται με τους συμπολίτες του, δ) να του μάθει πώς να υπάρχει (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1993, σ.126).

Η ίδια η διδακτική πράξη, προκειμένου να ανταποκριθεί, στο πλαίσιο αυτό οφείλει να διέπεται από ορισμένες αρχές. Σύμφωνα με τους Κασσωτάκη και Φλουρή (2005, σ.171-174), οι διδακτικές αρχές θα μπορούσαν να διαιρεθούν σε αυτές που αφορούν α) την ψυχολογική ενίσχυση του μαθητή και τη δημιουργία ευνοϊκού για τη μάθηση κλίματος και β) την οργάνωση και τη διεξαγωγή της διδασκαλίας. Σε σχέση με την πρώτη κατηγορία, η αγάπη, η στοργή, η θετική αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού με τα παιδιά θεωρείται μείζων προϋπόθεση για την επιτυχημένη διδασκαλία. Ο δάσκαλος χρειάζεται να δημιουργεί κλίμα επιβράβευσης της προσπάθειας των παιδιών, να καλλιεργεί τη θετική αντίληψη του παιδιού για τον εαυτό του, δίνοντάς του μια ρεαλιστική εικόνα για τις δυνατότητες και τις αδυναμίες που έχει και δείχνοντάς του εμπιστοσύνη. Σίγουρα, μια σημαντική πτυχή του ζητήματος είναι ότι οι θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού από τους μαθητές αποτελούν εγγύηση για την καλή ανταπόκριση των μαθητών στα διδασκόμενα θέματα..

Ταυτόχρονα, το σύγχρονο σχολείο θα πρέπει να διαπνέεται από την κριτική αντιμετώπιση της γνώσης και την καλλιέργεια μιας κουλτούρας μάθησης. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές πρέπει να μάθουν να αντιμετωπίζουν κριτικά την παρεχόμενη διδασκαλία, να προβληματίζονται για το πώς η συγκεκριμένη γνώση δημιουργήθηκε, σε ποια περιβάλλοντα μπορεί να έχει εφαρμογή και να είναι ελεύθεροι να αναγνώσουν από διαφορετικές σκοπιές την πραγματικότητα. Η απόκτηση κουλτούρας μάθησης σχετίζεται με τη συνειδητοποίηση ότι η ανθρώπινη γνώση δε σταματά στα σχολικά χρόνια, εξελίσσεται διαρκώς και ο άνθρωπος οφείλει να παρακολουθεί τις εξελίξεις εφ' όρου ζωής (Κασσωτάκης & Φλουρής 2005, σ.175-176). Φυσικά, οι στόχοι αυτοί δεν είναι δυνατό να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο της παραδοσιακής δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας, αλλά μόνο χάρη στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και τις διερευνητικές μορφές μάθησης.

Ορισμένες διδακτικές αρχές που σχετίζονται με την ίδια τη διδασκαλία είναι η προσαρμογή της με βάση τις δυνατότητες και τις γνώσεις των μαθητών και η πρόκληση της αυτενέργειάς τους. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα και θυμούνται για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα κάτι το οποίο αποκτήθηκε μέσα από τη δική τους δράση και εμπειρία. Από τη σκοπιά αυτή, πηγή μάθησης δεν είναι μόνο ο διδάσκων, αλλά ο ίδιος ο μαθητής, ο οποίος σταδιακά αποκτά στάσεις και δεξιότητες που τον καθιστούν ικανό να ρυθμίζει μόνος του τη μάθηση, «να προγραμματίζει, να καθοδηγεί, να ελέγχει, και να αξιολογεί τόσο τη διαδικασία όσο και το αποτέλεσμα της επεξεργασίας των διαθέσιμων δεδομένων» (Ματσαγγούρας, 2002,σ.192).

Ιδιαίτερη αξία έχει η νέα γνώση να μη διδάσκεται αποκομμένη από την προηγούμενη γνώση, αλλά να στηρίζεται σε αυτή και να την επεκτείνει, με τον διδάσκοντα να δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να αντιληφθεί το διδακτικό αντικείμενο ως ολότητα, η οποία έχει λογική δομή και εσωτερική συνοχή. Έχει, επίσης, επιβεβαιωθεί ότι όσο η διδασκαλία συνδέεται με την πραγματικότητα και αναδεικνύεται η πρακτική χρησιμότητα των προσφερόμενων γνώσεων τόσο το ενδιαφέρον των παιδιών αυξάνεται, ερεθίζεται η προσοχή τους και δεν αδιαφορούν για τη διδακτική πράξη. Άλλωστε, το σχολείο υπηρετεί τον σκοπό της προετοιμασίας των νέων για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής (Κασσωτάκης & Φλουρή,2005,σ.178, 182).

Οι διδακτικές αρχές προωθούνται στην πράξη μέσα από τις μορφές διδασκαλίας ή διδακτικές μορφές, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται το περιεχόμενο του μαθήματος, οργανώνονται οι δραστηριότητες και που τελικά καθορίζει το είδος της σχέσης και της επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2011,σ. 182), οι μορφές διδασκαλίας θα μπορούσαν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής:

- Μορφές της προσφοράς (διήγηση, εισήγηση, παρουσίαση, επίδειξη). Είναι μια μονοδρομική μορφή επικοινωνίας όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πομπός και ο μαθητής ως παθητικός δέκτης. Μπορεί να αξιοποιηθεί σήμερα συμπληρωματικά στη διδασκαλία και ανάλογα με το θέμα και το ακροατήριο, καθώς ως βασική μορφή αξιοποιούνταν στο παρελθόν από το παραδοσιακό σχολείο.
- Μορφές της επεξεργασίας (ερωταπόκριση, διάλογος, συζήτηση, διαλεκτική αντιπαράθεση, σocraticή μαιευτική). Θεωρείται πιο παραγωγική από τις προηγούμενες αφού ο μαθητής εμπλέκεται διαρκώς στη διδακτική πράξη και η επικοινωνία του με τον διδάσκοντα είναι

αμφίδρομη. Ακόμα πιο αποτελεσματικό είναι ο διάλογος να μετατοπίζεται από το σχήμα δάσκαλος προς μαθητές στο σχήμα μαθητές προς μαθητές.

- Μορφές του προβληματισμού (διερεύνηση, ανακάλυψη, σχέδια εργασίας ή projects). Ο λόγος δίνεται στους μαθητές, οι οποίοι αυτόνομα ή με την περιορισμένη παρέμβαση του δασκάλου επιλύουν προβλήματα ή εξετάζουν θεωρητικά και πρακτικά προβλήματα, αφού έχουν αναζητήσει και επεξεργαστεί όσα στοιχεία χρειάζονται. Η κατηγορία αυτή συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του παιδιού και συνδέεται με την κριτική διδασκαλία, τη διαθεματικότητα και την ομαδοσυνεργατική μάθηση.

Σύμφωνη με τις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διαδικασία της μάθησης και τη φύση της γνώσης είναι η κριτική διδασκαλία, χάρη στην οποία ο μαθητής αναπτύσσεται πολύπλευρα, αποκτώντας ο ίδιος τον έλεγχο πάνω στις γνώσεις του και τις μαθησιακές του εμπειρίες αλλά και τη δυνατότητα να σταθεί κριτικά απέναντι σε αυτές. Ορίζοντας, συνοπτικά, την κριτική διδασκαλία, θα λέγαμε ότι πρόκειται για το είδος εκείνο στο οποίο οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία επεξεργασίας των δεδομένων του περιεχομένου της διδασκαλίας και καταλήγουν στη διατύπωση συμπερασμάτων με τη μορφή εννοιών, κρίσεων, γενικεύσεων, σχημάτων ερμηνείας της πραγματικότητας (Ματσαγγούρας,1998,σ.127). Βάσει αυτής της τάσης στη διδασκαλία είναι ότι η γνώση δεν αποτελεί αντικειμενική αναπαράσταση της πραγματικότητας αλλά κατασκευασμένα σχήματα του νου που προσπαθεί να εξηγήσει με έναν τρόπο όσα συμβαίνουν γύρω του. Γι' αυτό, οι μαθητές διδάσκονται το πώς να σκέφτονται και όχι το τι να σκέφτονται, λογική η οποία συνδέεται άμεσα με τους σκοπούς της UNESCO για την εκπαίδευση τον 21^ο αιώνα που αναφέρθηκαν προηγούμενα.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έχει τις ρίζες της στο κίνημα της «Νέας Αγωγής» και αφορά τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών που χωρίζονται σε ολιγομελείς ομάδες για να διερευνήσουν ορισμένα θέματα. Οι υποστηρικτές της υπογραμμίζουν ότι συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του ατόμου, αφού προσφέρει άφθονες ευκαιρίες διαμαθητικής επικοινωνίας μέσα από τις οποίες οι μαθητές αναγνωρίζουν, εκτιμούν, εφαρμόζουν τις αξίες της συνεργασίας. Σε ψυχολογικό επίπεδο, παρατηρείται ότι οι μαθητές παρουσιάζουν λιγότερο άγχος, αναπτύσσουν θετική αυτό-αντίληψη, αποκτούν αυτογνωσία. Τέλος, η ομάδα αποτελεί ιδανικό πλαίσιο για την ανάπτυξη του γνωστικού τομέα του ατόμου. Ο μαθητικός λόγος αναβαθμίζεται ποσοτικά και ποιοτικά, αφού κυριαρχεί η προφορική λεκτική επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, ενώ χρησιμοποιούνται στρατηγικές επεξεργασίας του υλικού, με αποτέλεσμα να ακονίζεται η κριτική σκέψη του ατόμου (Ματσαγγούρας,2011,σ.519-524).

Σε συνάρτηση με τα παραπάνω, μπορούμε να τοποθετήσουμε τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2011,σ.287-288), η προσέγγιση αυτή δε συμβαδίζει με την κατάτμηση της πραγματικότητας σε ξεχωριστά μαθήματα και διδακτικά αντικείμενα, αλλά εξετάζει μια θεματική από πολλές και διαφορετικές πλευρές. Υποστηρίζεται ότι μέσω αυτής η πραγματικότητα γίνεται αντιληπτή ως ένα ενιαίο σύνολο και οι μαθητές οικοδομούν τη γνώση αποτελεσματικά, αναζητώντας κοινά μοτίβα και συσχετισμούς σε πτυχές της εμπειρίας τους. Η διαθεματική προσέγγιση είναι στραμμένη στον μαθητή τόσο ως προς το περιεχόμενό της όσο και ως προς τη διαδικασία επεξεργασίας του υλικού, η οποία είναι σαφώς η διερευνητική.

Στενά συνδεδεμένη με τη σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία συνιστά περισσότερο μια ολοκληρωμένη θεώρηση παρά ένα σύνολο διδακτικών στρατηγικών και τεχνικών, σύμφωνα με την Tomlinson (όπως αναφέρεται στο Αργυρόπουλος,2013,σ.37). Η διδασκαλία αυτή αποσκοπεί στην επίτευξη της καλύτερης δυνατής μαθησιακής εμπειρίας από όλους τους μαθητές, ο καθένας από τους οποίους έχει διαφορετικές ανάγκες. Σε αυτές είναι που πρέπει να ανταποκριθούν οι εκπαιδευτικοί, διαφοροποιώντας την παρέμβασή τους ως προς το περιεχόμενο (τι θα μάθουν), τη διαδικασία και τις μεθόδους διδασκαλίας (με ποιον τρόπο θα μάθουν), τις μεθόδους αξιολόγησης του παραγόμενου αποτελέσματος και το μαθησιακό περιβάλλον. Ουσιαστικά, ο εκπαιδευτικός βασίζεται στο επίπεδο μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή, στο μαθησιακό του προφίλ και στα ενδιαφέροντά του, προκειμένου να σχεδιάσει εκ των προτέρων οργανωμένα όλη του τη διδασκαλία, έτσι ώστε μαθητές και αναλυτικό πρόγραμμα να εμπλακούν σε μια σχέση αλληλεπίδρασης (Φιλιππάτου,2013,σ.62). Η αξία της διαφοροποίησης της διδασκαλίας είναι ακόμη πιο φανερή στην εποχή μας, λόγω του μεγάλου ποσοστού αλλοδαπών μαθητών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο αλλά και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες, οι οποίοι φοιτούν στη γενική τάξη στο πλαίσιο της συμπερίληψης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΔΙΗΓΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΛΛΗΣ ΑΛΕΞΙΟΥ

4.1 Το υλικό της έρευνας – Οι περιλήψεις των έργων

4.1.1 «Η Βαγγελίτσα», της συλλογής διηγημάτων «Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή»

Το διήγημα « Η Βαγγελίτσα» ξεκινά με τη δασκάλα να παρατηρεί τις μαθήτριες της Πρώτης Δημοτικού και να σκέφτεται ότι είναι διαφορετικές μεταξύ τους όχι μόνο εμφανισιακά αλλά και όσον αφορά τα πνευματικά τους χαρίσματα και ελαττώματα. Μάλιστα, αντλεί δύναμη για *«τη δικαιοσύνη που βασίλευε στον κόσμο»* (Αλεξίου,2021,σ.55) αφού το κάθε παιδί είχε τις χάρες του.

Όμως, μια από τις μαθήτριες, η Βαγγελίτσα, ορφανό και μοναχοπαιδί, κάνει την αισιοδοξία της δασκάλας της να κλονίζεται. Παρ' όλο που είναι εύρωστη και υγιής, έχει το ελάττωμα να είναι σχεδόν αμίλητη, υπερβολικά συνεσταλμένη και εσωστρεφής. *«Καθότανε κειδά σαν παραπονεμένο, μέσα στη μαύρη του ποδιά, κολλημένο στο θρανίο, και δε μιλούσε ποτέ. Αν τη ρωτούσες, σήκωνε τα ματάκια της φοβισμένη και απαντούσε ψιθυριστά»* (Αλεξίου,2021,σ.56). Ακόμα και την ώρα της Γυμναστικής ή στο ελεύθερο παιχνίδι στην ακρογιαλιά, η Βαγγελίτσα φαίνεται αποτραβηγμένη, απρόθυμη να παίξει με τις συμμαθήτριάς της, σαν να μην ξέρει πώς να παίξει ή σαν να παρουσιάζει κάποιου είδους φυσική δειλία. Αυτό συμβαίνει παρά τις προσπάθειες της δασκάλας της να την ενσωματώσει στην τάξη: *« Την έβαζε η δασκάλα της συχνά στη γυμναστική, για να ξεθαρρέψει, να κάνει το γάτο... αφού την καλούσε πια ο ίδιος ο ποντικός, άπλωνε δειλά το χέρι της κι έπιανε τον ποντικό απ' το χέρι»* (Αλεξίου,2021,σ.56).

Η μικρή μαθήτριά, επίσης, εμφανίζει δυσκολίες σε μαθησιακό επίπεδο. Χαρακτηριστικά, στα Μαθηματικά, δυσκολεύεται να διακρίνει αν το τέσσερα είναι μεγαλύτερος αριθμός από το πέντε, παρ' όλο που η δασκάλα της τη βοηθάει δίνοντάς της να συγκρίνει ποσότητες φασολιών, ξοδεύοντας πολύτιμο χρόνο από το μάθημά για χάρη της. Είναι αφηρημένη, μετρά μηχανικά –χωρίς να συνειδητοποιεί ότι έχει να μετρήσει κάτι συγκεκριμένο – και ξεχνάει αυτό που της έχει ζητηθεί μέσα σε λίγα δευτερόλεπτα, παρά τις συνεχείς παροτρύνσεις και την ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού.

Η δασκάλα, ωστόσο, εντελώς τυχαία, διαπιστώνει ότι η μαθήτριά της χαρακτηρίζεται από ένα σπουδαίο ταλέντο, δηλαδή έχει εξαιρετική φωνή και μπορεί να τραγουδά με τρόπο μοναδικό. «*Μα τι τραγούδι ήταν εκείνο! Σου άγγιζε τα φύλλα της καρδιάς.*» (Αλεξίου,1931,σ.60). Γι' αυτό, αποφασίζει να αναδείξει το μουσικό της πλεονέκτημα στο μάθημα της ωδικής, ώστε να καταξιωθεί στα μάτια των συμμαθητριών της και να αποκτήσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση. Προσπαθεί να την παινέσει στη μητέρα της, η οποία όμως τη ρωτά επίμονα για τις μαθησιακές επιδόσεις της κόρης της, θέλοντας να τη σπουδάσει στο μέλλον. Γι' αυτό απλά δε χαιρέται, αλλά φοβάται και την κοινωνική κατακραυγή απέναντι στην κόρη της, αν καταλήξει να γίνει στη ζωή της μια «*τραγουδίστρα*».

Διαβάζουμε στον Αυγέρη (2021) το σχόλιό του για το διήγημα «*Η Βαγγελίτσα*»:

Η «*Βαγγελίτσα* δεν παίρνει τα γράμματα, μα έχει γλυκύτερη φωνή και δυνατή. Η δασκάλα παρηγοριέται, που η φύση χάρισε στο παιδί ένα πολύ ισχυρό αντιστάθμισμα. Μα το σκοτάδι του σπιτιού είναι τόσο, που η μάνα τρέμει για το θείο τάλαντο του κοριτσιού της. Κ' εξορκίζει τη δασκάλα ούτε να το λέει, μην τυχόν κι' ο κόσμος τής κολλήσει το «*Τραγουδίστρα*». (σ.822-823)

Η Βαγγελίτσα, με πολλούς κόπους και της ίδιας και της εκπαιδευτικού, καταφέρνει να προβιβαστεί στη Δευτέρα. Βέβαια, όπως μαθαίνει μετά από χρόνια η δασκάλα, η οποία είχε ήδη μεταταχθεί σε άλλο σχολείο, το παιδί μένει στην επόμενη τάξη ξανά και ξανά, με αποτέλεσμα να διωχθεί από το σχολείο και να δουλεύει εργάτρια στα καπνά. Πρόκειται για μια περίπτωση σχολικής διαρροής λόγω αρνητικών επιδόσεων, οι οποίες έχουν κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο, σε ένα σχολείο που δε δείχνει να συμπονά και να στηρίζει τα πιο αδύναμα παιδιά. Η μητέρα αποδίδει τη δίχως αντίκρισμα ταλαιπωρία του παιδιού της σε θεϊκό θέλημα λόγω της δικής της αμάθειας αλλά και σε μια προσπάθεια να αναζητήσει παρηγοριά στα δεινά της ζωής της. «*Αφού ο ίδιος ο Μεγαλοδύναμος θέλησε να μου το αδικήσει, τίποτα δε λέω*» (Αλεξίου, 2021,σ.65).

4.1.2 «Τα μάτια της Γιαννούλας», της συλλογής διηγημάτων «Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή»

Στο διήγημα «Τα μάτια της Γιαννούλας», η πρωταγωνίστριά μας, η μικρή Γιαννούλα, είναι καινούρια μαθήτρια στην τάξη, η οποία προέρχεται από ένα πολύ φτωχό περιβάλλον και είναι ορφανή από πατέρα. Ζει με την αδελφούλα της, τη Λεωνόρα, τη μαμά και τη γιαγιά της. Τα μάτια της είναι συνεχώς δακρυσμένα, κόκκινα από τον ερεθισμό, μισόκλειστα και σχεδόν καλυμμένα από έναν άσπρο λεκέ. Προκειμένου να προστατέψει τα πονεμένα της μάτια, αναγκάζεται να κάνει διάφορες χειρονομίες και μορφασμούς, καθώς δεν αντέχει το φως. Η συγγραφέας την κατατάσσει στην κατηγορία των «ελαττωματικών παιδιών» που αποτελούν θέαμα στο σχολείο τον πρώτο καιρό λόγω διαφόρων αιτιών. Παρά την εξωτερική εμφάνιση του παιδιού και τον πόνο που αυτό νιώθει, η δασκάλα με έκπληξη διαπιστώνει ότι έχει την ικανότητα με αυτή την ελάχιστη οπτική ικανότητα να συλλαμβάνει στην ολότητα και στην εντέλειά τους τα αντικείμενα και να τα σχεδιάζει. Δεν είναι, βέβαια, μια εύκολη υπόθεση αυτή για τη Γιαννούλα. Απαιτεί τεράστιο αγώνα και κόπο για να καταφέρει να σχεδιάσει σκυφή πάνω στην πλάκα της και να φανερώσει το ταλέντο της στο σχέδιο.

Όπως παραδέχεται η συγγραφέας, η Γιαννούλα «είχε μια πολύ σπάνια ατομικότητα» (Αλεξίου,2021,σ.139). Άλλος ένας λόγος που την οδηγεί σε αυτή τη διαπίστωση είναι ότι το παιδί ανά διαστήματα εκδηλώνει έντονα και ξαφνικά ξεσπάσματα χαράς, ενώ κατά βάση είναι αποτραβηγμένη και αδιάφορη για ό,τι συμβαίνει γύρω της. Είναι σα να μην ξέρει με ποιον τρόπο να φανερώσει τα συναισθήματά της, σα να τα καταπνίγει, ώσπου να έρθει η στιγμή της βίαιης εξωτερίκευσής τους.

Τα μάτια της Γιαννούλας χειροτερεύουν μετά από μια επιδημία «πονόματου» που έπληξε την τάξη της και, έτσι, αναγκάστηκε να εγκαταλείψει το σχολείο. Η δασκάλα ενδιαφέρεται για τη μαθήτρια και την επισκέπτεται μαζί με τις υπόλοιπες μαθήτριες για να μάθει για την υγεία της. Αν και η Γιαννούλα τη διαβεβαιώνει –όπως πάντα- ότι πάει καλά και σύντομα θα υγιάνει, σε σύντομο χρονικό διάστημα θα πεθάνει στο νοσοκομείο από μηνιγγίτιδα. Η δασκάλα με θλίψη συνειδητοποιεί ότι το πρόβλημα των ματιών λύθηκε αλλά με τον χειρότερο τρόπο για το άτυχο κοριτσάκι.

Όπως αναφέρει ο Αυγέρης (2021) προλογίζοντας τη β' έκδοση της συλλογής «Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή» :

Ένα άλλο διήγημα, «Τα μάτια της Γιαννούλας», δίνει μια άλλη παιδική δυστυχία και σ' αντίθεση μ' αυτή ένα θείο δώρο, το καλλιτεχνικό της ταλαντο, να παλεύει μ' επιμονή κ' εγκαρτέρηση από τα βλαμμένα από το τράχωμα θολά μάτια της, ν' αποδώσει με τη ζωγραφική της τα σχήματα και τα χρώματα των πραγμάτων μέσα στη διαμαντένια λαμπράδα του κόσμου (σ. 821).

4.1.3 «Η Φρόσω», της συλλογής διηγημάτων «Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή»

Ένα βασανισμένο παιδάκι της Α' Δημοτικού είναι η Φρόσω, η οποία πρωταγωνιστεί στο ομώνυμο διήγημα της Έλλης Αλεξίου. Παρά την ηλικία της, η εξωτερική της εμφάνιση θυμίζει γριούλα, μιας είναι καχεκτική, αδύναμη, με ζαρωμένο, χλωμό πρόσωπο και τάλαιπωρημένα χεράκια. Το ίδιο θυμίζει και η συμπεριφορά της, η οποία ταιριάζει περισσότερο σε μεγάλη γυναίκα παρά σε εξάχρονο παιδί. Δηλαδή, δεν ενδιαφέρεται για το παιχνίδι με τις συμμαθήτριές της, είναι πάντοτε σοβαρή και τα λόγια της λίγα και μεστά. Ήταν γερασμένη και στην ψυχή και στο σώμα της.

Η δασκάλα αρχίζει να την παρατηρεί από τότε που έφτασε στο σχολείο έχοντας στην αγκαλιά της ένα βρέφος, το αδελφάκι της. Μάλιστα, τη διώχνει από το μάθημα όταν αυτό αρχίζει να κλαίει δυνατά, από φόβο μήπως της γίνει παρατήρηση από τη διευθύντρια. Μετανιώνει, όμως, όταν μετά από μερικούς μήνες έμαθε από τη γιαγιά τους ότι η Φρόσω έχει αναλάβει την ανατροφή των τριών μικρότερων αδελφιών της, μιας και η μητέρα της ήταν ετοιμοθάνατη και μια από τις αδελφές της είχε ήδη πεθάνει λόγω βαριάς αρρώστιας.

Η δασκάλα συνειδητοποιεί ότι, αν και έχει καλή γνώση των επιδόσεων των μαθητριών στη γραφή, στην ανάγνωση, στο ράψιμο, δεν έχει συνειδητοποιήσει το δράμα που ζουν ορισμένα παιδιά στο σπίτι τους. Η φτώχεια, η έλλειψη καλής και ποιοτικής τροφής, η απουσία ιατρικής φροντίδας είχαν ως αποτέλεσμα να βιώνουν τα παιδιά τραγικές καταστάσεις στην οικογένειά τους.

Ο σκληρός αγώνας που δίνει το μικρό αυτό πλασματάκι που λέγεται Φρόσω δεν αφορά μόνο τις οικιακές εργασίες, τις οποίες έχει αναλάβει σχεδόν αποκλειστικά. Συνεχίζεται και μέσα στο σχολείο, καθώς ξεχωρίζει για την επιμέλεια, την τακτική της μελέτη και την

περιποιημένη της εμφάνιση. Η δική της προσπάθεια δεν μπορεί να συγκριθεί με κανενός άλλου παιδιού που απολάμβανε τη μητέρα του, την αγάπη και τη στοργή.

4.1.4 «Χιονοθύελλα στο Αιγαίο», της συλλογής διηγημάτων «Προσοχή, συνάνθρωποι!»

Επίκεντρο του διηγήματος «Χιονοθύελλα στο Αιγαίο» αποτελούν μια νεαρή δασκάλα και η μαθήτριά της, η Δωρούλα, οι οποίες προσπαθούν να συνεχίσουν της ζωή που είχαν πριν το ξέσπασμα του πολέμου. Και οι δύο έχουν αγαπημένα τους πρόσωπα στην εξορία, τον σύντροφό της η μία και τον μπαμπά της η άλλη. Στο νησί όπου βρίσκονται, έχει ξεσπάσει μια δυνατή χιονοθύελλα, η οποία έχει παραλύσει τα πάντα· όμως, το σχολείο λειτουργεί κανονικά. Το χιόνι που πέφτει κάνει τη δασκάλα να θυμάται το πεθαμένο αδελφάκι της που αγαπούσε το χιόνι, το κλάμα της μάνας της, την ανάγκη της γιαγιάς της να ζεσταθεί, μα κυρίως την κάνει να σκέφτεται τον αγαπημένο της που παλεύει να επιβιώσει όντας εξόριστος. Αγαπά τη δουλειά της και στη σχολική τάξη δεν κάθεται σχεδόν ποτέ στην απομακρυσμένη έδρα της, αλλά βρίσκεται πάντα στο πλευρό των παιδιών. Τα αγαπάει όλα και ειδικά τα πιο ταλαιπωρημένα από τη ζωή: τα νηστικά, τα παραμελημένα, τα αδύναμα στα μαθήματα.

Κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η Δωρούλα, που έχει ακούσει στο ραδιόφωνο ότι ο πατέρας της και άλλοι εξόριστοι πρέπει επιτέλους να απομακρυνθούν από τη χαράδρα που τους έχουν ρίξει, ρωτάει τη δασκάλα τι σημαίνει η λέξη «χαράδρα». Η δασκάλα απαντάει πως θα δείξει στον πίνακα πώς είναι μια χαράδρα, στο μάθημα της ιχνογραφίας, για να τη σχεδιάσει έπειτα όποιος θέλει. Αν και είναι Τετάρτη, ημέρα που τα παιδιά σχεδιάζουν ελεύθερα ό, τι επιθυμούν, η Δωρούλα αποφασίζει να ζωγραφίσει φυσικά τη χαράδρα, γιατί της θυμίζει τον εξόριστο μπαμπά της. Ο νους της δασκάλας οδηγείται συνειρμικά στη «Χαράδρα του Απόμερου», μια όμορφη τοποθεσία με πλούσια βλάστηση και ρυάκια, όπου είχε πάει για περίπατο μαζί με τον σύντροφό της, ο οποίος τότε της είχε υποσχεθεί πως θα ζήσουνε μαζί μετά τον πόλεμο. Τώρα τον φαντάζεται να παραδέρνει σε μια αιματοβαμμένη χαράδρα που σε τίποτα δε θυμίζει τον ειδυλλιακό τόπο της συνάντησής τους.

4.1.5 «Άβυσσος», της συλλογής διηγημάτων « Αναχωρήσεις και Μεταλλαγές»

Το διήγημα «Άβυσσος» είναι γραμμένο σε πρώτο πρόσωπο, με αφηγητή τον καθηγητή ελληνικών του μαθητή Τάκη Τζανέ. Ο Τάκης είναι μια από εκείνες τις περιπτώσεις παιδιών που έχουν καταπληκτικές ικανότητες και γνώσεις, αλλά -δυστυχώς- εμφανίζουν παρεκκλίνουσα συμπεριφορά, εξαιτίας του τρόπου με τον οποίο ανατρέφονται. Προέρχεται από πολύ ευκατάστατη οικογένεια, η οποία ικανοποιεί κάθε επιθυμία του, χωρίς να θέτει κανέναν περιορισμό στη συμπεριφορά του, με αποτέλεσμα να είναι αυθάδης, αγενής, ανυπάκουος. Στο σχολικό περιβάλλον εισπράττει την απαξίωση και την καταφρόνια σχεδόν όλων. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ζητά την αποβολή του, αλλά ο καθηγητής ελληνικών επιμένει ότι η λύση είναι να του δώσουν χρόνο, προσεγγίζοντάς τον και όχι απομακρύνοντάς τον από το σχολείο.

Ωστόσο, η αποβολή επιβάλλεται κατηγορηματικά μετά από μια ποινικά κολάσιμη πράξη του μαθητή που αναστάτωσε όλο το σχολείο. Κατόπιν παράκλησης του πατέρα, ο φιλόλογος δέχεται να αναλάβει την κατ' οίκον διδασκαλία του μαθητή, έχοντας στον νου του ότι είναι εφικτό να τον σώσει. Για τον λόγο αυτό, τον προσεγγίζει σαν φίλο, με αγάπη και κατανόηση για την περιφρόνηση που έχει δεχτεί από συμμαθητές και καθηγητές, θέτουν από κοινού υψηλούς γνωστικούς στόχους, με απώτερο σκοπό την πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο. Του εξηγεί ότι και ο δάσκαλος λαμβάνει θετικά στοιχεία από τον μαθητή του, τονώνοντας έτσι την αυτοπεποίθησή του.

Μετά την επιτυχία του στις εισαγωγικές εξετάσεις, η σχέση τους τερματίζεται με τον καθηγητή να πιστεύει ότι ο Τάκης είναι πλέον συγκροτημένος και κυρίαρχος του εαυτού του. Θα διαψευστεί, όμως, σύντομα καθώς λίγο καιρό μετά συναντά τον Τάκη σε ένα κακόφημο κέντρο διασκέδασης, μεθυσμένο και υπό την επήρεια ναρκωτικών. Ο καθηγητής φεύγει νιώθοντας ένοχος για την πορεία του παιδιού και κατηγορώντας τον εαυτό του για το κατόντημα αυτό.

4.2 Το κοινωνικό πλαίσιο

Η φτώχεια που επικρατεί φανερώνεται στο διήγημα « Η Βαγγελίτσα» μέσα από τα ελάχιστα αντικείμενα που διατηρούν τα παιδιά στη σάκα τους. *«Κάθε παιδί που πηδούσε το κατόφλι φεύγοντας συναποκόμιζε μαζί του τα λιγοστά του αντικείμενα: το αλφαβητάριο, το κοντύλι, την*

πλάκα· αντικείμενα που έπαιζαν στο μυαλό του τεράστιο ρόλο» (σ.57) . Με την ανέχεια να παίζει καθοριστικό ρόλο στη ζωή των ανθρώπων και το μορφωτικό επίπεδο να είναι χαμηλό, τα καλά και τα κακά, η ίδια η ύπαρξη ενός ανθρώπου αποδίδεται αποκλειστικά σε θέλημα Θεού, όπως φανερώνεται από τα λόγια της μητέρας: *«Τίνος να παραπονεθώ, που είναι εκ Θεού; Αφού ο ίδιος ο Μεγαλοδύναμος θέλησε να μου το αδικήσει, τίποτα δε λέω... Να μου το ζησει μόνο τουλάχιστο ο Θεός, ένα που το 'χω, και δεν πειράζει»* (σ.65). Η θέση αυτή λειτουργεί παρηγορητικά, καταπραΰνοντας τον πόνο της μητέρας για το κοριτσάκι της που αποβάλλεται από το σχολείο και αναγκάζεται να γίνει εργάτρια στα καπνά.

Στον διάλογο μεταξύ της δασκάλας και της μητέρας της Βαγγελίτσας αναδύονται αντιλήψεις της εποχής αναφορικά με την κοινωνική και επαγγελματική καταξίωση του ατόμου. Πιο συγκεκριμένα, η μητέρα συνδέει άμεσα την προκοπή του παιδιού της με τα γράμματα και τις σπουδές, που προσδίδουν κύρος στο άτομο και ένα καλό εισόδημα. *«Το δίπλωμα είναι τιμή και υπόληψη σ' όποιον το 'χει. Κι έπειτα θα 'χει και το ταχτικό της μηνιάτικο»* (σ.63). Αντίθετα, η ενασχόληση με την τέχνη, όπως η μουσική και το τραγούδι, θεωρείται μια περιθωριακή ενασχόληση, η οποία θα πλήξει την υπόληψη της κόρης της στο πλαίσιο μιας άδικης κοινωνίας. *«Θεέ μου φύλαγε, να βγαίνει να τραγουδεί και να την πληρώνουνε... Ο Θεός να μη μ' αφήσει να δω τέτοιο πράμα... Ούτε να ακουστεί, να χαρείς, καλή μου κυρία δασκάλα, πως τραγουδεί· ο τόπος μας είναι κακός... μα άμα της κολλήσουνε από τώρα κανένα παρατσούκλι, θα της το λένε κι άμα μεγαλώσει, θα τη μάθει ο κόσμος τραγουδίστρα, και «τραγουδίστρα» θα ακούγεται ώσπου να γεράσει»* (σ.63-64).

Στο διήγημα «Τα μάτια της Γιαννούλας», το κοινωνικό πλαίσιο θίγεται ίσως λιγότερο σε σχέση με το προηγούμενο διήγημα αλλά με εμφανή τρόπο. Το κορίτσι με τα πονεμένα μάτια - που στην ερώτηση *«τι έχουνε, βρε συ, τα μάτια σου;»* απαντάει μονότονα *«Ασκορδαπχιούς. Άμα μεγαλώσω θα γιάνουν»* (σ.137) - ζει σε ένα φτωχικό σπίτι, ορφανό από πατέρα. Η μητέρα του εργάζεται ως πλύστρα σε διάφορα σπίτια, προκειμένου να θρέψει τα δυο κοριτσάκια της. Τα πεινχρά μέσα διαβίωσης προβάλλουν μέσα από την έλλειψη σοβαρής ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης (ενώ και τα δυο μάτια είναι δεμένα με μαύρο πανί... *«η μητέρα μου με πήγε σ' ένα γιατρό και μας είπε πως δεν είναι τίποτα»*, σ.143), από το σβηστό, πολυκαπνισμένο τζάκι που τρόμαζε κανέναν με τη μαυρίλα του, από το σπίτι με το χωμάτινο δάπεδο. Σε αυτές τις συνθήκες, μια σοβαρή ασθένεια μπορεί να έχει τρομακτικές συνέπειες στη ζωή ενός ανθρώπου, ενός μικρού παιδιού, όπως η Γιαννούλα.

Η «Φρόσω», ένα διήγημα αφιερωμένο σε ένα κοριτσάκι μόλις έξι ετών, με εμφάνιση όμως γριούλας και σοβαρότητα που δεν αντιστοιχεί στη συγκεκριμένη ηλικία, θίγει κοινωνικά ζητήματα. Αρχικά, η άρρωστη μητέρα της την υποχρεώνει να κουβαλήσει μαζί της στο σχολείο και το μωρό αδελφάκι, ως προϋπόθεση για να συνεχίσει τη φοίτησή της. Λέει χαρακτηριστικά: *«Η μητέρα μας είναι άρρωστη, και μου 'πε αν σέλω, λέει, να πηγαίνω στο σχολειό, να παίρνω μαζί και το μωρό μας, ειδικά να κασίσω στο σπίτι»* (σ.104). Η οδηγία της μητέρας φανερώνει τα βάσανα μιας οικογένειας, η οποία δεν μπορεί να στηρίξει τα παιδιά σε περίπτωση ασθένειας, λόγω της απουσίας κοινωνικών πολιτικών. Έτσι, αναγκάζει το ένα παιδί να γίνεται κηδεμόνας του μικρότερου, με ό, τι σημαίνει αυτό για την ομαλή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του. Άλλωστε, υπήρχε πάντα η «λύση» να τερματιστεί η σχολική φοίτηση και το παιδί να ασχολείται πια μόνο με τις οικιακές εργασίες.

Το αποκορύφωμα όμως βρίσκεται στις επόμενες σελίδες, όταν η δασκάλα βλέπει στον δρόμο τη γιαγιά της Φρόσως μαζί με τα τρία αδελφάκια της να κλαίνε ομαδικώς, γιατί η μαμά τους είναι τελικά ετοιμοθάνατη. Η γιαγιά αποκαλύπτει τον θάνατο της εγγονής της και προμηνύει τον θάνατο της νύφης της, λέγοντας *«Χτικιό λένε πως ήτανε, μα εκείνο δεν ήτανε χτικιό. Η κακή διατήρηση τις έχασε... Η κακή διατήρηση. Μήγαρις είχανε να φέρουνε γιατρό, μήγαρις την καλή θροφή»* (σ.107). Από τη μια το μορφωτικό επίπεδο της εποχής δημιουργεί το έδαφος να αποδίδεται ο θάνατος σε μεταφυσικές αιτίες και από την άλλη η απουσία κοινωνικής πρόνοιας, η έλλειψη χρημάτων για την εξασφάλιση άφθονης, ποιοτικής τροφής και ιατρικής φροντίδας διαμορφώνει τις προϋποθέσεις να υπάρχει μεγάλη θνησιμότητα και στην παιδική ηλικία. Η δασκάλα συγκλονισμένη διαπιστώνει ότι δεν είχε συνειδητοποιήσει τη δραματική κατάσταση που εκτυλίσσεται πίσω από την πόρτα εκείνου του φτωχικού σπιτιού, σχολιάζοντας χαρακτηριστικά: *«Ο Θεός ήξερε πόσα ανιστόρητα τέτοια δράματα θα 'κλεινε καθένα από τα ογδόντα σπίτια που σκεπάζανε τα ογδόντα παιδιά που ήξερα εγώ»* (σ. 107). Αναμφίβολα, υπήρχε αιτία για το πρόωρο γήρας της μικρής μαθήτριας.

Οι τεράστιες ευθύνες που είχε αναλάβει στο νοικοκυριό (*«αυτή έντυνε και χτένιζε τρία παιδιά προτού ντυθεί και χτενιστεί η ίδια, και το βράδυ κοίμιζε τρία παιδιά προτού κοιμηθεί η ίδια, και είχε μάθει να μαγειρεύει και να πλένει προτού ακόμη μάθει να λέει το θήτα»*, σ.108), τα βάσανα και οι κακοτυχίες καθόρισαν την τύχη της, ενώ θα έπρεπε να παίζει, να χαιρείται, να λαμβάνει και να προσφέρει απλόχερα την αγάπη και την οικογενειακή στοργή.

Το ξέσπασμα της «Χιονοθύελλας στο Αιγαίο» προκαλεί αναστάτωση στην απλή, καθημερινή ζωή των ανθρώπων, πολύ δε περισσότερο στη ζωή των πολιτικών εξόριστων. Η

εξορία είναι το βασικό κοινωνικό και πολιτικό ζήτημα που θίγει το διήγημα, καθώς η δασκάλα έχει τον αγαπημένο της στην εξορία και η μικρή Δωρούλα, η μαθήτριά της, έχει στο ίδιο μέρος τον μπαμπά της. Τη ζωή σε μια χαράδρα, σ' ένα κακοτράχαλο, βραχώδες σημείο σε κάποιο άγονο μέρος στην Ελλάδα, επεφύλασσε η τότε κυβέρνηση της χώρας για τα πρόσωπα αυτά αλλά και γενικότερα, για όλα τα ανεπιθύμητα στο καθεστώς άτομα. Η μαθήτριά αναφέρει τα παρακάτω χαρακτηριστικά της χαράδρας, όπως τα έχει ακούσει από τη μητέρα της: *«μήτε δέντρα, μήτε νερό τρεχάμενο, μήτε χορτάρι, είναι ένα ξερό πηγάδι»* (σ.568), ενώ η δασκάλα σκέφτεται *«τη μαύρη εικόνα της εξορίας, με τη ματοποτισμένη χαράδρα»* και μονολογεί *«πέτρες, ουρανός, ανυδρία, βασανιστές»* (σ.568).

Μέσα από το διήγημα, μπορούμε να αντιληφθούμε ότι τα πολιτικά φρονήματα του συντρόφου της δασκάλας αποτέλεσαν την αιτία της κοινωνικής του απομάκρυνσης. Συγκεκριμένα, ο ίδιος αναφέρει ότι, σε μια εποχή γεμάτη δυσκολίες και κινδύνους, εκκρεμεί η επιστράτευσή του, η οποία μπορεί να έχει αβέβαιες εξελίξεις. Ωστόσο, είναι αποφασισμένος να αντιμετωπίσει την όποια τροπή αποκτήσουν τα πράγματα στο άμεσο μέλλον, μιλώντας με ολοφάνερη συναίσθηση του χρέους του, μάλλον εμπνεόμενος από κάποια υψηλά κοινωνικά η πολιτικά ιδανικά. Λέει χαρακτηριστικά: *«Δύσκολοι καιροί για μας... Το Νοέμβριο επιστρατεύομαι. Θα μου δώσουν όπλο; Με ξέρουν. Δυνατότητες για να φύγω στο βουνό δεν υπάρχουν τώρα... Το καθήκον μας θα το κάνουμε πια επιστρατευμένοι»* (σ.568). Φαίνεται, μέσα από τα λεγόμενά του, πως είναι γνωστός στις αρχές για την δράση του και την ιδεολογία του και, ως εκ τούτου, η επιστράτευσή του θα μετατραπεί τελικά σε εξορία, από την οποία είναι άγνωστο αν και πότε θα επιστρέψει.

Στο διήγημα δε διευκρινίζεται για ποια εποχή ακριβώς πρόκειται, για παράδειγμα πριν την έναρξη του Β' Παγκοσμίου ή κατά τη διάρκεια του εμφυλίου πολέμου. Βέβαια, αυτό δεν αποτελεί εμπόδιο για να κατανοήσει ο αναγνώστης ότι το διωκόμενο πρόσωπο, ο σύντροφος δηλαδή της δασκάλας, εμφορείται από αριστερές και προοδευτικές πεποιθήσεις. Άλλωστε, είναι κοινός τόπος ότι για δεκαετίες διάφορες απομονωμένες περιοχές της χώρας μας ή ακριτικά νησιά, όπως η Γυάρος, η Μακρόνησος κ.α., αξιοποιούνταν από το αστικό κράτος, με σκοπό την καταστολή των αγώνων για έναν καλύτερο και δικαιότερο κόσμο.

Η «Άβυσσος» συνιστά διήγημα με κοινωνικές προεκτάσεις, οι οποίες γίνονται αντιληπτές από την πρώτη ανάγνωση. Υπάρχει στο κείμενο μια σαφής αντίθεση· από τη μία ο φτωχικής καταγωγής εκπαιδευτικός που αγωνίστηκε από μικρός να επιβιώσει, που έπρεπε να εργάζεται και να σπουδάζει ταυτόχρονα (*«Εγώ δεν ξέρω τι θα πει παιχνίδι, τι θα πει άνεση, τι θα πει*

καλοπέραση. Εγώ μικρός δούλευα μεροκάματο σ' ένα ρολογάδικο, και τις νύχτες φοιτούσα στη Νυχτερινή Σχολή, παιδεύτηκα πολύ να φτάσω ως εκεί που έφτασα...» (σ.338) και από την άλλη το καλομαθημένο τέκνο μιας αρκετά ευκατάστατης οικογένειας, ο Τάκης Τζανές, που δε χρειάστηκε να κοπιάσει στη ζωή του για τίποτα («Χαιδεμένο παιδί. Από πολύ πλούσιο σπίτι», σ.334). Είναι φανερό στο διήγημα η διαίρεση της κοινωνίας σε έχοντες και μη έχοντες, με τους πρώτους να εξασφαλίζουν με κόπο τον επιούσιο και τους δεύτερους να απολαμβάνουν τα κέρδη τους.

Από τα λόγια του ίδιου του εκπαιδευτικού, αναδεικνύεται η απογοήτευση του για το κοινωνικό σύνολο και η απαισιοδοξία του για την πορεία της κοινωνίας, συναισθήματα που, όσο μεγαλώνει, γίνονται ισχυρότερα. Αντιθέτως, κατά τα νεανικά του χρόνια, τον διακατέχει ενθουσιασμός κι ελπίδα για το μέλλον. Αναφέρει ως συμπέρασμα: «Τότε ήμουν νέος κι εγώ γεμάτος πίστεις, με αγνούς ακόμη τους νεανικούς μου ενθουσιασμούς, τώρα η ζωή πολύ μ' έχει απογοητέψει. Η ζωή κι οι άνθρωποι... Γέμισε η ψυχή μου δυσπιστία. Πιστεύω εντελώς στα αντίθετα αφ' ότου πίστευα τότε» (σ.337). Επί της ουσίας η νεαρή ηλικία συνδέεται με την αισιοδοξία, λόγω άγνοιας για το ποιόν της κοινωνίας, ενώ η ώριμη ηλικία με την απαισιοδοξία, λόγω της συνειδητοποίησης ότι το κακό ελκύει και το καλό απωθεί τους ανθρώπους («Τώρα πιστεύω πως η αγάπη κι η αφοσίωση πληρώνεται με το μίσος, και πως η σκληρότητα είναι ιδιότητα που έλκει και πως η αγάπη απωθεί...», σ.337). Άρα, προκύπτει έλλειμμα εμπιστοσύνης συλλήβδην στους ανθρώπους.

Στο διήγημα η «Άβυσσος», μέσα από το κατόντημα του Τάκη, αποκαλύπτεται ότι η κοινωνική σήψη δε σχετίζεται μόνο με την κακία και την ανηθικότητα των ανθρώπων αλλά και με την ύπαρξη σοβαρών κινδύνων, όπως η χρήση ναρκωτικών και η υπερβολική κατανάλωση αλκοόλ. Ο Τάκης έχει επιδοθεί σε ένα ατελείωτο μεθύσι που συνοδεύεται από ανάρμοστες συμπεριφορές, την ώρα που τον πετυχαίνει ο καθηγητής του στα «Δυο Τρυγόνια», βλέποντας ότι «τα μάτια του, τα συμπαθητικά μάτια του ήσαν ξεκοκκινισμένα, θολά από το μεθύσι» (σ.341). Επίσης, χωρίς ντροπή, κάνει χρήση μαζί με έναν φίλο του παραισθησιογόνων ουσιών, μπροστά στα μάτια του καθηγητή, ο οποίος περιγράφει γλαφυρά τη σκηνή: «Βγάλανε και καπνίζανε τσιγάρα, που τους βάζανε χασίς. Ήταν ένα μικρό σκούρο μπαλάκι, χάπι, που το μπήγανε στο τσιγάρο τους...» (σ.342). Η αποκρουστική εικόνα του Τάκη ενισχύει το σκεπτικό του καθηγητή για το κοινωνικό αδιέξοδο. Ο κόσμος που τον περιβάλλει παρέχει στους νέους άφθονες τέτοιες κάλπικες λύσεις και ψεύτικες διεξόδους από τα προβλήματα τους, οδηγώντας τους τελικά στην απόλυτη καταστροφή.

4.3 Το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών

Η Βαγγελίτσα ζει με τη μητέρα της, καθώς ο πατέρας της έχει πεθάνει, και δεν έχει αδέρφια. Κατοικούν μαζί σε ένα μικρό αλλά συμπαθητικό σπιτάκι και η μητέρα, που εργαζόταν ως φραγκοράφτισσα, ράβει ολημερίς σκυμμένη πάνω στα υφάσματα («Δε σηκώνομαι απ' τη βελόνα γι' αυτό το παιδί...», σ.60). Το κορίτσι δείχνει απεριόριστο σεβασμό στη δασκάλα και τη ρωτάει πολύ συχνά, με ανησυχία, για την πρόοδο της κόρης της, μιας και έχει αντιληφθεί τις μαθησιακές της δυσκολίες : «Δυο και τρεις φορές τη βδομάδα σίγουρα θα τη σταματούσε να τη ρωτά τα ίδια και τα ίδια. Τόσο που πολλές φορές η δασκάλα έκανε γύρο, για να αποφύγει αυτές τις στερεότυπες ερωτήσεις της μητέρας, που αναγκαστικά είχαν τις ίδιες στερεότυπες απαντήσεις» (σ.61). Το μοναδικό της όνειρο είναι να καταφέρει να σπουδάσει την κόρη της, ώστε να εξασφαλίσει με αυτόν τον τρόπο εισόδημα και κύρος και να ταλαιπωρηθεί στη ζωή της λιγότερο απ' ό, τι εκείνη.

Γι' αυτόν τον σκοπό, είναι έτοιμη να κάνει τα αδύνατα δυνατά: «Μα για να τη δω να προκόψει, να πάει μπρος, και τούτο το σπιτάκι, που μ' άφησε ο μακαρίτης, δε με νοιάζει να το πουλήσω για να τη σπουδάσω» (σ.62). Έτσι, δεν θέλει ούτε να ακούσει για το ταλέντο της μικρής στο τραγούδι, γιατί έχει την πεποίθηση ότι αυτό θα την οδηγήσει σε ξεπεσμό. Η απογοήτευσή της δεν περιγράφεται, όταν το σχολείο διώχνει το παιδί «γιατί δεν παίρνει τα γράμματα» και αυτό αναγκάζεται να δουλεύει στα χωράφια με πενιχρό μεροκάματο. Τελικά, η μόνη της ελπίδα καταλήγει να είναι η επιβίωση της κόρης της και η πίστη της στον Θεό: « Να μου το ζήσει μόνο τουλάχιστο ο Θεός, ένα που το 'χω, και δεν πειράζει» (σ.65).

Πρόκειται για μια μονογονεϊκή οικογένεια, με τη μητέρα να κάνει τα αδύνατα δυνατά για να μεγαλώσει τη μοναχοκόρη της, μέσα στη φτώχεια και τα οικονομικά προβλήματα. Περιβάλλει με στοργή και αγάπη το κοριτσάκι της και αισθάνεται αγωνία για την εξέλιξή της. Είναι έντονο το συναίσθημα της αγωνίας και της πικρίας της άτυχης μητέρας, η οποία δεν έχει άλλα περιθώρια να βοηθήσει το παιδί, πέρα από το να το στέλνει στο σχολείο και να προσεύχεται για την υγεία του.

Η μικρή Γιαννούλα είναι και αυτή, όπως η Βαγγελίτσα, ορφανή από πατέρα, με τη διαφορά ότι έχει και μια μικρή αδελφούλα, τη Λεωνόρα. Η μητέρα εργάζεται σκληρά καθαρίζοντας σπίτια, έχοντας στο σπίτι τη βοήθεια της γιαγιάς. Η οικογένεια φαίνεται πως δεν έχει τους απαραίτητους οικονομικούς πόρους για να αντιμετωπίσει το πρόβλημα υγείας στους οφθαλμούς, το οποίο ταλαιπωρεί για καιρό τη Γιαννούλα, ώσπου να πεθάνει στο νοσοκομείο

από μηνιγγίτιδα. Ο θάνατος του παιδιού είναι που κάνει τη μητέρα να μην περνάει από το σχολείο στο τέλος της σχολικής χρονιάς, για να παραλάβει το ενδεικτικό της μαθήτριας, και όχι η αδιαφορία ή η αμέλεια. «Ο νόμος που κυβερνάει τους άτυχους» (σ.144) είναι αυτός που καθορίζει τη μοίρα και αυτής της οικογένειας που ζει μες στη δυστυχία, μετρώντας απώλειες, του πατέρα πρώτα και έπειτα του μικρού κοριτσιού.

Η Φρόσω, πρωταγωνίστρια του ομώνυμου διηγήματος, μεγαλώνει σε μια πολυμελή οικογένεια, με τη γιαγιά, τον πατέρα, τη μητέρα και τα 4 αδελφάκια της. Πρόκειται για μια φτωχή οικογένεια, με τον πατέρα να είναι «εργατικός» και τη γιαγιά (μητέρα του μπαμπά τη Φρόσως) να εργάζεται ως υπηρέτρια στο σπίτι κάποιου κύριου Δούμα. Η μητέρα έχει εδώ και καιρό αρρωστήσει από κάποια σοβαρή ασθένεια, όπως και η μεγάλη αδελφή η Γεωργία, με αποτέλεσμα να είναι ανάγκη η εξάχρονη Φρόσω να στηρίζει το νοικοκυριό. Δηλαδή, καλείται να αναλάβει την ευθύνη για όλες τις οικιακές εργασίες (καθαριότητα σπιτιού και ρουχισμού, μαγείρεμα κ.α.), την ανατροφή των μικρότερων αδελφών, με την επιθυμία της να φοιτήσει στο σχολείο να μένει άσβεστη.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι βασικά χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου οικογενειακού περιβάλλοντος είναι η εργατική του ταυτότητα καθώς και η αρρώστια, η φτώχεια και η κακοτυχία που τη συνοδεύουν. Αυτά είναι που εξηγούν τόσο την εξωτερική όψη της μικρής Φρόσως όσο και την έλλειψη της ανεμελιάς, η οποία χαρακτηρίζει συνήθως τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Το γεγονός ότι αυτή φέρει το βάρος μιας ολόκληρης οικογένειας σε τόσο τρυφερή ηλικία δεν είναι αποτέλεσμα αυταρχισμού και επιβολής των γονέων, αλλά αδήριτη ανάγκη, μονόδρομος για τη λειτουργία του σπιτικού. Η έλλειψη ρεαλιστικής εναλλακτικής λύσης ώστε να μη δεσμεύεται ένα νεαρό μέλος της οικογένειας με υποχρεώσεις που κανονικά δεν του αναλογούν κάνει το οικογενειακό αδιέξοδο να φαίνεται ακόμα πιο ζοφερό.

Η δασκάλα, που πρωταγωνιστεί στο διήγημα «Χιονοθύελλα στο Αιγαίο», είναι μόλις είκοσι τεσσάρων ετών και έχει χάσει το αδερφάκι της, το Φιφίό, που περνούσε το χιόνι για «ρύδι», χωρίς να αναφέρεται η αιτία του θανάτου του. Αυτό συνιστά μια πρώτη ένδειξη ότι η οικογένειά της βιώνει τον έντονο πόνο της απώλειας ενός μέλους της, και μάλιστα, πολύ μικρού σε ηλικία. Άλλη ένα στοιχείο που συμπληρώνει τη δυστυχία που επικρατεί στο σπιτικό της εκπαιδευτικού είναι η εκτόπιση του ανθρώπου της, γεγονός που γεμίζει την ψυχή της με αγωνία για την υγεία και τη ζωή του: «Η δασκάλα, άμα η χιονοθύελλα παραδυναμώνει, φοβάται πως θα του πάρει τη σκηνή!-του ανθρώπου της, που βρίσκεται στην εξορία... Τότε που

ο αέρας κουβαλάει νερό, η δασκάλα συλλογιέται τα αδύνατά του πλευρουδάκια. Που μάζεξαν νερό και μέσα στο κατακαλόκαιρο» (σ.566).

Αντίστοιχα, στο σπίτι της Δωρούλας επικρατεί δυστυχία, γιατί ο πατέρας της λείπει καιρό από το σπίτι και βρίσκεται μακριά, στην εξορία. Το παιδί βιώνει την απομάκρυνση του πατέρα του ως μια μεγάλη απώλεια, η οποία γιγαντώνεται και από την ανησυχία της μητέρας της για τον σύζυγό της. Τη θλίψη του παιδιού διαβλέπουμε μέσα από τα λόγια του αφηγητή: *«Η Δωρούλα συχνά, στα ξαφνικά και στ' αναπάντεχα, φέρνει στο σκολειό τον πικρό αέρα της εξορίας, που αναδύεται μέσα στο σπίτι τους» (σ.566).* Η μαθήτριά μεταφέρει στο σχολείο καθημερινά όσα ακούει στο σπίτι από τη μαμά της - εκφράζοντας ουσιαστικά και τη δική της αγωνία -, όπως: *«Καλά που πρόλαβε ο πατέρας σου και πήρε τις κάλτσες που του 'πλεξα» (σ.566), «Η μάνα μου άκουσε να λένε στο ράδιο πως πρέπει να βγάλουνε τον μπαμπά μου και τους φίλους του από τη χαράδρα» (σ.567).*

Η οικονομική ευμάρεια που χαρακτηρίζει την οικογένεια του Τάκη Τζανέ δε συνοδεύεται από μια ουσιαστική προσπάθεια διαπαιδαγώγησης του μικρού παιδιού. Από την αρχή του διηγήματος «Αβυσσος», μπορεί να διαπιστωθεί η αιτία που οδήγησε στη διαμόρφωση του συγκεκριμένου, κακομαθημένου χαρακτήρα: *«Φαινόταν σ' όλο του το φέρσιμο πως ήταν ένα παιδί που έχει βαδίσει δίχως περιορισμούς. Τα παιδιά μεγαλώνουν ακούοντας τη λέξη “μη!” και “όχι εκεί!”. Αυτός από μικρός δεν τις είχε ακούσει αυτές τις λέξεις...» (σ.334).* Επίσης, όταν ο πατέρας καλείται από τον Σύλλογο Διδασκόντων στο σχολείο, προκειμένου να ενημερωθεί για τα παραπτώματα του υιού του, αποκαλύπτει: *«...τι δεν έχει κάμει, και τι δεν έχει ξοδέψει γι' αυτό το παιδί... που έχει ικανοποιήσει όλα του τα κέφια κι όλα του τα καπρίτσια...» (σ.337).*

Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι το παιδί μεγαλώνει σε ένα οικογενειακό περιβάλλον γεμάτο ανέσεις, το οποίο του προσφέρει απεριόριστες ελευθερίες να συμπεριφέρεται όπως εκείνο επιθυμεί. Δεν έχει διδαχθεί ότι υπάρχουν κανόνες και όρια που πρέπει να τηρούνται τόσο στο πλαίσιο της κατοικίας όσο και στο πλαίσιο της κοινωνίας. Δεν έχει μάθει να σέβεται τους άλλους ανθρώπους, έτσι ώστε να μπορεί να συνεργάζεται και να συμβιώνει αρμονικά μαζί τους. Το γεγονός ότι η συμπεριφορά του διαμορφώνεται σε ένα έδαφος χωρίς ηθικές αξίες και αρχές, τον καθιστά ανεργάτιστο, με τρομερή δυσκολία να πειθαρχήσει αργότερα στους σχολικούς κανόνες και να γίνει αποδεκτό από τους γύρω του. Η προσωπικότητά του διαμορφώνεται σε σαθρό έδαφος, με τη λογική ότι, όσο περισσότερες υποχωρήσεις γίνονται τόσο πιο ευτυχισμένο θα είναι το παιδί. Η λογική αυτή τελικά

αποδεικνύεται επιζήμια για την ανάπτυξη του είναι του παιδιού, το οποίο λειτουργεί με βάση την παρόρμηση και το ένστικτο.

Τέλος, στο διήγημα αυτό, ο αφηγητής προβάλλει την εξής άποψη σε σχέση με την οικογένεια: « *Νομίζω πως η μάνα, ο πατέρας, αναθρέφουν τα παιδιά τους δίχως αγωνία. Η στοργή των γονιών κατά βάθος είναι ένστικτο. Είναι μια φυσική λειτουργία*» (σ.342). Η φυσική αυτή διαδικασία αντιπαραβάλλεται με τη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή, η οποία απαιτεί γνώσεις και κόπο και συνιστά μια συνειδητή έκφραση φροντίδας του πρώτου για την πρόοδο του δεύτερου: « *Εγώ όμως είχα σβήσει για το χατίρι του Τάκη*» (σ.342). Ο γονικός ρόλος είναι αυθόρμητος και προκύπτει βιολογικά, ενώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συνειδητός και αποτέλεσμα ενός ορισμένου επιπέδου εξέλιξης της ανθρώπινης κοινωνίας. Αυτό φυσικά δε σημαίνει ότι οι γονείς δε θα πρέπει να καθοδηγούν μεθοδικά την εξέλιξη του παιδιού τους, ώστε να γίνει ένα ολοκληρωμένο και υπεύθυνο μέλος της κοινωνίας.

4.4 Η σχολική πραγματικότητα

Στη συλλογή διηγημάτων «Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή», αναδύονται περιστατικά από τη σχολική ζωή στις αρχές του 20^{ού} αιώνα, σε ένα δημόσιο Δημοτικό Σχολείο μιας επαρχιακής πόλης, και συγκεκριμένα του Ηρακλείου Κρήτης. Στο σχολείο αυτό φοιτούν μαθητές που προέρχονται κυρίως από λαϊκές οικογένειες, με πολύ χαμηλό εισόδημα και σημαντικά προβλήματα υγείας. Το εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής προέβλεπε ότι ο δάσκαλος πήγαινε στο σχολείο πρωί και απόγευμα, είχε υπό την ευθύνη του τάξεις με δεκάδες μαθητές, ενώ δίδασκε ο ίδιος όλα τα μαθήματα, από τη Γλώσσα και τα Μαθηματικά μέχρι τη Φυσική Αγωγή και την Ιχνογραφία. Φυσικά, ούτε λόγος δεν μπορούσε να γίνει τότε στην Ελλάδα για εξειδικευμένη παρέμβαση σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή ζητήματα ψυχολογικής φύσεως.

Ο χαρακτήρας του τότε εκπαιδευτικού συστήματος θα μπορούσε να χαρακτηριστεί δασκαλοκεντρικός, αφού στο επίκεντρο βρίσκεται ο δάσκαλος που μεταδίδει πληροφορίες και γνώσεις στους μαθητές, χωρίς να τους παρακινεί να αυτενεργήσουν και να ανακαλύψουν οι ίδιοι τη γνώση. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό του, το οποίο προβάλλει μέσα από το διήγημα «η Βαγγελίτσα» είναι ο αυταρχισμός και η σκληρότητα με την οποία αντιμετωπίζει τους μαθητές, ειδικά τους πιο αδύναμους. Η Βαγγελίτσα, με τις μαθησιακές της δυσκολίες και την εσωστρέφειά της, αντί να στηριχτεί ουσιαστικά με σκοπό να εξελίξει στο έπακρο τις

ικανότητές της, επαναλαμβάνει την ίδια τάξη κάμποσες φορές και εν τέλει αποβάλλεται από το σχολείο, καταλήγοντας έτσι στην παιδική εργασία και την εκμετάλλευση.

Αυτό γίνεται αντιληπτό μέσα από τον παρακάτω διάλογο δασκάλας και μητέρας, που φέρνει στην επιφάνεια και όλη την πικρία της δεύτερης:

«- *Κι η Βαγγελίτσα; Τι γίνεται; Σε ποια τάξη πηγαίνει;*

- *Αχ, κυρία δασκάλα! Σε ποια τάξη πηγαίνει; Μα δεν το ξέρετε πως μου το διώξανε από το σχολειό;*
- *Όχι! Γιατί;*
- *Μα άμα έφυγε από τα χέρια σας, έμεινε στη Δευτέρα τρία χρόνια, κι από κει στην Τρίτη άλλα τρία· κι ύστερα τη διώξανε ολότελα... Ξέρω κι εγώ, έτσι, λέει, είναι ο νόμος... Τώρα δουλεύει στα καπνά και της δίνουνε 10 δραχμές τη μέρα. Τι να κάμω, κυρία δασκάλα;» (σελ.65).*

Στο συγκινητικό διήγημα της Έλλης Αλεξίου «Τα μάτια της Γιαννούλας», εκτυλίσσεται μέσα σε λίγες σελίδες η ζωή της μαθήτριας Γιαννούλας, με επίκεντρο την παρουσία της στο σχολικό πλαίσιο. Στην αρχή του διηγήματος περιγράφεται η εξωτερική εμφάνιση της μαθήτριας, η οποία χαρακτηρίζεται από την εξαιρετικά βασανιστική ασθένεια των οφθαλμών, τους περίεργους μορφασμούς του προσώπου και την παράξενη, γενικά, στάση του σώματός της. Τις πρώτες μέρες της εμφάνισής της στο σχολείο όλα τα παιδιά περιεργάζονται με αθωότητα αυτή την ιδιαίτερη ύπαρξη σαν κάτι εξωπραγματικό.

Σε αυτό το σημείο ο αφηγητής βρίσκει την ευκαιρία να σχολιάσει πως σίγουρα, μέσα στα πάμπολλα παιδιά που φοιτούν στο δημόσιο σχολείο, όλο και κάποιο παιδί «*θα τύχει να 'χει απάνω του κάτι το παράξενο... κάποιο θα βρεθεί με παραμορφωμένο το μούτρο του από φωτιά, κάποιο ραχιτικό, κάποιου ο λαιμός θα 'χει παραλύσει και θα αγωνίζονται να συγκρατούνε το κεφάλι στη θέση του διάφορα σίδερα και πετσιά, κάποιο θα είναι κουτσό και θα πηγαίνει με τα δεκανίκια, κάποιου θα λείπουνε τρία δάχτυλα*» (σ.136). Γίνεται, συνεπώς, αναφορά σε διάφορες περιπτώσεις παιδιών με αναπηρίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν στο σχολείο, όπως παιδιά με κινητικά προβλήματα ή με εγκεφαλική παράλυση. Έτσι, ο μαθητικός πληθυσμός συνιστά ένα πολυποίκιλο σύνολο με κάθε λογής αδυναμίες και δυσκολίες: σωματικές, μαθησιακές, συναισθηματικές κ.ο.κ.

Η συγγραφέας αντιμετωπίζει με συμπάθεια τη στάση των «φυσιολογικών» παιδιών απέναντι στα «ελαττωματικά» παιδιά, αναφέροντας ότι είναι πολύ συνηθισμένο στα σχολεία τα ιδιαίτερα παιδιά να αποτελούν ένα ασυνήθιστο θέαμα, με το οποίο σιγά-σιγά όλοι

εξοικειώνονται, ενώ δεν υπάρχει κανείς που να το λοιδορεί. Βέβαια, ακόμα κι αυτή η δυσπιστία του σχολικού περιβάλλοντος έρχεται να προσθέσει επιπλέον βάρος στα ήδη βασανισμένα παιδιά. *«Όλα τούτα τα ελαττωματικά παιδιά περνούνε αρκετά βάσανα τους πρώτους καιρούς, ωστόσο το σχολειό συνηθίσει στο θέαμά τους (σ.136).*

Στο διήγημα «η Φρόσω», το άνοιγμα των σχολείων το Σεπτέμβριο και η ορμητική είσοδος τόσων μικρών και χαριτωμένων παιδιών στις τάξεις είναι μια εικόνα γνώριμη για τον σύγχρονο αναγνώστη. Το ίδιο οικεία είναι και η παρακάτω διαπίστωση της συγγραφέως σχετικά με το κτίριο που στεγάζει το σχολείο: *«...η ησυχία του σχολείου τον τρομάζει κανένα. Δεν είναι τόπος καμωμένος για βουβός, και σαν τύχει και δεν έχει μέσα παιδιά, λέει κανείς πως θα 'χει φαντάσματα» (σ.105).* Από το συγκεκριμένο σημείο, δεν αναδεικνύεται προφανώς η μεταφυσική πίστη της Έλλης Αλεξίου στα φαντάσματα, αλλά η άποψη ότι ο χώρος του σχολείου προορίζεται για τα παιδιά, τα οποία δίνουν ζωή στο σχολείο. Η σιωπή- είτε λόγω απουσίας των παιδιών είτε λόγω επιβολής αυστηρών κανόνων με στόχο την πειθάρχησή τους- κάνει το σχολείο να μοιάζει με ένα χώρο αφιλόξενο και σκοτεινό, ενώ η βοή από τις παιδικές φωνές, τα γέλια και τα παιχνίδια το μετατρέπει σε ένα ζωντανό, ζεστό και φιλόξενο μέρος. Είναι φανερή η μεγάλη της αγάπη για τα παιδιά που όσο περισσότερο εκφράζονται, μιλούν δυνατά, γελούν τόσο πιο όμορφο γίνεται το σχολείο, και γενικά η ζωή.

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, η δασκάλα διώχνει τη Φρόσω από το μάθημα, επειδή το βρέφος – αδελφάκι που κουβαλά μαζί της αρχίζει να κλαίει: *«...το μωρό βάλθηκε να ξεφωνίζει τόσο σκληρά, που τρώμαξα μην το ακούσει η διευθύντρια και βρω μελάδες».* Αυτό συμβαίνει αφού ήδη της έχει αποσαφηνίσει ότι *«Το πήρες, Φρόσω, και ήσες, μα να μην το ξαναπάρεις. Εδώ είναι σχολειό! Θα γράφετε, θα ράβετε· άμα βαστάς το μωρό, πώς θα μπορείς να τα κάνεις όλα αυτά;» (σ.104).* Όμως, η Φρόσω δεν έχει άλλη επιλογή: ή θα μείνει στο σπίτι με το μωρό (όπως δηλώνει η δασκάλα) ή θα πάει στο σχολείο με το μωρό (όπως δηλώνει η άρρωστη μητέρα). Φυσικά, καμία από τις δύο επιλογές δεν αξίζουν στη μαθήτριά, η οποία τίθεται μπροστά σε αδιέξοδο. Η δασκάλα, επιμένοντας να μην ξαναέρθει με το μωρό, εκφράζει τον φόβο της απέναντι στη Διεύθυνση του σχολείου, η οποία με αναληθσία και με οριζόντιο τρόπο κρίνει όλα τα παιδιά σαν να είναι ολόδια, ενώ η περίπτωση της Φρόσως απαιτεί εξατομικευμένη εξέταση με σκοπό να συνεχίσει τη σχολική φοίτηση απρόσκοπτα. Η εκπαιδευτικός είναι τρομοκρατημένη για τις πιθανές συνέπειες από την παραβίαση των κανόνων του σχολείου ως προς τη θέση της ή την υπόληψή της στη σχολική κοινότητα.

Σε συνθήκες πρωτοφανούς «Χιονοθύελλας στο Αιγαίο», το σχολείο λειτουργεί κανονικά και τα παιδιά ασχολούνται με τα μαθήματά τους, φτιάχνουν χειροτεχνίες, ζωγραφίζουν, ώσπου δίνεται εντολή να μείνουν στο σπίτι λόγω της κακοκαιρίας. Από τα υλικά που χρησιμοποιούνται (π.χ. χαρτονάκια, χρωματιστά μολύβια), μπορούμε να αντιληφθούμε ότι το διήγημα αναφέρεται σε περιόδους που έχει ξεπεραστεί πια η χρήση της πλάκας και του κοντυλιού και χρησιμοποιείται γραφική ύλη, που μοιάζει αρκετά με αυτή της σημερινής εποχής.

Έχει αξία να μελετηθεί το σχολικό πλαίσιο στο διήγημα «Άβυσσος» ως προς τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζει ένα παιδί με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά και αδυναμία υπακοής στους κανόνες της σχολικής ζωής. Ειδικότερα, επειδή είναι ασυνεπής στις υποχρεώσεις του και αυθάδης, οι καθηγητές κλίνουν στη λύση της αποβολής του από το σχολείο. Η πλειοψηφία τους, λοιπόν, υποστηρίζει: *«Θα τον αποβάλουμε επανειλημμένως, πέντε μέρες, ύστερα οκτώ μέρες, ξαναπάλι οκτώ, δέκα, δεκαπέντε, για να μπορέσουμε να δικαιολογήσουμε μια μεγάλη αποβολή με «επίμορφο», και να τον διώξουμε...»* (σ.335). Από αυτή τη στάση τους, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι επικεντρώνουν στην αρνητική συμπεριφορά και δεν ενισχύουν τα θετικά χαρακτηριστικά του μαθητή, ενώ θεωρούν ότι του αξίζει η τιμωρία της δίωξης. Η ποινή αυτού του τύπου όχι μόνο δε θα οδηγήσει σε βελτίωση τον μαθητή, αλλά συνιστά και εκδικητική στάση των διδασκόντων απέναντί του, η οποία ίσως οδηγήσει σε δυσμενείς επιπτώσεις στον ψυχισμό του.

Όταν ο Τάκης ομολογεί ότι είναι ένοχος για το κόψιμο των καπέλων των συμμαθητών του, οι εκπαιδευτικοί είναι πια ανένδοτοι. Καλούν τον πατέρα του για ενημέρωση και *«οι καθηγηταί παρακολουθούσαν το θέαμά του σχεδόν ασυγκίνητοι, σκληροί κι ανένδοτοι»* (σ.337), την ώρα που εκείνος απολογούνταν για το σφάλμα του παιδιού του. Είναι δεδομένη η απόφασή τους να τελειώσει η περίοδος χάριτος του Τζάνε και να μην εμφανιστεί ποτέ ξανά στο σχολείο. Το σχολείο δε δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να απολογηθεί για τη πράξη του, αδιαφορεί για την αιτία που την προκάλεσε και προτιμά να απαλλαγεί από τον κατηγορούμενο από το να οργανώσει μια κατάλληλη παρέμβαση με σκοπό τη συμμόρφωσή του.

Γι' αυτό, ο αφηγητής διερωτάται: *«Τι ήτανε αυτά; Ήτανε λοιπόν εγκληματίας, καθώς έλεγαν οι περισσότεροι; Μήπως αμυνότανε, μήπως εκδικιότανε έτσι, για την έλλειψη οίκτου, για την ομαδική περιφρόνηση και το μίσος που του έδειχνε η τάξη;»* (σ.336). Ο στιγματισμός του παιδιού ως εγκληματία από την πλειονότητα αποτελεί ένδειξη της γενικότερης αναληθσίας

του σχολείου απέναντι στο πιο αδύναμο μέλος του. Βεβαίως, η ποινικά κολάσιμη πράξη, την οποία καθ' ομολογίαν διέπραξε, δεν μπορεί να θεωρηθεί αναίτια. Είναι πιθανό να είναι αποτέλεσμα άμυνας του παιδιού απέναντι στην υποτίμηση του από το σύνολο της σχολικής κοινότητας. Συνεπώς, δημιουργείται ο φαύλος κύκλος της ανάρμοστης συμπεριφοράς, της περιφρόνησης από τον περίγυρο και της τιμωρίας, ο οποίος απλώς μεταθέτει το πρόβλημα από το σχολείο στην κοινωνία αντί να το λύνει ουσιαστικά και ολοκληρωμένα.

4.5 Οι αδυναμίες των παιδιών

Αξίζει να αναφερθεί ότι η παιδαγωγός Έλλη Αλεξίου αντιμετωπίζει τα παιδιά ως μια ψυχική, πνευματική και σωματική ολότητα, η οποία χαρακτηρίζεται τόσο από αρετές όσο και από αδυναμίες. Αναφέρει χαρακτηριστικά στο διήγημα «η Βαγγελίτσα»: *«Και το κάθε παιδί, όπως το μάτι της περνούσε από κεφάλι σε κεφάλι, της θύμιζε ολόκληρο κόσμο από χαρίσματα και ελαττώματα»* (σ.55) και πιο κάτω: *«Και τόσο το καθένα είχε τις χάρες του, που η δασκάλα έπαιρνε κουράγιο από τη δικαιοσύνη που βασίλευε στον κόσμο»* (σ.55). Επίσης, έχει υπόψη της ότι πίσω από κάθε παιδική ύπαρξη υπάρχει ένα συγκεκριμένο σπιτικό στο οποίο εκτυλίσσονται διάφορες –συχνά δραματικές– καταστάσεις, οι οποίες, ασφαλώς, επηρεάζουν και καθορίζουν την πορεία των παιδιών.

Η Βαγγελίτσα είναι ένα παιδί με τόσο ιδιόρρυθμη συμπεριφορά, για το οποίο η δασκάλα χάνει την αισιοδοξία της γιατί, όπως σημειώνει η Έλλη Αλεξίου στο ομώνυμο διήγημά της, *«Καθότανε κει δα σαν παραπονεμένο, μέσα στη μαύρη του ποδιά, κολλημένο στο θρανίο και δε μιλούσε ποτέ. Αν τη ρωτούσες, σήκωνε τα ματάκια της φοβισμένη και απαντούσε ψιθυριστά»* (σ.56). Είναι τόσο ντροπαλή, εσωστρεφής και συνεσταλμένη που μοιάζει αποκομμένη από τους συμμαθητές της. Δεν εκφράζεται μπροστά σε άλλους, δε συμμετέχει καθόλου κατά τη διάρκεια του μαθήματος, αρνείται να παίξει με τους συμμαθητές της, παρά τις φιλότιμες προσπάθειες της δασκάλας να την εμπλέξει στη συλλογική εργασία της τάξης. Παράλληλα, η μικρή μαθήτριά αντιμετωπίζει σοβαρές δυσκολίες στην αριθμητική, δυσκολεύεται στη μέτρηση - ακόμα και αντικειμένων - και στις πράξεις. Η εικόνα αυτή οδηγεί τη δασκάλα να παραδεχθεί μπροστά στη μητέρα της Βαγγελίτσας *«...η αλήθεια είναι πως δεν τα παίρνει και τόσο εύκολα τα γράμματα, μα πάλι ελπίζω να προβιβαστεί»* (σ.60).

Για τη Γιαννούλα, το κορίτσι του αντίστοιχου διηγήματος, έχουν ήδη αναφερθεί ορισμένα στοιχεία. Πιο αναλυτικά, η εστία της βασικής αδυναμίας του παιδιού αυτού, εμπεριέχεται στον τίτλο του διηγήματος· είναι τα μάτια που πάσχουν. Το παιδί παλεύει καθημερινά ενάντια

στην πάθηση αυτή με όλο του το σώμα, αφού επιστρατεύει τα χέρια του («...συχνά σήκωνε και τα δυο της χέρια , ένα για κάθε μάτι, κι αν τύχαινε να κρατάει τίποτα σάκα ή πλάκα, σήκωνε ψηλά τον αγκώνα της και σκέπαζε τα μάτια της με ολόκληρο το μπράτσο», σ.136) αλλά και το ίδιο το πρόσωπό του («...οι μορφασμοί που έκανε μαζεύοντας όλο της το πρόσωπο γύρω στα μάτια κι αφήνοντας το στόμα ανοιχτό πάντα», σ.136). Δεν αναφέρεται πουθενά η αιτία της ασθένειας παρά μόνο η ονομασία της, όπως μαρτυρεί η ίδια η Γιαννούλα, «ασκορδαπχιού». Συμπτώματα αυτής είναι τα «μισόκλειστα» μάτια, τα «θολά από το δάκρυ και κατακόκκινα από τον ερεθισμό, με την κόρη σκεπασμένη όλη σχεδόν από έναν άσπρο λεκέ» (σ.137-138).

Συμπληρώνοντας το προφίλ της Γιαννούλας, πληροφορούμαστε ότι στέκεται αδιάφορη απέναντι στα εξωτερικά ερεθίσματα, όπως μια αναταραχή στην τάξη λόγω της εμφάνισης κάποιου εντόμου, και είναι γενικά αποτραβηγμένη και απόμακρη. Ανά τακτά, όμως, χρονικά διαστήματα έρχεται η ώρα να ξεσπάσει η συσσωρευμένη ενέργεια που κρύβει μέσα της: «Και τότε η Γιαννούλα, η σιωπηλή, η μαζεμένη γινόταν άλλος άνθρωπος... Ρητόρευε, πείραζε, ξεκαρδιζόταν, μ' ένα κέφι παθολογικό» (σ.140). Μοιάζει σα να την κυριεύει κάποια ξαφνική κρίση έντονων συναισθημάτων , η οποία συνοδεύεται από έναν καταϊγισμό ασυνάρτητων λέξεων και κινήσεων , με αποτέλεσμα τα παιδιά να σαστίζουν και τη δασκάλα να απορεί τι συμβαίνει. Κατά τη διάρκεια της κρίσης «τα μάτια της ερεθίζονταν ακόμη περισσότερο, πρήσκονταν κοκκίνιζαν μέσα κι έξω κι έτρεχαν, έτρεχαν» (σ.141). Με τη λήξη της, «δεν είχε απομείνει απ' όλη τούτη την παραζάλη της χαράς τίποτ' άλλο παρά ένα ανθρώπινο κουρέλι σε φριχτά χάλια, ζαρωμένο κατά τον τοίχο» (σ. 141).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι πρόκειται για ένα μικρό κορίτσι, το οποίο κατατράχεται από μια σοβαρή αναπηρία στα μάτια, με επακόλουθο να καταβάλλει τεράστια προσπάθεια καθημερινά να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της ζωής γενικά και της σχολικής ζωής. Και σα να μην έφτανε αυτό, δυσκολεύεται να εκφράσει τα συναισθήματά της, καθώς είναι κλεισμένη στο εαυτό της, και την κυριεύουν συχνά ξεσπάσματα μη κατάλληλης κοινωνικά συμπεριφοράς με τα οποία εκτονώνεται. Πιθανά, με βάση τα σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα, θα τη συγκαταλέγαμε στο φάσμα του αυτισμού ή στην κατηγορία των συναισθηματικών διαταραχών.

Όπως μια ηλικιωμένη γυναίκα έχει καταπονηθεί τόσο από τη ζωή που το πρόσωπό της έχει χλομιάσει και το σώμα της συρρικνωθεί, έτσι και η μόλις έξι ετών Φρόσω. Φαίνεται πια γερασμένη εξαιτίας του καθημερινού μόχθου να διατηρήσει σε τάξη ένα ολόκληρο νοικοκυριό και να αναθρέψει τα μικρότερα αδέρφια της. Η συγγραφέας περιγράφει γλαφυρά

το μικρό αυτό παιδάκι, του οποίου η εικόνα έρχεται σε κατάφωρη αντίθεση τόσο με την ηλικία της όσο και με όλα τα υπόλοιπα παιδάκια: *«Η Φρόσω σ' έκανε να κοντοστέκεσαι και να παραξενεύεσαι γιατί, ανάμεσα στα τόσα χαριτωμένα κι αεικίνητα πλάσματα που πλημμυρούσανε τα θρανία, ξάφνου αντίκριζες και μια γριούλα... Ένα παιδί έξι χρονών τόσο γερασμένο! Ένα κορμάκι αδύνατο αδύνατο, στεγνό με ανασηκωτούς τους ώμους, ένα προσωπάκι ζαρωμένο και ωχρό, με σφιχτοχτενισμένα μαύρα μαλλιά και με βαθουλά μαύρα μάτια όλο περίσκεψη»* (σ.103). Το σπάνιο θέαμα αυτής της «νεαρής γριάς» δε θα μπορούσε να μείνει απαρατήρητο από κανέναν δάσκαλο.

Σε παρόμοια κατάσταση με το σώμα βρίσκεται και η ψυχή της Φρόσως. Δεν ακολουθεί τις συνήθειες των παιδιών της ηλικίας της, όπως το παιχνίδι, το τρέξιμο, η φλυαρία, το γέλιο, αλλά συμπεριφέρεται σαν να είναι μια ώριμη γυναίκα, που παρατηρεί από μακριά τα παιδιά να επιδίδονται στις αγαπημένες τους ενέργειες. *«Ήταν γερασμένη και μέσα της»* (σ.105), ομολογεί η συγγραφέας. Μέσα από τον παρακάτω σύντομο διάλογο μεταξύ δασκάλας και Φρόσως, φανερώνεται πόσο λακωνικός και μετρημένος είναι και ο λόγος της, σα να βγαίνει από το στόμα κάποιας έμπειρης και εργατικής γυναίκας:

«-Το ξέρετε , κορίτσια, τούτο; Πώς το λέμε;

-Συμάρι είναι. Εγώ το βάζω και ανάβω τα κάρβουνά μας.

-Τα άχυρα τι τα κάνουμε; Τα χρειαζόμαστε σε τίποτα;

-Τα στρώματα γεμίζουμε και τα μαξιλάρια.» (σ.105)

Συγκαταλέγουμε τα χαρακτηριστικά αυτά στις αδυναμίες, όχι γιατί είναι αρνητική η ύπαρξη γνώσεων από την καθημερινή ζωή, αλλά γιατί δυστυχώς αυτές αποκτήθηκαν μέσα από ένα καθημερινό, σκληρό αγώνα επιβίωσης ενός παιδιού που μόλις ξεκίνησε το Δημοτικό Σχολείο. Ακόμη, η Φρόσω στην πραγματικότητα έχει πάψει να είναι παιδί - αν υπήρξε ποτέ παιδί - καθότι η ψυχολογική-συναισθηματική της κατάσταση δεν εμπεριέχει κανένα ίχνος ξεγνοιασιάς, χαράς, διάθεσης εξερεύνησης και κοινωνικοποίησης. Το μόνο που την κατατάσσει στην παιδική ηλικία είναι η χρονολογία γέννησής της.

Δε θα ήταν άσκοπο να επισημάνουμε ότι η Δωρούλα, από το διήγημα «Χιονοθύελλα στο Αιγαίο», δεν κατατρύχεται από κάποιου είδους σωματική αναπηρία, μαθησιακή δυσκολία ή συναισθηματική διαταραχή. Τα παιδικά της χρόνια θα μπορούσαν να είναι ξέγνοιαστα και ευχάριστα, υπό την προϋπόθεση ότι οι κυβερνώντες δε θα της είχαν στερήσει τη δυνατότητα να ζει με την οικογένεια της ενωμένη, με τον πατέρα και τη μητέρα της παρόντες. Αντ' αυτού,

η οικογένεια έχει δεχτεί ένα σοβαρό πλήγμα, αφού είναι αναγκασμένη να αποχωριστεί τον πατέρα, όχι λόγω κάποιου ποινικού αδικήματος αλλά λόγω πολιτικών φρονημάτων.

Ο στιγματισμός του πατέρα της είναι στυγνός, άδικος και έχει ως επακόλουθο η μικρή κορούλα, όπως και η μητέρα της, να στερείται ένα πολύτιμο οικογενειακό πρόσωπο. Το γεγονός αυτό έχει ως αποτέλεσμα το κοριτσάκι να αισθάνεται αγωνία σχετικά με συνθήκες ζωής του πατέρα («*Τι 'ναι η χαράδρα, δασκάλα, σκοτεινό πηγάδι;*», σ.567), προσμονή για τη βελτίωση της κατάστασης («*Εφτιαξα ψηλά ψηλά το σπιτάκι που θα πάνε τον πατέρα μου άμα θα τον βγάλουν απ' το πηγάδι*», σ.569), έγνοια για τη λυπημένη μητέρα της («*Δε θα το σβήσω, δασκάλα, για να το δει η μάνα μου να ευχαριστηθεί*», σ.569). Οι εικόνες που πλάθει στον νου του για τον τραχύ τόπο της εξορίας και το συναίσθημα της απώλειας του αγαπημένου της προσώπου τραυματίζουν την τρυφερή ψυχή του παιδιού.

Ταυτόχρονα, στο εν λόγω διήγημα, αποκαλύπτονται διαφόρων ειδών αδυναμίες και δυσκολίες που χαρακτηρίζουν άλλα παιδιά που φοιτούν στην τάξη της Δωρούλας: προβλήματα όρασης, δυσκολίες στα Μαθηματικά, εγκατάλειψη από τους γονείς και παραμέληση, πείνα και ένδεια. Αυτά εντοπίζονται στις παρακάτω περιπτώσεις: «*...την Ευτέρπη γιατί 'ναι αλλήθωρο. Την Αντιγόνη γιατί παιδεύεται πολύ στην αριθμητική. Το Δημητρώ γιατί χώρισε η μάνα του κι έφυγε και το παράτησε. Το Νίκο τον Κωστάκη, τον άλλο Νίκο τον ψηλό, τη Φωτεινή... γιατί έρχονται στο σχολειό νηστικά και κουρελιασμένα...*» (σ.567). Τέλος, ξεχωριστή αναφορά θα κάνουμε για τον Παντελή, ο οποίος μεγαλώνοντας με έναν πατέρα-πρότυπο αυταρχισμού και επιβολής προς τους άλλους, μαθαίνει στη βία και την κατάχρηση εξουσίας: «*τον Παντελή γιατί 'ναι κρίμα τόσο μικρό να το ποτίζουνε δηλητήριο: "όλους θα τους ξεκάμει ο πατέρας μου..." είναι αστυνομικός ο πατέρας του Παντελή*» (σ.567). Συνεπώς, πρόβλημα είναι για το παιδί η ανατροφή του σε ένα περιβάλλον χωρίς ηθικές αξίες και ανθρωπιά, η οποία - μοιραία - θα έχει επιπτώσεις στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του.

Στο διήγημα «Αβυσσος», η διαγωγή του Τάκη Τζανέ φαίνεται να δημιουργεί προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον. Λόγω της ελευθεριότητας και της αποδιοργάνωσης που κυριαρχεί στο οικογενειακό πλαίσιο, ο Τάκης αδυνατεί να προσαρμοστεί στους ισχύοντες κανόνες και είναι διαρκώς αυθάδης και κυνικός. Χαρακτηριστικός είναι ο παρακάτω διάλογος μεταξύ αυτού και ενός καθηγητή:

«-Μαζέψου, Τζανέ, τι κάθισμα είναι αυτό; Κάθισε σεμνότερα!

- Είμαι χοντρός και μου χρειάζεται διπλάσιος χώρος από τους άλλους, c' est tout.

- *Αφαιρέθηκες πάλι... Το μυαλό σου αλλού βόσκει.*

- *Τι να του κάνω; Εγώ φταίω; Δεν εφευρέθηκαν ακόμα οι τζομπάνοι των μυαλών... laissez moi tranquille...» (σ.334).*

Γενικότερα, δείχνει να μη νοιάζεται για τίποτα. Από τη μια, αδιαφορεί για τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς του στους γύρω του, δεν είναι διατεθειμένος να υπακούσει στις υποδείξεις των καθηγητών του, οι οποίες έχουν στόχο να εναρμονιστεί με το περιβάλλον του και να προσαρμοστεί σε αυτό. Αυτή η συμπεριφορά πυροδοτεί την απαξίωσή του τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους συμμαθητές του και τελικά την περιθωριοποίησή του. Από την άλλη, διαπιστώνεται το επιλεκτικό του ενδιαφέρον στα μαθήματα, καθώς «...διάβαζε κάθε φορά ό,τι τον τραβούσε... Άλλοτε πάλι ερχότανε αδιάβαστος, άγραφτος, αδιάφορος, χωρίς σάκα, με το Μπουκέτο και το μυθιστόρημα στο χέρι, σα να πήγαινε σε καφενείο» (σ.334). Πρόκειται για μια μη λειτουργική συμπεριφορά ενός εφήβου, που πηγάζει από την οικογένεια, εκδηλώνεται στον σχολικό χώρο και δεν επιλέγονται - δυστυχώς - οι κατάλληλες μέθοδοι για την αποσόβησή της.

Η κατάσταση αυτή διαμορφώνει το έδαφος, ώστε να εμφανίσει ο μαθητής παραβατική, εγκληματική συμπεριφορά, χαράσσοντας με λάμα και αχρηστεύοντας, έτσι, τα κασκέτα των συμμαθητών του. Στην πορεία, μετά την επιτυχία του στις εισαγωγικές εξετάσεις για τη Νομική Σχολή, αναπτύσσει σχέσεις με παρακαμιακά άτομα, τα οποία εντείνουν τα αδιέξοδά του, ωθώντας τον στα ναρκωτικά και το αλκοόλ. Η κατάπτωσή του πλέον έχει φτάσει σε τέτοιο σημείο που ο εκπαιδευτικός, βλέποντάς τον βυθισμένο στην αθλιότητα, συλλογίζεται: «*Ο Τάκης είχε κατακυλήσει σε μian άβυσσο, που μου φάνταζε κείνο το βράδυ απύθμενη*» (σ.342).

4.6 Οι δυνατότητες των παιδιών

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι αδυναμίες των παιδιών συνυπάρχουν με τις δυνατότητές τους, οι οποίες μοιάζουν σαν να ισορροπούν με φυσικό τρόπο την κατάσταση. Η αποτραβηγμένη από τον κόσμο γύρω της και αδύναμη στα μαθήματα Βαγγελίτσα έχει ένα εκπληκτικό ταλέντο· είναι καλλίφωνη και τραγουδάει υπέροχα. Η δασκάλα, διαπιστώνοντας τυχαία το μοναδικό αυτό χάρισμα περνώντας έξω από το σπίτι της, νιώθει ότι βρίσκεται μπροστά σε μια πραγματική αποκάλυψη: «*Αυτό το περίφημο τραγούδι έβγαινε από το λαρύγγι της Βαγγελίτσας! Και να μην το ξέρει τόσο καιρό! Μα μήπως άνοιγε και ποτέ το στόμα της;*»

(σ.60). Η μαθήτρια που για να ακουστεί η φωνή της έπρεπε όλη η τάξη να την ενθαρρύνει είχε την ικανότητα να τραγουδάει με μαγικό τρόπο. Έτσι, η δασκάλα συμπεραίνει ότι τελικά : *«δεν ήταν το χειρότερο πια παιδί, που δεν έχει καμία χάρη απάνω του. Από τώρα κι έπειτα ξεπερνούσε κι αυτή τις άλλες σε κάτι»* (σ.60). Μάλιστα, μπροστά στη μάνα της την αποκαλεί *«κρυμμένο θησαυρό»* και *«μια από τις πιο καλές μου μαθήτριες μέσα στην τάξη»* (σ.63), καθότι στο μάθημα της Ωδικής διαπρέπει. Υπογραμμίζει με αυτόν τον τρόπο ότι χάρισμα στον άνθρωπο δε συνιστά μόνο η επιτυχής ανταπόκριση στα μαθήματα του σχολείου αλλά και η έφεση σε κάποια τέχνη.

Στην περίπτωση της Γιαννούλας, του παιδιού που υποφέρει εξαιτίας των ματιών του, ο αναγνώστης εκπλήσσεται διαβάζοντας ότι η τρομερή αυτή αδυναμία συνυπάρχει με μια απίστευτη δυνατότητα. Η μικρή μαθήτρια χρησιμοποιεί την όραση ως πρωταρχικό μέσο μάθησης, αφού, μια στιγμή μόνο αν κατάφερνε να αντικρίσει κάτι, εκείνο αμέσως εντυπωνόταν στον εγκέφαλό της με όλες του τις λεπτομέρειες, *«σαν σε φωτογραφική πλάκα»* (σ.138). Αρκεί *«μόνο ν' αποφάσιζαν, μόνο να 'καναν το κουράγιο να σηκώσουν τα βλέφαρα ψηλά, για μια μονάχα στιγμούλα...»* (σ.138). Ήταν τόσο ισχυρή αυτή η ικανότητα που κανένα από τα υπόλοιπα παιδιά , τα οποία δεν είχαν φυσικά προβλήματα όρασης, δεν μπορούσε να τη φτάσει. Ταυτόχρονα, αξιοποιούσε την αίσθηση της ακοής για να συμπληρώσει τις πληροφορίες που είχαν διαφύγει από την οπτική οδό. *«Δεν είχε πια ανάγκη να προσέξει. Ήξερε όλες τις λεπτομέρειες. Σιγώκλεινε μόνο τα ερεθισμένα από την προσπάθεια βλέφαρα κι άκουε, άκουε μόνο»* (σ.138).

Η δασκάλα συνειδητοποιεί ότι η Γιαννούλα μπορεί να σηκώσει ελάχιστα τα μάτια, αλλά συλλαμβάνει με απόλυτη σαφήνεια τον εξωτερικό κόσμο, στο μάθημα της Ιχνογραφίας. Παρατηρεί, επίσης, ότι έχει την ικανότητα να αποτυπώσει σχεδιαστικά στην πλάκα της κάθε αντικείμενο, σχεδόν όπως είναι στην πραγματικότητα, και γι' αυτό η ίδια δε χρειάζεται ποτέ να το διορθώσει. *«Μπροστά στο σχέδιο της Γιαννούλας έμενε σαστισμένη. Αντίκριζε καθαρή τέχνη»* (σ.139). Προκειμένου να επιτύχει αυτό το αποτέλεσμα η Γιαννούλα, πασχίζει με όλες τις δυνάμεις που της απομένουν. Γι' αυτό, ο αφηγητής διαπιστώνει με έναν τόνο συγκίνησης τον αγώνα που δίνει το παιδί: *«Με πόσες θυσίες αυτά τα πονεμένα μάτια καταφέρνανε να αναδείξουν το ιχνογραφικό τάλαντο που κρυβόταν από μέσα τους»* (σ.139).

Θετικά στοιχεία στην προσωπικότητά της δε θα μπορούσε να έχει και η μικρή Φρόσω, όπως άλλωστε κάθε παιδί. Ξεχωρίζουμε σε αυτά την ακατανίκητη θέλησή της να φοιτήσει στο σχολείο, παρ' όλες τις αντιξοότητες και τη δραματική κατάσταση της οικογένειάς της.

Προτιμά, για παράδειγμα, να εμφανιστεί με το νεογέννητο αδελφάκι της στο σχολείο, από το να απουσιάσει απ' αυτό.

Ο χαρακτήρας του παιδιού, σμιλεμένος από νωρίς στις ευθύνες και τα βάσανα, είναι πράος, ανιδιοτελής, υποστηρικτικός προς τους άλλους. Ενδεικτικό είναι το παρακάτω επεισόδιο που λαμβάνει χώρα στο σχολείο: «...είχε χυθεί μελάνι στην ποδιά της Σοφίτσας, και η Φρόσω, σαν καμιά μεγάλη, της την έβγαλε κι έτρεξε να της την πλύνει στη βρύση. Και την παρηγορούσε στο αναμεταξύ, «Σώπα, Σοφίτσα! Εγώ σα σου την πλύνω και σα καθαρίσει» (σ.107). Δηλαδή, μπορεί να μη θέλει να παίξει με τους συμμαθητές της, αλλά βοηθάει με προθυμία όποιον έχει ανάγκη, όπως κάνει και στο σπίτι της. Είναι έτοιμη να τείνει χείρα βοήθειας σε όλους.

Ιδιαίτερη αξία έχει να επισημάνουμε ότι διακρίνεται για την επιμέλεια και τη συνέπειά της. Φροντίζει από μόνη της για την εξωτερική της εμφάνιση, έτσι ώστε να είναι πάντα καθαρή, χτενισμένη και περιποιημένη, παρά τη φτώχεια της. Μελετάει μεθοδικά τα μαθήματά της, προσέχει στην τάξη, της αρέσει η τάξη στα γραπτά της και, γενικά, η μάθηση. Είναι τόσο σπουδαίος ο αγώνας της και τόσο ευγενικός που η δασκάλα με συγκίνηση αναγνωρίζει ότι: «*Το γραπτό που έφερνε η Φρόσω, και το χτενισμένο κεφάλι, και το μελετημένο μάθημα, δεν ήτανε σαν ολωνών. Ήσανε άθλοι*» (σ.108).

Η Δωρούλα είναι ένα γλυκό κι ευγενικό παιδί, με πλούσιο συναισθηματικό κόσμο, που αγαπάει πολύ τους γονείς και τη δασκάλα του. Παρ' όλο που είναι αναγκασμένη να ζει μακριά από τον πατέρα της, δε χάνει την αισιοδοξία της ότι θα τον έχει ξανά κοντά της. Ίσως, για ένα τόσο μικρό παιδί, είναι προτιμότερη η άγνοια του τι σημαίνει εξορία και αν υπάρχουν πιθανότητες ο εξόριστος να επιστρέψει στη φυσιολογική του ζωή.

Σε κάθε περίπτωση, είναι χαρακτηριστικό το ενδιαφέρον που δείχνει να μάθει πληροφορίες σχετικά με τη «χαράδρα», όπου είναι ριγμένος ο πατέρας της, συγκρατώντας στοιχεία από τα λεγόμενα της μητέρας της. Αν και έχει τη δυνατότητα στο μάθημα της ιχνογραφίας να ζωγραφίσει ό,τι θέλει εκείνη, προτιμά να σχεδιάσει μια χαράδρα, προκειμένου να δημιουργήσει με τα ίδια της τα χέρια τον άγριο τόπο όπου ζει - παρά τη θέλησή του - ο μπαμπάς της. Έτσι, νιώθει ότι σχηματοποιεί τον χώρο αυτό στον νου της, μεταφέρεται με τη σκέψη της εκεί, δίπλα του, και αισθάνεται πιο κοντά του.

«*Απ' όλα τα παιδιά μόνο η Δωρούλα ζωγράφισε τη χαράδρα. Τ' άλλα ζωγράφισαν πουλιά, σκολειά, αυτοκίνητα, γλάστρες...*» (σ.568). Μα ποιο άλλο παιδί, σε αυτή την τόσο τρυφερή ηλικία, θα ήθελε να ζωγραφίσει απόκρημνα φαράγγια και όχι εικόνες που συνδέονται με ευχάριστες στιγμές της καθημερινής ζωής, όπως τα πουλιά και τα λουλούδια. Η απάντηση

είναι μόνο ένα παιδί που πονάει πολύ για την απώλεια του μπαμπά του και που, παρά την άγνοιά του, υποψιάζεται ότι αυτός δυστυχεί εκεί που βρίσκεται. Κι αυτό καθιστά το συγκεκριμένο παιδί ξεχωριστό για το ψυχικό του μεγαλείο και για την αντοχή του στις καμπές της ζωής.

Η μικρούλα έχει ταλέντο στη ζωγραφική καθώς *«την έφτιαξε (τη χαράδρα) πολύ παραστατικά. Όπως την είχε κάνει η δασκάλα στον πίνακα. Βαθιά πολύ. Με βουνά και βράχους να τη ζώνουν. Μόνο πως στην κορφή του ψηλότερου βουνού η Δωρούλα έφτιαξε ένα σπιτάκι»* (σ.568). Με το σχέδιο δίνει μορφή στις σκέψεις και στα όνειρά της, ένα από τα οποία είναι να δει ξανά τον πατέρα της ζωντανό. Την ελπίδα αυτή συμβολίζει το μικρό σπιτάκι που σχεδιάζει στην κορυφή του βουνού, λέγοντας στη δασκάλα με βεβαιότητα: *«Έφτιαξα ψηλά ψηλά το σπιτάκι που θα πάνε τον πατέρα μου άμα θα τον βγάλουν απ' το πηγάδι...»* (σ.569).

Ταυτόχρονα, αισθάνεται την ανάγκη να παρουσιάσει την εργασία της στη μητέρα της, πιστεύοντας ότι εκείνη θα ανακουφιστεί αντικρίζοντας το σχέδιο του σπιτιού του μπαμπά: *«Δε θα το σβήσω, δασκάλα, για να το δει η μάνα μου να ευχαριστηθεί...»* (σ.569). Με αυτή τη σκέψη φανερώνει όλη την παιδική της αθωότητα, αφού με τη φαντασία της κατορθώνει να σώσει τον μπαμπά από τη χαράδρα και να τον φέρει σε σημείο που να μην μπορεί να τον ενοχλήσει πια κανείς, και τη φροντίδα προς τη μητέρα της, καθώς μπορεί να αντιληφθεί πόσο κι εκείνη υποφέρει.

Ακόμα και σε ένα διήγημα με τον χαρακτηριστικό τίτλο «Άβυσσος», η Έλλη Αλεξίου δεν παραλείπει να τονίσει τις δυνατότητες που κρύβει ο ατίθασος και ανερμάτιστος έφηβος Τάκης Τζανές. Όταν κάποιο μάθημα ή θέμα του προσέλκυε το ενδιαφέρον, εκείνος προσπαθούσε να εντρυφήσει σε αυτό, να μάθει όσο γίνεται περισσότερες πληροφορίες, με αποτέλεσμα να αποκτήσει σταδιακά ένα πλούσιο απόθεμα εγκυκλοπαιδικών γνώσεων. Μάλιστα, δε διστάζει να τις παρουσιάζει στην τάξη του με πάθος, διανθίζοντάς τις με ένα πλήθος αναλυτικών λεπτομερειών. Για παράδειγμα, αναφέρει ο φιλόλογος: *«Σ' εμένα έρχονται στιγμές που με εκπλήσσει με τις γνώσεις και τις κρίσεις του. Προ ημερών στα νέα Ελληνικά π.χ. ένας μαθητής με ρώτησε τι 'ναι το "βραβείο Νόμπελ", και προτού προλάβω ν' αποκριθώ, υψώθηκε ο Τζανές κι έδωσε λεπτομερέστατες πληροφορίες για τη ζωή και το έργο του Νόμπελ. Και με τόσο ωραία συμπεράσματα δικά του, που απόρησα»* (σ.335). Δεν είναι τυχαίο ότι κατάφερε να εισαχθεί στη Νομική Σχολή Αθηνών.

Αξίζει, ακόμη, να αναφερθεί ότι ένα τόσο δύσκολο παιδί, όπως ο Τάκης, διακατέχεται από ευαισθησία, την οποία φανερώνει μόνο, εάν αισθανθεί ότι οι άλλοι τον αγαπούν. Δηλαδή,

όταν ο καθηγητής τού παραδίδει μαθήματα κατ' οίκον -μετά την αποβολή του από το σχολείο- , δείχνοντάς του εμπιστοσύνη ότι θα τα καταφέρει, ο Τάκης συγκινείται βαθύτατα. *«Λέγαμε, λέγαμε, κι ο Τάκης καθότανε και μ' άκουε μ' ορθάνοιχτα μάτια, με παρακολουθούσε συγκινημένος, ωστόσο τα μάτια του βούρκωσαν, ξεχείλισαν, κι έπεσε στην αγκαλιά μου με λυγμούς»* (σ.339), αναφέρει χαρακτηριστικά ο φιλόλογος. Αυτό σημαίνει ότι, πέρα από την ικανότητα αφομοίωσης της γνώσης, έχει πλούσιο συναισθηματικό κόσμο, τον οποίο το περιβάλλον του - δυστυχώς - ποτέ δεν τον βοήθησε να καλλιεργήσει.

4.8 Ο ρόλος του παιδαγωγού και το αποτύπωμα της διδασκαλίας του

Στα περισσότερα διηγήματα που συμπεριλαμβάνονται στη συλλογή «Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή», μέσα από την τριτοπρόσωπη αφήγηση προβάλλεται ο κρίσιμος ρόλος του παιδαγωγού στη σχολική τάξη. Είναι αυτός που με τα πενιχρά μέσα που του έχει διαθέσει το κράτος αλλά και την έλλειψη εμπειρίας προσπαθεί καθημερινά να μεταλαμπαδεύσει τις γνώσεις του στα παιδιά, να συμβάλει στην κοινωνικοποίησή τους, να προκαλέσει την αγάπη για τη μάθηση. Σε αυτόν τον καθημερινό αγώνα έρχεται αντιμέτωπος με τις αδυναμίες των παιδιών, τη σκληρή οικογενειακή πραγματικότητα, την ανέχεια. Η απάντησή του δεν είναι να απομακρύνει τα παιδιά και να τα καταδικάσει στο περιθώριο, αλλά να ανακαλύψει τις κρυφές τους χάρες και να τα ενδυναμώσει, ώστε να έχουν μια - όσο γίνεται - καλύτερη εξέλιξη στη ζωή τους.

Ειδικότερα, στο διήγημα «Η Βαγγελίτσα», η δασκάλα προσπαθεί να εμπλέξει την αποτραβηγμένη μαθήτριά σε ομαδική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της Γυμναστικής , μέσα από το παιχνίδι «γάτος και ποντικοί». Με σκοπό να την ωθήσει στην κατάκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, της αναθέτει ρόλο πρωταγωνιστή, αυτόν του γάτου που κυνηγάει τα ποντίκια, και σε μια πολύ ζωντανή μαθήτριά αναθέτει τον ρόλο του ποντικού. *«Την έβαζε η δασκάλα της συχνά στη γυμναστική , για να ξεθαρρέψει , να κάνει το γάτο · κι έβαζε τη Στάσα να κάνει τον ποντικό»* (σ.56). Φέρνοντάς τη στο προσκήνιο, αποσκοπεί στο να την αποδεχτούν οι συμμαθήτριάς της, να την εκτιμήσουν αλλά και η ίδια η Βαγγελίτσα να αναλάβει πρωτοβουλίες και να γίνει πιο ενεργητική.

Η ευαισθησία αυτή της δασκάλας διαπερνά κατά κάποιον τρόπο τις μαθήτριάς, αφού σπεύδουν κι αυτές να ενθαρρύνουν τη Βαγγελίτσα να κινηθεί γρήγορα και να κυνηγήσει, όπως επιβάλλουν οι κανόνες του παιχνιδιού, ακόμα κι αν χρειαστεί να χάσουν. Καταλυτικό

ρόλο κατέχει η δύναμη του παραδείγματος στη διαμόρφωση κατάλληλων συμπεριφορών στα παιδιά.

«- Τρέξε, Βαγγελίτσα! Πιασ' τον! αρχινούσαν τα άλλα παιδιά και της δίνανε κουράγιο. Εμπρός! Κοντεύεις πιασ' τον».

«- Έλα, βρε Βαγγελίτσα! φώναζε στο τέλος ο ίδιος ο ποντικός. Εγώ σε λυπούμαι και στέκομαι! Έλα να με πιάσεις» (σ.56).

Η επιμονή της δασκάλας να την εντάξει σε παρέα παιδιών γίνεται φανερή και στον πρώτο περίπατο που πραγματοποιεί η τάξη. Όταν ρωτάει τη μαθήτριά γιατί κάθεται μόνη της, εκείνη της απαντάει με φυσικό τρόπο ότι τα κορίτσια δεν τη θέλουνε γιατί δεν ξέρει και δεν μπορεί να παίξει. Και ο αφηγητής κάνει το ακόλουθο σχόλιο: « Το ' ξερε κι εκείνη πως υστερούσε από τις άλλες και το ' χε πάρει απόφαση. Μόνο η δασκάλα δεν εννοούσε να το πάρει απόφαση και να πάψει να τη βασανίζει» (σ.58).

Μάλιστα, η δασκάλα επιμένει όχι μόνο να κοινωνικοποιηθεί επιτέλους η Βαγγελίτσα αλλά και να ανταποκριθεί στους διδακτικούς στόχους της τάξης της, αφιερώνοντας πολύ χρόνο από το μάθημά της μόνο γι' αυτήν: « ...για το χατίρι της αδικούσε τα' άλλα παιδιά, τα πολλά γι' αυτήν που ήτανε μία. Πόσες φορές δεν ζόδευε και τη μισή ώρα του μαθήματος για λόγου της!» (σ.58). Φυσικά, δεν διαπράττει αδικία εις βάρος των υπολοίπων μαθητριών, καθώς λάμβανε σοβαρά υπόψη της ότι η Βαγγελίτσα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της τάξης της και έπρεπε και αυτή να συμβαδίσει με τα υπόλοιπα παιδιά.

Έτσι, στο μάθημα της αριθμητικής επανειλημμένα η δασκάλα επιχειρεί να τη μάθει να μετρά ποσότητες αντικειμένων – και συγκεκριμένα φασολιών- από το 1 μέχρι το 10 και να τις συγκρίνει μεταξύ τους. Η μέτρηση και η σύγκριση αποτελεί δύσκολο στόχο για τη Βαγγελίτσα. Η δασκάλα της δείχνει τα φασόλια, τη ρωτάει πόσα έχει, επιμένει να φωνάζει δυνατά τον αριθμό για να της εντυπωθεί στη μνήμη, της επισημαίνει ότι δεν πειράζει που κάνει λάθη, αρκεί να μάθει στο τέλος. Η διαδικασία αυτή επαναλαμβάνεται πολλές φορές, με αποτέλεσμα να θυμώνουνε τα παιδιά ακούγοντας συνέχεια τα ίδια και βλέποντας τη δασκάλα τους να ταλαιπωρείται.

Είναι χαρακτηριστικό ότι η μαθήτριά με το παρατσούκλι «Πυθαγόρας» παρεμβαίνει «βοηθώντας τη δασκάλα στη διδασκαλία της: - Μα, βρε Βαγγελίτσα, δεν ξέρεις αν είναι τα τέσσερα πιο πολλά από τα πέντε; Για να σου χαρίζανε καραμέλες. Τέσσερεις θέλεις να σου χαρίσουνε ή πέντε;» (σ.59). Ουσιαστικά, ο «Πυθαγόρας» αξιοποιεί ένα περιστατικό της

καθημερινής ζωής όπου τα αφηρημένα μαθηματικά αποκτούν πρακτική χρησιμότητα, έτσι ώστε η Βαγγελίτσα να συνειδητοποιήσει ότι αυτό που διδάσκεται έχει άμεση σχέση με κάτι που πιθανά και η ίδια έχει ζήσει.

Η στιγμή που η εκπαιδευτικός ανακαλύπτει την εξαιρετική ικανότητα της Βαγγελίτσας στην ωδική αποτελεί μια στιγμή δικαίωσης για αυτήν. Επιβεβαιώνεται με σαφή τρόπο ότι κάθε παιδί έχει μια ξεχωριστή αρετή μέσα του που το καθιστά μοναδικό. Αποφασίζει να ενισχύσει αυτό το χαρακτηριστικό με σκοπό την καλλιέργειά του και την τόνωση της αυτοεκτίμησης του παιδιού: *«Στο μάθημα της ωδικής προσκαλιότανε πάντα πρώτη να πει τη μουσική φράση που διδασκότανε και γρήγορα επιβλήθηκε»* (σ.60). Η υπόλοιπη τάξη συνειδητοποιεί το ταλέντο της μαθήτριας και την καλεί να συνεχίσει το τραγούδι, κυριολεκτικά αποθεώνοντάς την: *« Να χαρείτε, κυρία, αφήσετέ την να το πει άλλη μια φορά!»* (σ.60). Θα λέγαμε ότι επικρατεί κλίμα ομοψυχίας στην τάξη, με τα παιδιά να λειτουργούν με τρόπο συλλογικό και αλληλέγγυο προς το πιο αδύναμο μέλος της ομάδας αλλά και με τρόπο υποστηρικτικό και εγκάρδιο απέναντι σε ό, τι έξοχο έχει να επιδείξει, χωρίς ίχνος ζήλιας.

Στο διήγημα «Τα μάτια της Γιαννούλας», η εκπαιδευτικός δείχνει ενδιαφέρον από την πρώτη στιγμή για τη μαθήτρια και προσπαθεί να καταλάβει πώς γίνεται με αυτά τα μάτια να αντιλαμβάνεται τόσο πιστά τον κόσμο που την περιβάλλει και να τον αποτυπώνει καθαρά στο σχέδιό της. Της απευθύνει ερωτήσεις, όπως *«Πήγατε σε κανέναν γιατρό;»*, *«Κι από τα δύο μάτια βλέπεις το ίδιο;»* (σ.137), με σκοπό να έχει γνώση της κατάστασης αλλά και της βοήθειας που χρειάζεται το παιδί. Δε στέκεται απόμακρη απέναντι στο πρόβλημα. Αντίθετα, προσπαθεί να αντιληφθεί τις διαστάσεις του και να συνδράμει. Επιπλέον, το ενδιαφέρον της δασκάλας για την υγεία της μαθήτριας γίνεται φανερό και όταν επισκέπτεται το σπίτι της μαζί με τις υπόλοιπες μαθήτριες, προκειμένου να μάθουν νέα της. Λίγο καιρό μετά το κορίτσι, που στο μεταξύ είχε προβιβαστεί στην επόμενη τάξη με άριστα, θα πέθαινε...

Μέσα από την αφήγηση αναδεικνύεται η σημασία που έχει για την παιδαγωγό η εποπτεία των διδασκόμενων αντικειμένων σε πραγματικές συνθήκες. Καθώς εκείνη την εποχή δεν υπήρχαν τα εποπτικά μέσα που διατίθενται σήμερα στα σχολεία, η δασκάλα επισκέπτεται με την τάξη της χώρους που διαθέτουν τα προς εξέταση είδη. Για παράδειγμα, η εκκλησία είναι το κατάλληλο μέρος για να μάθουν τα παιδιά για τον χώρο του ιερού και να μπορέσουν στη συνέχεια να σχεδιάσουν την πόρτα του: *«Γινόταν , λόγου χάρη, μάθημα μέσα στην εκκλησία, και η δασκάλα έλεγε στα παιδιά: - Κοιτάζετε τώρα πολλήν ώρα την πόρτα του ιερού. Δείτε πώς*

είναι στρογγυλή από πάνω. Τι σχήμα παράξενο έχουν τα δυο της φύλλα. Να την κρατήσετε καλά στο νου σας...» (σ.138).

Έτσι, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα πρώτα να έρθουν σε επαφή με κάποιο ερέθισμα μέσω της όρασης και έπειτα ή ταυτόχρονα μέσω της ακοής να προσδιορίσουν ακόμα καλύτερα αυτό που βλέπουν. Η εκπαιδευτικός έχει φροντίσει να διαμορφώσει το έδαφος τόσο για τη θέαση των πραγμάτων έξω από τη σχολική αίθουσα όσο και για την ακρόαση, αφού χρησιμοποιεί τον λόγο για να περιγράψει με λέξεις την εικόνα. Μάλιστα, κατά τη διδασκαλία της αναφέρει μόνο εκείνα που θεωρεί σημαντικά και αποφεύγει να επιβαρύνει τους μαθητές με περισσότερες λεπτομέρειες, οι οποίες πιθανά να τους απομακρύνουν από τον διδακτικό της στόχο. Συγκεκριμένα, «...για το σταυρό δεν είχε μιλήσει καθόλου, κι αυτό επίτηδες, επειδή δεν ήθελε να κουράσει τα παιδιά παραπάνω από όσο άντεχαν...» (σ.139). Είναι, επομένως, σημαντικό ο δάσκαλος να έχει γνώσεις αλλά ίσως πιο σπουδαίο είναι να ξέρει πώς να τις χειριστεί και να τις ενσταλάξει στα παιδιά, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.

Η δασκάλα παραδέχεται ότι το παιδί αυτό διακρίνεται για τη σπάνια προσωπικότητά του, καθώς εμφανίζει κατά καιρούς ιδιόζουσα συμπεριφορά, όπως αναφέρθηκε παραπάνω. Νιώθει, όμως, αδύναμη να εγκύψει στη μελέτη αυτού του χαρακτήρα, γιατί το πρόβλημα των ματιών επισκιάζει όλα τα υπόλοιπα και από αυτό εξαρτάται άμεσα η λειτουργικότητα του παιδιού. Διαπιστώνει χαρακτηριστικά: «Αλλά σ' αυτό το παιδί πού να σταθείς να μελετάς χαρακτήρες, που μπαίνανε τα πονεμένα μάτια στη μέση και δε σ' άφηναν να προσέξεις άλλο τίποτα» (σ.139). Συμπληρωματικά, η αδυναμία της εκπαιδευτικού πιθανά είχε σχέση α) με την έλλειψη επιστημονικών γνώσεων αναφορικά με τις ψυχικές διαταραχές εκείνη την εποχή, β) χρόνου, για να ασχοληθεί με τέτοιου είδους προβλήματα μπροστά σε όλα τα υπόλοιπα που βάραιναν τα παιδιά αλλά και γ) της δικής της ψυχικής εξάντλησης όταν «...δεν είχε απομείνει απ' όλη τούτη την παραζάλη της χαράς τιποτ' άλλο παρά ένα ανθρώπινο κουρέλι...» (σ.141). Άλλωστε, μετά από ένα φρενήρες ξέσπασμα της Γιαννούλας, η δασκάλα σκέφτεται: «Τέτοιες ώρες ποιος είχε τώρα το κουράγιο και την ψυχραιμία να μελετάει ψυχικά φαινόμενα» (σ.141).

Συμπερασματικά, η δασκάλα έχει στο κέντρο της προσοχής της το αδύναμο μέλος της τάξης της, τη Γιαννούλα. Δεν την αντιμετωπίζει σαν παρείσακτη ούτε την περιθωριοποιεί. Αντίθετα, επιχειρεί με τον τρόπο της να ενδιαφερθεί όλη η τάξη και να «αγκαλιάσει» τη μαθήτριά, δείχνοντας η ίδια φροντίδα στη Γιαννούλα αλλά και καλλιεργώντας κάποιο είδος ενσυναίσθησης. Το αποτέλεσμα είναι τα παιδιά να αντιμετωπίζουν με ωριμότητα τις κρίσεις

της μαθήτριας και να μην την περιγελούν. Πρόκειται για μια σημαντική κατάκτηση της δασκάλας που οφείλουμε να αναγνωρίσουμε: *«Ναι, τα παιδιά, αυτά που γυρεύουν ένα τίποτα για να γελάσουν, που πνίγονται στο ζυγό της πειθαρχίας και τους φτάνει ένα τρίξιμο της πόρτα για να απελευθερωθούν, τώρα που είχανε την ευκαιρία να γελάσουν, ν' ανοιχτούν όσο θέλουν, δεν έκαναν τίποτα»* (σ.140).

Στο διήγημα «Η Φρόσω», γραμμένο σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση και με έντονο προσωπικό ύφος, η δασκάλα, που τότε ήταν πρωτοδιορισμένη, διηγείται την εμπειρία από την πρώτη της φορά στην τάξη και επιχειρεί μια γενίκευση αυτής για όλους τους δασκάλους. Αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Και μια δασκάλα που την μπάζουν πρώτη φορά μέσα στην τάξη, κι αντικρίζει τα μάτια ογδόντα παιδιών καρφωμένα απάνω της, τα χάνει. Τόσο μάλιστα τα χάνει, που θαμπώνεται και το φως της, δε βλέπει τίποτα, ούτε πού βρίσκεται η έδρα. Δεν ξέρει πώς ν' αρχίσει και τι πρέπει να πει»* (σ.104). Περιγράφεται με παραστατικότητα η ψυχική διάθεση του παιδαγωγού, ο οποίος μετά την ολοκλήρωση των σπουδών, καλείται να θέσει σε εφαρμογή τις γνώσεις του και να τις μεταλαμπαδεύσει στους μαθητές του. Οπωσδήποτε, ο αριθμός και μόνο των παιδιών που αντιστοιχούσαν σε κάθε τάξη είναι λογικό να προκαλεί ίλιγγο, μιας και κάνει δυσεπίτευκτο το έργο του εκπαιδευτικού.

Πρόκειται για μια αναμφίβολα δύσκολη υπόθεση, με τον εκπαιδευτικό να αισθάνεται χαμένος και ανήμπορος να οργανώσει το υλικό του, να το προσαρμόσει στα συγκεκριμένα παιδιά και να επιλέξει την κατάλληλη διδακτική μέθοδο. Πολύ περισσότερο, ανησυχεί για το αν θα είναι τελικά ικανός να υπηρετήσει το λειτούργημά του με ευσυνειδησία και αποτελεσματικότητα. Απαιτείται συνεχής μελέτη, χρόνος και κόπος, προκειμένου να εξοικειωθεί με τη φύση της δουλειάς του. Ακόμη, όμως, και τότε, μπορεί να φτάσει η στιγμή που θα παραδεχθεί, όπως η δασκάλα του διηγήματος με αίσθημα ενοχής: *«Ο Θεός ήξερε πόσα ανιστόρητα τέτοια δράματα θα 'κλεινε καθένα από τα ογδόντα σπίτια που σκεπάζανε τα ογδόντα παιδιά που ήξερα εγώ. Ήξερα βέβαια ποιο απ' όλα καλλιγράφει, ποιο διαβάζει καλύτερα, ποιο κεντάει · μα τίποτ' άλλο»* (σ.107).

Η παραπάνω διαπίστωση, η οποία γίνεται μετά την πληροφόρηση της δασκάλας από τη γιαγιά σχετικά με τη δυστυχία της οικογένειας τη Φρόσως, αναδεικνύει ότι ο ρόλος του δασκάλου δεν μπορεί να περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων (π.χ. Γλώσσα, Μαθηματικά). Αντιθέτως, εκτείνεται αντικειμενικά στη συνολικότερη διαπαιδαγώγηση του μαθητή. Και μάλιστα, για να γίνει αυτή κατορθωτή, είναι απαραίτητο να έχει υπόψη του ο παιδαγωγός τι συμβαίνει στην κάθε οικογένεια, ποια προβλήματα

αντιμετωπίζει, ποιες ανάγκες της δεν καλύπτονται και πολλά ακόμα. Μόνο έτσι μπορεί να έρθει στη θέση του παιδιού, να καταλάβει τον τρόπο που σκέφτεται και να του προσφέρει την κατάλληλη βοήθεια, την αναγκαία ενίσχυση ή και τη δυνατότητα να εκφράσει τα συναισθήματά του.

Αν η δασκάλα, για παράδειγμα, του διηγήματος είχε αναρωτηθεί για το οικογενειακό υπόβαθρο του παιδιού νωρίτερα, δε θα το έδωχνε πιθανά, όταν πήγε σχολείο μαζί με το βρέφος, ούτε θα γελούσε με τις φροντίδες της Φρόσως για την ποδιά της Σοφίτσας. Φυσικά, η στάση της εξηγείται λογικά, από την έλλειψη πείρας και την αντικειμενική δυσκολία να ερευνηθεί η κατάσταση ογδόντα παιδιών (!), και δεν μπορεί να αποδοθεί σε αδιαφορία.

Αξιοσημείωτο στοιχείο αποτελεί η σύγκριση της Φρόσως με τα υπόλοιπα κορίτσια ως προς την επιμέλεια που δείχνουν στα μαθήματα. Κάποιος που δεν έχει σχέση με την παιδαγωγική και την παιδική ψυχολογία δε θα έβρισκε καμία διαφορά μεταξύ δύο καλών μαθητών. Ο άνθρωπος που θέλει να λέγεται δάσκαλος, όμως, πρέπει να έχει την ικανότητα και το κριτήριο να αναγνωρίζει από ποια αφετηρία ξεκινάει κάποιο παιδί για να καταλήξει στο συγκεκριμένο αποτέλεσμα, τι εμπόδια πρέπει να προσπεράσει, πόση προσπάθεια πρέπει να καταβάλλει για να φτάσει στον στόχο του. Έτσι, συνειδητοποιεί ότι: *«Ήσανε κι άλλα παιδιά στην τάξη μας ταχτικά, μα πλάι τους αυτά είχανε μανάδες, είχανε αγάπη και καλοπέραση, μπορεί να είχανε και καμιά γκουβερνάντα που κρατούσε το χεράκι τους σαν έγγραφαν, για να μην κουραστούν»* (σ.108). Συνεπώς, για τον εκπαιδευτικό, έχει σημασία να διακρίνει τη διαφορετικότητα των παιδιών, να οργανώνει την προσέγγισή του με –όσο γίνεται– εξατομικευμένο τρόπο στη βάση της διαφορετικότητάς τους αλλά και να αξιολογεί αναλόγως τα αποτελέσματα της εργασίας τους.

Από το διήγημα «Χιονοθύελλα στο Αιγαίο», αντλούμε ένα πολύ σημαντικό στοιχείο αναφορικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού. Πιο συγκεκριμένα, η δασκάλα αποφεύγει να είναι αποκομμένη από τα παιδιά, καθισμένη στην έδρα της, όπου δεν έχει τη δυνατότητα αντικειμενικά να συνδέεται ακατάπαυστα μαζί τους. Έτσι, ο αφηγητής περιγράφει τη στάση της: *«Η δασκάλα πάντα μπαίνει στην τάξη χωρίς να πάει καθόλου κατά την έδρα. Εκεί απάνω ανεβαίνει αριά και πού... Μόνο σε πολύ δύσκολες ώρες ανεβαίνει κι αποξενώνεται σ' εκείνο το παγερό βάθρο. Τότε έχει την εντύπωση πως είναι ο Ύψιστος, που εγκαταλείπει το ποιμνιό του στην τύχη του κι ανεβαίνει στον ουρανό»* (σ.566). Θεωρεί, λοιπόν, την έδρα ως μια ψυχρή γωνιά της τάξης που την απομακρύνει από τους μαθητές της και, γι' αυτό, την εχθρεύεται.

Μόνο σε στιγμές που είναι πολύ κουρασμένη και δεν αντέχει άλλη καταπόνηση το σώμα της, την αξιολογεί.

Συνάμα, αποκαλύπτεται η ανάγκη της να βρίσκεται διαρκώς μεταξύ των παιδιών, να καθοδηγεί το έργο τους, να επιβλέπει τη δουλειά τους, να επεμβαίνει διορθωτικά ή να ενισχύει την προσπάθειά τους ανά πάσα στιγμή. Αυτό που ευχαριστεί τη δασκάλα είναι να ταυτίζεται με τα παιδιά και να μην ξεχωρίζει από αυτά ως κάποια ανώτερή τους. Το παραπάνω καθίσταται σαφές: *«Αλλιώς θέλει να 'ναι ανακατεμένη με τα παιδιά. Βάζει την καρέκλα της στο διάδρομο, ανάμεσα στις δύο σειρές τα θρανία. Αναπαύει έτσι τα πόδια της από την ορθοστασία. Η καρδιά της όμως, που είναι ακόμα φρέσκια, συγχωνεύεται με το τρελό κέφι των παιδιών»* (σ.566). Η χαρούμενη διάθεση των παιδιών επηρεάζει θετικά τη διάθεση της δασκάλας, προσδίδοντας χαρά και κέφι στη ζωή της. Και εκείνη, αντίστροφα, προσφέρει τις γνώσεις της στους μαθητές και συμβάλλει στη διαπαιδαγώγησή τους ως ίση προς ίσους.

Οπωσδήποτε, το σημείο στην τάξη, όπου θα σταθεί ο δάσκαλος, από μόνο του δε συνιστά απόδειξη για την παιδαγωγική του αντίληψη. Η εξήγηση, όμως, της συνειδητής επιλογής του να στέκεται στο πλευρό των παιδιών δεν αφήνει περιθώρια να παρερμηνευτεί η άποψη που έχει για τον ρόλο του. Ουσιαστικά, δε θεωρεί τον εαυτό του έναν απλό κρατικό υπάλληλο, του οποίου χρέος είναι παρακολουθεί εκ του μακρόθεν την πρόοδο των μαθητών, αποξενωμένος από την ψυχή τους. Πιστεύει, αντίθετα, ότι επιτελεί λειτουργήμα ως αληθινός δάσκαλος, που έχει καθήκον να διαπαιδαγωγήσει και να ανυψώσει τη νέα γενιά, ευρισκόμενος στο πλευρό της, με μεράκι και αίσθημα ευθύνης. Γίνεται, άρα, αντιληπτό ότι πρόκειται για μια προοδευτική για την εποχή της άποψη, η οποία εναντιώνεται και συντρίβει τη συντηρητική λογική του ψυχρού, απόμακρου από τις ανάγκες των παιδιών δασκάλου.

Και στο διήγημα «Άβυσσος», οι παιδαγωγικές αντιλήψεις της Έλλης Αλεξίου αναδύονται, αυτή τη φορά μέσα από την οπτική του αφηγητή – καθηγητή ελληνικών του μαθητή της Τετάρτης Γυμνασίου, Τάκη Τζανέ. Κατ' αρχάς, υποστηρίζει την ανάγκη προσέγγισης του εφήβου και όχι εκδίωξής του από το σχολείο, κατά τη διάρκεια της συνεδρίασης του Συλλόγου Διδασκόντων. Επιχειρηματολογεί για την ανάγκη να επιδείξουν υπομονή, βασιζόμενοι στα θετικά χαρακτηριστικά του Τάκη, ενώ επιρρίπτει ευθύνες στη στάση των ίδιων των εκπαιδευτικών, οι οποίοι τον αντιμετωπίζουν ως μίasma. Παρατίθεται το σχετικό απόσπασμα: *«Ας περιμένουμε ακόμη. Έπειτα δε μου αρέσει η στάση μας απέναντι στον Τζανέ. Τον μεταχειριζόμαστε κι εμείς και οι συμμαθηταί του σαν χολερικό. Ας δοκιμάσουμε ακόμη μια φορά να πάμε κοντά του»* (σ.335). Την ίδια λογική ασπάζεται και ο φυσικός του Γυμνασίου,

ο οποίος προσθέτει: *«Συχνά δείχνει έτσι σημεία αξιοπρόσεχτα. Κι εγώ λέω να μην τον κηρύζουμε ακόμη “σε πτώχευση”. Ίσως να μη βρήκαμε ακόμα το ευαίσθητό του σημείο...Ας υπομονέψουμε»* (σ.335).

Δεν πρόκειται απλώς για μια ένδειξη θετικής διάθεσης απέναντι στο πιο ιδιότροπο παιδί του σχολείου. Αφορά την παιδαγωγική τοποθέτηση ότι μια προσωπικότητα μπορεί να εξελιχθεί υγιώς, χάρη στον εντοπισμό και την τόνωση των θετικών χαρακτηριστικών του ατόμου, ώστε τη θέση των αρνητικών συμπεριφορών να λάβουν οι λειτουργικές συμπεριφορές. Επίσης, αφορά την πεποίθηση ότι η υπομονή και η εκδήλωση εμπιστοσύνης και φροντίδας απέναντι στο παιδί είναι αναγκαίες προϋποθέσεις, για να αντιμετωπιστούν τα «σκοτάδια» που καλύπτουν την ψυχή του.

Άλλο αξιοπρόσεχτο σημείο του διηγήματος αποτελεί η συζήτηση του εκπαιδευτικού με τον Τάκη κατά τη διάρκεια της κατ’ οίκον διδασκαλίας. Ο φιλόλογος τονίζει την ανάγκη να θέσουν από κοινού σημαντικούς στόχους, παρακινώντας, έτσι, τον μαθητή σε προσπάθεια για να τους κατακτήσει: *« Θα βάλουμε, Τάκη, σπουδαίους και δύσκολους σκοπούς μπροστά μας, εσύ θα προσπαθήσεις να με κάμεις παιδί, κι εγώ θα βάλω τα δυνατά μου, κι είμαι σίγουρος πως θα το καταφέρω, να σε κάνω έναν μυαλωμένον άντρα, δε θα ησυχάσω αν δε σε δω να ‘χεις ξεπεράσει με την αξία σου όλους εκείνους, συμμαθητές και δασκάλους, που τόσο σε πίκραναν με τη στάση τους...»* (σ.339). Προβάλλει την άποψη ότι δε θα ωφεληθεί μόνο ο μαθητής με το να εξελιχθεί σε έναν μορφωμένο νέο, αλλά και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, λαμβάνοντας μέρος στη δημιουργική διαδικασία της διδασκαλίας. Άρα, φανερώνεται η σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή ως μια αμφίδρομη αλληλεπίδραση, με ευεργετικά αποτελέσματα και για τα δύο συμβαλλόμενα μέρη.

Ταυτόχρονα, ο καθηγητής χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, καθώς, ερχόμενος στη θέση του παιδιού που υποφέρει από την κοινωνική απόρριψη, το πείθει ότι είναι εφικτό να καταξιωθεί κοινωνικά, μέσα από τη δική του κοπιαστική δοκιμασία. Κατ’ επέκταση, δηλώνει διατεθειμένος να τον υποστηρίξει σε κάθε του βήμα, δείχνοντάς του εμπιστοσύνη ότι μπορεί να τα καταφέρει και τονώνοντας, έτσι, την αυτοπεποίθησή του. Ο εκπαιδευτικός εκφράζει την αγάπη του τόσο για τη διδασκαλία (*«Το μάθημα του Τάκη μου ‘δινε μεγάλη χαρά κι εξαιρετική ικανοποίηση. Είναι από κείνες τις χαρές που δεν μπορούν να ειπωθούν με λέξεις. Αποτελούνε την ισχυρότερη κι ανώτερη μορφή ευτυχίας»*, σ.339) όσο και για τον μαθητή (*«...θέλω να ξεχνώ κοντά σου πως είμαι καθηγητής, θα ‘μαστε δυο αγνοί πιστοί φίλοι, που θα*

βάλουμε σκοπό μας να αλληλοσυμπληρωθούμε», σ.338), με αποτέλεσμα να αναπτύσσεται ένας ισχυρός δεσμός μεταξύ τους.

Ενδεικτικό της ολόψυχης αφιέρωσης του εκπαιδευτικού είναι το γεγονός ότι τον αντιμετώπιζε με ισότιμο τρόπο, σαν φίλο, και επεδίωκε συχνά την κουβέντα και τη συντροφιά του, ακόμη και εκτός μαθήματος. Για παράδειγμα, εξομολογείται: *«Μα διαβάσαμε κι άλλα βιβλία όξω από τα σχολικά· το μάθημά μας δεν ήτανε καθόλου σχολαστικό. Ή πηγαίναμε απογευματινές στο θέατρο ή στον κινηματογράφο...»* (σ.339). Η επίδραση σε μια βασανισμένη ψυχή, όπως αυτή του Τζάνε, με στόχο τη διαπαιδαγώγησή του, απαιτεί χρόνο, ειλικρινή διάθεση και μεράκι από μέρους του εκπαιδευτικού, στοιχεία που ολοφάνερα τον διακατέχουν.

Τα χαρμόσινα νέα της πρόσβασης στο Πανεπιστήμιο «σβήνουν» γρήγορα, μετά το συναπάντημα του καθηγητή με τον φοιτητή πια Τάκη, ο οποίος έχει εξελιχθεί σε μέθυσσο και διάγει ζωή επικίνδυνων καταχρήσεων. Ο εκπαιδευτικός, θεωρώντας επιρρίπτει ευθύνες στον εαυτό του για την εξέλιξη αυτή: *«Εγώ έφταιξα... Δεν ήταν ο Τάκης από τα φυτά που τα βγάζουν πέρα χωρίς αντιστύλι»* (σ.342). Έτσι, βεβαίως, ακυρώνει τη δική του προσπάθεια, παραγνωρίζοντας ότι τη διαμόρφωση του χαρακτήρα ενός ανθρώπου δεν την καθορίζει αποκλειστικά και μόνο ένας εκπαιδευτικός, όσο καλή θέληση κι αν έχει, αλλά ένα ολόκληρο πλέγμα παραγόντων, με το κοινωνικό σύστημα, την οικογένεια και το εκπαιδευτικό σύστημα να ξεχωρίζουν σε αυτό.

Το λάθος του καθηγητή ήταν, ίσως, η αντίληψη πως το Πανεπιστήμιο θα έφερνε την ισορροπία στη ζωή του Τάκη. Όπως διαπιστώνει κι ο ίδιος: *«Πίστεψα πως το μπάσιμό του στο Πανεπιστήμιο ήτανε εγγύηση, πως είχε την ικανότητα να αυτοκυβερνηθεί»* (σ.340), άποψη η οποία διαψεύστηκε από την πραγματικότητα. Είναι γεγονός ότι η κατάκτηση μιας εκπαιδευτικής βαθμίδας δεν οδηγεί αυτόματα στην αυτοκυριαρχία και την αξιοπρέπεια του ατόμου. Εμπεριέχουν, άλλωστε, μια δόση σοφίας τα λόγια ενός συναδέλφου προς τον καθηγητή του Τάκη: *«Είσαι καθηγητής, μα ξέχασες πως το πολύ το λίπασμα σαπίζει και καίει το φυτό. Τούτος σάπισε μέσα στις χρυσές καδένες του πατέρα του»* (σ.342). Επομένως, η υπερβολική περιποίηση δεν αφήνει τον άνθρωπο να σταθεί μόνος του επάξια στη ζωή, με ανεξαρτησία και σταθερότητα, αλλά, αντιθέτως, τον καθιστά μαλθακό και ευάλωτο σε διάφορους κινδύνους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

«Υπερασπίσου το παιδί

γιατί αν γλιτώσει το παιδί

υπάρχει ελπίδα.»

(Παύλος Σιδηρόπουλος, 1979, άλμπουμ «Ο Ασυμβίβαστος»)

Όπως ο Παύλος Σιδηρόπουλος - στιχουργός κι ένας, μάλιστα, εκ των απογόνων της μεγάλης οικογένειας του Στυλιανού Αλεξίου - μας καλεί να προστατεύουμε το παιδί, καθώς αυτό είναι φορέας της ελπίδας για το μέλλον, έτσι και η Έλλη Αλεξίου, αυτή η φωτεινή προσωπικότητα της λογοτεχνίας και της εκπαίδευσης, μέσα από το έργο της υπογραμμίζει την ανάγκη τα βλέμματα των ενηλίκων να στραφούν στα παιδιά.

Ασπαζόμενη θέσεις των σκαπανέων της Παιδαγωγικής, όπως ο J.J.Rousseau, και υπηρετώντας επί σαράντα δύο έτη τη μαχόμενη εκπαίδευση, αντιμετωπίζει το παιδί ως μια ξεχωριστή προσωπικότητα - και όχι ως μια μικρογραφία των μεγάλων -, στις σωματικές και πνευματικές δυνάμεις της οποίας έχει απόλυτη εμπιστοσύνη. Η αγάπη της για τα παιδιά είναι η κινητήριος δύναμη της αλόγιστης προσπάθειάς της να σταθεί στο πλευρό τους, να τα προστρέξει, να τα ανυψώσει ηθικά και πνευματικά, ανακαλύπτοντας τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους, ενθαρρύνοντας την αυτενέργειά τους, αφήνοντάς τα ελεύθερα να εκφράσουν όλο τον εσωτερικό τους πλούτο.

Κατά την Αλεξίου, σκοπός του σχολείου είναι οι μαθητές να γίνουν όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένοι άνθρωποι, να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, ώστε να μπορέσουν να αμφισβητήσουν και όχι να συνηθίσουν τη σκληρή κοινωνική πραγματικότητα που τους περιβάλλει. Ιδιαίτερος στέκεται δίπλα στις νέες ψυχές που ζουν μέσα στη φτώχεια και τις στέρσεις με αγάπη και με ειλικρινή κατανόηση.

Στο έργο της προβάλλει η θετική προσωπικότητα του εκπαιδευτικού που, χωρίς αυταρχισμό και αφ' υψηλού ισχυρογνωμοσύνη αλλά και χωρίς υπερβολικούς συναισθηματισμούς, κατευθύνει τους μαθητές του στον δύσκολο αλλά όμορφο δρόμο της μάθησης και των γραμμάτων. Έχοντας την πεποίθηση ότι όλα τα παιδιά θα πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα και να αντιμετωπίζονται ισότιμα παρά τις διαφορές τους, δεν κάνει ποτέ διακρίσεις στην τάξη του. Το αντίθετο, αναδεικνύει τα ταλέντα τους, προκειμένου να εμφυσήσει πίστη στον εαυτό τους και να τους δώσει κουράγιο να συνεχίσουν, ενώ συχνά

αφιερώνει περισσότερο χρόνο και φροντίδα στους αδύναμους μαθητές παρά στους πιο προχωρημένους. Παρ' όλο που η τάξη του μπορεί να αποτελείται από δεκάδες μαθητές, ενδιαφέρεται να μάθει τι συμβαίνει στο κάθε σπιτικό, έτσι ώστε να εξηγήσει γιατί το παιδί συμπεριφέρεται με συγκεκριμένο τρόπο. Δεν έχει άλλο σκοπό από το να προσεγγίσει την παιδική ψυχή και να προσφέρει όσα μπορεί για να δει κάθε παιδί να προοδεύει.

Μάλιστα, στην εποχή που έζησε, συνέγραψε και δίδαξε η Έλλη Αλεξίου, οι απόψεις της για το παιδί και τον ρόλο του εκπαιδευτικού ήταν πρωτοποριακές. Στο πολύτομο συγγραφικό της έργο, αποτυπώνεται η αγωνία της τα παιδιά να ζήσουν και να μάθουν, χάρη στην πολύτιμη αρωγή των εκπαιδευτικών αλλά και στον σεβασμό που απαιτείται η κοινωνία να δείχνει στη νέα γενιά, η οποία αποτελεί, άλλωστε, το μέλλον της. Θεωρεί ότι χωρίς μόρφωση, και αξιοπρεπή καθημερινότητα δεν μπορεί να κατακτηθεί η ελευθερία του ανθρώπου, αντίληψη βαθιά ανθρωπιστική. Έτσι, η δασκάλα Έλλη μας δίνει την εντύπωση ότι δεν αποτυπώνει απλώς τις σκέψεις της, ούτε αυτοβιογραφείται αλλά επιχειρεί να διεγείρει τις ψυχές μας, να σημάνει συναγερμό συνειδήσεων για την υπεράσπιση του παιδιού, για μια πιο ανθρώπινη παιδική ζωή, αφού «ήρωές της δεν είναι άνδρες σε χαρακώματα αλλά παιδάκια ως επί το πλείστον σε δημοτικά σχολεία» (Πολίτης,2021,σ.815).

Βεβαίως, αν και στην παιδαγωγική επιστήμη συντελούνταν σημαντικά βήματα κατά τη διάρκεια του 20^{ού} αιώνα, οι θεωρητικές επιστημονικές εξελίξεις καθυστέρουσαν να τεθούν σε εφαρμογή στο πεδίο της τάξης στην Ελλάδα, τόσο για ιστορικούς λόγους (π.χ. σταδιακή συγκρότηση του ελληνικού κράτους εν μέσω πολέμων) όσο και για λόγους που σχετίζονταν με το γλωσσικό ζήτημα, την οικονομική πολιτική αλλά και την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση των αιτιών αυτών θα μπορούσε να αποτελεί αντικείμενο μιας άλλης μελέτης καθώς η έκταση της παρούσας μας επέτρεψε μια σύντομη ιστορική ανασκόπηση των παιδαγωγικών εξελίξεων.

Μολαταύτα, η προσφορά της Έλλης Αλεξίου στην εκπαίδευση μπορεί να εντοπιστεί στο γεγονός ότι επιδίωκε να συνδυάζει σταθερά την παιδαγωγική θεωρία με την πράξη, να συνδέει τη γνώση της με τη διδακτική εφαρμογή. Το έργο της αξίζει να μελετηθεί περισσότερο στις μέρες μας, γιατί τόσο από λογοτεχνική όσο και από παιδαγωγική σκοπιά ανοίγει δρόμους στη σκέψη κάθε εκπαιδευτικού και κάθε ανθρώπου που βλέπει ότι το μέλλον ανήκει στα παιδιά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αγγελόπουλος Τ. (2022). Ο Καραγκιόζης πάει αντάρτης: Ένα ανέκδοτο έργο της Έλλης Αλεξίου από το αρχείο του ΚΚΕ. *Neograeca Bohemica*, 22, 109-120. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.5817/NGB2022-1-5>
- Αδαμίδου, Σ. (2003, Οκτώβριος 3). Έλλη Αλεξίου, «Ευγνωμονώ σε, ιδεολογία μου... ». *Ριζοσπάστης, στο ένθετο 7 Μέρες Μαζί*. Ανακτήθηκε από: <https://www.rizospastis.gr/>
- Αλεξίου, Ε. (1978α). *Γ' Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον* (8η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Αλεξίου, Ε. (1978β). *Ρωτώ και μαθαίνω*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Αλεξίου, Ε. (1986). *Εισαγωγή στην Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Αλεξίου, Ε. (2021). *Τα διηγήματα (1923-1983)*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σ.27-59). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Αυγέρης, Μ. (2021). Πρόλογος στη β' έκδοση της συλλογής Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή, στο Έλλη Αλεξίου, *Τα διηγήματα (1923-1983)*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Βελισσάριος, Α. (2007). *Η επίδραση της ερβαρτιανής παιδαγωγικής και των εκπροσώπων της στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών ρευμάτων και της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική εκπαίδευση κατά την περίοδο 1877-1909* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/31934>
- Γαβαλάς, Λ. (1976). *Το Ελληνικό Νηπιαγωγείο. Πρώτο σχολείο της ζωής*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο.
- Γκόντζος, Χ.-Αναστασάκος, Κ. (1985). *Οι εκπαιδευτικοί στην Εθνική Αντίσταση*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο.
- Γκρίτση-Μιλλιέξ, Τ. (1979). Η δασκάλα με τα ανθρώπινα μάτια. στο Έλλη Αλεξίου. *Μικρό Αφιέρωμα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Δανασσύς-Αφεντάκης, Α.(2000). *Εισαγωγική στην Παιδαγωγική. Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17ος-20ος αι.) – παιδαγωγικά συστήματα* (τ. Β', 4η εκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γκέλμπεσης.

Δελμούζος, Α. (2006). *Το Κρυφό Σκοτειό*. Αθήνα: Γαλλικό Ινστιτούτο (1950), ανατύπωση Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΦΕΚ 304Β/13-03-2003. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.

Δημαράς, Α. (1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας (τ. Β', 1895-1967)*. Αθήνα: Εκδόσεις Εστία.

Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Το «ανακοπτόμενο άλμα»: τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχιμο.

Διαμαντής Δ. (2006). *Η εκπαίδευση κατά τον Καποδίστρια. Επιστημονικό Βήμα, τ. 6, σ.24-31*. Ανακτήθηκε από: <http://ipem-doe.gr/wp-content/uploads/2018/12/jun2006.pdf>

Ζιώγου – Καραστεργίου, Σ. (2007). *Αλληλοδιδασκτική μέθοδος*. Στο Π. Ξωχέλλης (επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής* (σ. 27-29). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Κανάκης, Ι. (1995). *Η εσωτερική οργάνωση και λειτουργία του νεοελληνικού δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κανελλόπουλος, Π. (1979). Έλλη Αλεξίου, στο Έλλη Αλεξίου. *Μικρό Αφιέρωμα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας* (τ. Β'). Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (1979). Έλλη Αλεξίου παιδαγωγός, στο Έλλη Αλεξίου. *Μικρό Αφιέρωμα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (2021). Πρόλογος, στο Έλλη Αλεξίου, *Τα διηγήματα (1923-1983)*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Κλεάνθους- Παπαδημητρίου, Μ. (1980). *Η νέα αγωγή, θεωρία και μεθοδοι* (τ. Α'). Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλία για όλους.

Κοκκώνης, Ι. (1860). *Εγχειρίδιον ή Οδηγός της Αλληλοδιδασκατικής Μεθόδου*. Αθήνα: Τύποις Χ. Νικολαΐδου Φιλαδελφέως. Ανακτήθηκε από:

<http://editions.academyofathens.gr/epetirides/xmlui/handle/20.500.11855/1233>

Κοντομήτρος, Γ. (2006). *Η γερμανική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από:

<https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/4565;jsessionid=37B77303521B17A19CCE6F0619A2D7CE>

Κουντουράς, Μ. (1985). *Κλείστε τα σχολεία (Εκπαιδευτικά Άπαντα)*, (τ. Α'). Α. Δημαράς (επιμ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση.

Κυπριανός, Π. (2015). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης* (3^η εκδ). Αθήνα: Εκδόσεις Βιβλιόραμα.

Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της εκπαιδευσεως*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε από: <https://hellanicus.lib.aegean.gr/handle/11610/16494>

Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Ι. Θεωρία της Διδασκαλίας II. Στρατηγικές Διδασκαλίας* (ενιαίο). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μπαμπούνης, Χ. (2003). Παιδεία και εκπαίδευση στο έργο της Έλλης Αλεξίου. Στο Θ. Πυλαρινός (επιμ.), *Έλλη Αλεξίου Μελετήματα* (σ.57-84). Αθήνα: Βιβλιοθήκη Τράπεζας Αττικής.

Μπάριμπα, Β. (2016). *Το κοινωνικό περιεχόμενο της ποίησης στο Δημοτικό Σχολείο* (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε από:

<https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/27828>

Μπότσογλου, Κ. (2010). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί. Ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Νικολαΐδου, Ε. (2019). *Εκμυστηρεύσεις της Έλλης Αλεξίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Σύγχρονη Εποχή.

Νικολοπούλου, Π. (2014). *Η πορεία του επιστημονικού κλάδου της Παιδαγωγικής προς την αυτονομία και οι διαδικασίες εδραίωσης του στο ακαδημαϊκό πεδίο: Το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Αθηνών* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/34949>

Πολίτης, Φ. (2021). Κριτική παρουσίαση της α' έκδοσης της συλλογής Σκληροί αγώνες για μικρή ζωή, στο Έλλη Αλεξίου, *Τα διηγήματα (1923-1983)*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Πυργιωτάκης, Γ. (2007). *Παιδαγωγική του νέου σχολείου. Μια συστηματική εξέταση παιδαγωγικών ιδεών από τον Έρβαρτο έως την «Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Reble, A. (1996). *Ιστορία της Παιδαγωγικής* (Θ. Χατζηστεφανίδης, Σ. Χατζηστεφανίδου-Πολυζώη, μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδήμα.

Σακελλαρίου, Χ. (1984). *Η παιδεία στην αντίσταση* (2^η έκδ. συμπλ.). Αθήνα: Εκδόσεις Φιλιππότη.

Σβώλος, Α. (1998). *Τα Ελληνικά Συντάγματα (1822-1986)*. Αθήνα: Εκδόσεις Στοχαστής.

Soetard, M. (2000). Jean- Jacques Rousseau. Στο J. Houssaye (επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (Δ. Καρακατσάνη, μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Σπαλιώρας, Κ. (2013). *Οι παιδαγωγικές ιδέες του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού και η αντιμετώπισή τους από την Ορθόδοξη θεολογία κατά τον 18ο αιώνα* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://ikee.lib.auth.gr/record/286019/files/GRI-2016-17911.pdf>.

Τερζής, Ν. (2004). *Η παιδαγωγική του Αλεξάνδρου Π. Δελμούζου. Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Τερζής, Ν. (2010). *Μελέτη της εκπαίδευσης του νεοελληνισμού. Πριν από το κράτος - έξω από το κράτος - στο κράτος*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Τζήκας, Χ. (1996). *Το Βασιλικό Διδασκαλείο 1834-1864 . Το Δημοτικό Σχολείο και η Γένεση του Διδασκαλικού Επαγγέλματος στην Ελλάδα* (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/33264>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1993). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο*

αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors (Ομάδα Εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2012). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄ & Β΄ Δημοτικού: Το δελφίνι*. Αθήνα: ΙΤΥΕ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Φιλιππάτου, Δ. (2013). Ο ρόλος της αξιολόγησης στη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου (επιμ.), *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές* (σ.27-59). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Φωσκαρίνης, Θ. (1982). *Δοκίμιο χρονογραφίας για την Έλλη Αλεξίου*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Χατζηστεφανίδης, Θ. (1986). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης (1821-1986)*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδήμα.

Χριστιάς, Ι. (2009). *Θεωρία και μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.