



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ &
ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ**

“ΠΑΙΔΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ”

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
που εκπονήθηκε για τη χορήγηση
Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης
στην κατεύθυνση
“ΠΑΙΔΙΚΟ ΒΙΒΛΙΟ”

από την Ειρήνη Χ. Τσιρογιάννη
(Α.Μ: 4232014036)

ΘΕΜΑ: “Ο Ερημίτης του Ι.Α. Βρετού και Ο Πέτρος ή ο Ελληνόπαις του Δημοτικού σχολείου του Α.Π. Βλαστού: βιβλία για παιδιά του 19ου αιώνα. Παιδαγωγικές, Εκπαιδευτικές και Λογοτεχνικές Προεκτάσεις.”

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Παπαδάτος Ιωάννης	Επίκουρος Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Επιβλέπων
Κοντάκος Αναστάσιος	Καθηγητής	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής
Παπαηλιού Χριστίνα	Αναπληρώτρια Καθηγήτρια	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	Μέλος συμβουλευτικής Επιτροπής

ΡΟΔΟΣ, 2017

Στον πατέρα μου Χρήστο,
που “έφυγε” όταν ακόμη ήμουν παιδί,
και στον Marco.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των διδακτικών βιβλίων του 19ου αιώνα: *Ο Ερημίτης* του Ι.Α.Βρετού και *Ο Πέτρος ή ο Ελληνόπαις του Δημοτικού Σχολείου* του Α.Π. Βλαστού ώστε να αναδειχθούν οι παιδαγωγικές αντιλήψεις της εποχής, τα λογοτεχνικά χαρακτηριστικά και η ιδεολογία που εκφράζουν.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας εξετάζονται τα θεωρητικά ζητήματα που συνδέονται με την έρευνά μας, όπως το οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο της εποχής που γράφτηκαν τα βιβλία, οι αρχές της εκπαίδευσης τον 19ο αιώνα, η έννοια της παιδικής ηλικίας και το παιδί, η ταυτότητα της Παιδικής Λογοτεχνίας και τα χαρακτηριστικά της, ο ρόλος της ιδεολογίας στα κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας. Τέλος, παρουσιάζεται το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε για την πραγματοποίηση της έρευνας. Ως καταλληλότερη μέθοδο επιλέξαμε την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου.

Στο δεύτερο μέρος, ακολουθεί η ανάλυση των έργων του Ι.Α.Βρετού και του Α.Π. Βλαστού. Οδηγούμαστε στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για δύο συγγραφείς που με τη γραφή τους προσπαθούν να πλησιάσουν τον “υπό κατασκευή” κόσμο του παιδιού, του νέου αναγνώστη, ωστόσο χωρίς να ανανεώνουν τόσο το περιεχόμενο όσο και τη μορφή της πρώιμης Παιδικής Λογοτεχνίας. Υπηρετούν πιστά τον ηθικοδιδασκτισμό της εποχής τους χωρίς να διαφοροποιούνται ιδεολογικά και να εντυπωσιάζουν τον σύγχρονο αναγνώστη με ανατροπές και ανανεωτική διάθεση.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Παιδική Λογοτεχνία, 19ος αιώνας, εκπαίδευση, παιδαγωγική, ιδεολογία, παιδική ηλικία, σχολικά εγχειρίδια, διδασκισμός.

ABSTRACT

The purpose of this paper is to investigate 19th-century didactic books: *The Hermit* of I. A. Vretos and *Petros or the Greek of the Primary School* of A. P. Vlastos, in order to highlight the pedagogical perceptions of the time, the literary characteristics and the ideology they express.

The first part of the thesis examines the theoretical issues related to our research, such as the social, political and social context of the book's era, the principles of education in the 19th century, the concept of childhood and the child, the identity of Children's Literature and its characteristics and the role of ideology in the texts of children's literature. Also, we present the methodological tool used to carry out the research. As the most appropriate method, we chose the qualitative content analysis.

In the second part, the analysis of the works of I. A. Vretos and A.P. Vlastos leads us to the conclusion that both writers try with their writing to approach the "under construction" world of the child, the new reader, but without renewing either the content or the form of Early Childhood Literature. They faithfully service the didactic morality of their epoch without ideological differentiation and impressing the modern reader with a revisionist temperament.

KEYWORDS: Children's Literature, Teaching Literature, 19th Century, Pedagogy, Education, Ideology, Childhood, School Textbooks, Didacticism.

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Εισαγωγή.....	σελ.10
---------------	--------

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ : *Οικονομική, Κοινωνική και Πολιτική κατάσταση της Ελλάδας κατά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα*

1.1. Η Οικονομική Κατάσταση της Ελλάδας (1860-1880).....	σελ.14
1.2. Η Κοινωνική Κατάσταση της Ελλάδας (1860-1880).....	σελ.16
1.3. Η Πολιτική Κατάσταση της Ελλάδας (1860-1880).....	σελ.17

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: *Η Εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα*

2.1. Μέθοδοι Διδασκαλίας: Αλληλοδιδασκτική Μέθοδος-Συνδιδασκτική Μέθοδος...σελ.27
2.2. Τα σχολικά εγχειρίδια.....σελ.30
2.3. Η γλωσσική αναγέννηση.....σελ.35
2.4. Ο δάσκαλος τον 19ο αιώνα.....σελ.38
2.5. Τα σχολεία τον 19ο αιώνα.....σελ.42

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: *Παιδί και Κοινωνία κατά το δεύτερο μισό του 19ου
αιώνα*

3.1. Παιδική Ηλικία.....σελ.45
3.2. Οικογένεια και παιδί τον 19ο αιώνα.....σελ.52
3.3. Παιδί και Παιχνίδι τον 19ο αιώνα.....σελ.59
3.4. Παιδική Εργασία.....σελ.66

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: *Παιδική Λογοτεχνία*

4.1. Παιδική Λογοτεχνία ή Λογοτεχνία για Παιδιά.....σελ.75
4.2. Ιστορική Αναδρομή.....σελ.79
4.2.1. Η αρχή της Παιδικής Λογοτεχνίας στην Ευρώπη.....σελ.80
4.2.2. Η αρχή της Παιδικής Λογοτεχνίας στην Ελλάδα.....σελ.82
4.2.3. Διδακτική Λογοτεχνία- “ <i>Τέρπειν άμα και διδάσκειν</i> ”.....σελ.90
4.3. Ιδεολογία και Παιδικό Βιβλίο.....σελ.103
4.3.1. Τρόποι Εγγραφής της Ιδεολογίας.....σελ.104

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ : *Μεθοδολογία της έρευνας*

5.1. Η μεθοδολογία της έρευνας.....σελ.106
5.1.2. Λόγοι επιλογής της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.....σελ.109
5.2. Η εφαρμογή της έρευνας.....σελ.109
5.2.1. Σκοπός και Στόχοι της έρευνας.....σελ.109
5.2.2. Το υπό έρευνα υλικό.....σελ.110
5.2.2.1. Ο Πέτρος ή Ο Ελληνόπαις του Δημοτικού Σχολείου.....σελ.111

5.2.2.2. Ο Ερημίτης.....σελ.112	σελ.112
5.2.2.3. Οι συγγραφείς.....σελ.113	σελ.113
5.2.3. Ανάλυση των συνθηκών κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το υλικό.....σελ.115	σελ.115
5.2.4. Τυπικά χαρακτηριστικά του υπό έρευνα υλικού.....σελ.116	σελ.116
5.2.5. Ορισμός της κατεύθυνσης ανάλυσης, των μονάδων ανάλυσης και επιλογή του παραδείγματος ανάλυσης περιεχομένου.....σελ.116	σελ.116

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ : <i>Αναπαραστάσεις της οικογένειας. Ο ρόλος της μητέρας και του πατέρα.....σελ.119</i>	σελ.119
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΒΔΟΜΟ: <i>Αναπαραστάσεις του παιδιού. Παιχνίδι και Διαπροσωπικές σχέσεις.....σελ.135</i>	σελ.135
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΟΓΔΩΟ: <i>Η εικόνα του δασκάλου. Εκπαίδευση και σχολείο.....σελ.139</i>	σελ.139
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΝΑΤΟ: <i>Κοινωνικό και Θρησκευτικό καθήκον του παιδιού</i>	
9.1. Εργατικότητα και οικονομία.....σελ.184	σελ.184
9.2. Θεία Πρόνοια, Πίστη και Ορθολογισμός.....σελ.185	σελ.185

9.3. Φιλευσπλαχνία και Φιλανθρωπία.....σελ.189
9.4. Σωματική Υγεία και Υγιεινή.....σελ.192

Συμπεράσματα

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....σελ.208

“Η έγκριση της μεταπτυχιακής εργασίας από το Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού του Πανεπιστημίου Αιγαίου δεν υποδηλώνει αποδοχή των γνώμων του/της συγγραφέα. (Ν. 5343/32, άρθρο 202, παρ.2)”

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα που θα διαπραγματευθούμε στην παρούσα εργασία αφορά παιδικά βιβλία του 19ου αιώνα. Η επιθυμία μας ήταν να εξερευνήσουμε ιστορικά μέσα από κείμενα γραμμένα για παιδιά έναν αιώνα στη διάρκεια του οποίου γεννιέται στον ελλαδικό χώρο η έννοια της παιδικής ηλικίας και προκύπτει η ανάγκη ξεχωριστής Λογοτεχνίας.

Τον 19ο αιώνα διαμορφώνεται μια νέα τάξη πραγμάτων τόσο στην Ευρώπη όσο και στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος. Μέσα από τις ζυμώσεις της κοινωνίας προκύπτουν νέες ανάγκες που αφορούν άμεσα και το παιδί, το οποίο διεκδικεί μια νέα θέση. Το κράτος νομοθετεί υπέρ του και οδηγείται στο φυσικό του περιβάλλον που είναι το σχολείο. Από τη στιγμή που αυξάνεται ο αριθμός των εγγράμματων παιδιών αυξάνεται και η ανάγκη για βιβλία που να απευθύνονται σε αυτό το νέο κοινό. Η Παιδική Λογοτεχνία γεννιέται και όπως θα δούμε και παρακάτω, θα περάσει από πολλές “συμπληγάδες” αλλά πιστεύουμε πως αυτές οι περιπέτειες θα την οδηγήσουν στην προνομιακή θέση που έχει σήμερα.

Τα βιβλία που θα μελετήσουμε τα επιλέξαμε γιατί αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα Παιδικής Λογοτεχνίας του 19ου αιώνα και είναι γραμμένα από Έλληνες συγγραφείς. Μπορεί να μη διακρίνονται για τη λογοτεχνικότητά τους ωστόσο θεωρούμε ότι είναι αξιοπρόσεκτα. Είναι από τα βιβλία που αντικαθιστούν την Οκτώηχο και το Ψαλτήρι και φέρνουν πιο κοντά το παιδί στο βιβλίο που του αξίζει και διαβάζει σήμερα.

Ελπίζουμε με την έρευνα αυτή να φωτίσουμε έστω και λίγο την περίοδο αυτή της παιδικής λογοτεχνίας καθώς παραμένει ανεξερεύνητη αλλά πολύ σημαντική. Τα δύο βιβλία που επιλέξαμε να μελετηθούν είναι: *Ο Ερημίτης* και *Ο Πέτρος ή ο Ελληνόπαις του Δημοτικού Σχολείου*. Πρόκειται για προσπάθειες ανθρώπων με ευαισθησία που αναγνωρίζουν από νωρίς ότι το παιδί χρειάζεται διαφορετική αντιμετώπιση και δρουν προς αυτή την κατεύθυνση σε μια εποχή που το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών δουλεύει και μάλιστα σκληρά, πολλές φορές μακριά από την οικογένειά του.

Η διάρθρωση της εργασίας είναι η ακόλουθη: Στο Πρώτο Μέρος της εργασίας και στο πρώτο κεφάλαιο αποτυπώνεται η καταγραφή της οικονομικής, κοινωνικής και πολιτικής κατάστασης που επικρατεί την περίοδο που εξετάζουμε. Το ελληνικό κράτος θεωρείται ακόμη νεοσύστατο. Δεν έχουν περάσει ούτε πενήντα χρόνια από τη δημιουργία του και στο εσωτερικό του, τόσο η οικονομική όσο και η πολιτική ζωή, χαρακτηρίζεται από αστάθεια και συνεχείς αλλαγές που κι αυτές δρουν ανάλογα στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, δίνονται πληροφορίες για την εκπαιδευτική πολιτική που επιλέγεται να εφαρμοστεί την εποχή που γράφονται τα βιβλία καθώς και τις παιδαγωγικές αρχές και αντιλήψεις που επικρατούν και επηρεάζουν όπως είναι αναμενόμενο τους δύο συγγραφείς, τον Ι.Α. Βρετό και τον Α.Π. Βλαστό. Δίνονται στοιχεία για τις εκπαιδευτικές μεθόδους, την αλληλοδιδασκτική και συνδιδασκτική μέθοδο, αλλά και για τα σχολικά εγχειρίδια, που πολλές φορές ταυτίζονται με τα παιδικά αναγνώσματα της εποχής. Μαθαίνουμε για τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο και ποιες γλωσσικές αλλαγές αναμένονται, για τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον δάσκαλο της εποχής αλλά και για τα σχολικά κτίρια που στεγάζουν τους πρώτους μαθητές.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναφερόμαστε στην έννοια “παιδί” και “παιδική ηλικία”. Καταγράφουμε την αλλαγή συμπεριφοράς των ενηλίκων προς την ευαίσθητη αυτή ηλικιακή ομάδα τόσο μέσα στην οικογένεια όσο και εκτός. Επίσης, αναδεικνύουμε τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά της εποχής αυτής και εξαιτίας αυτών απομακρύνονται από το σχολικό περιβάλλον αλλά και από το παιχνίδι.

Στο τέταρτο κεφάλαιο, ορίζουμε τις έννοιες “Λογοτεχνία” και “Παιδική Λογοτεχνία” κάνοντας συγχρόνως ιστορική αναδρομή. Ακολουθούμε την πορεία των πρώτων παιδικών βιβλίων κατά τη διάρκεια -κυρίως- του 19ου αιώνα, τόσο στην Ευρώπη όσο και στον ελλαδικό χώρο, ενώ εστιάζουμε στο πρώτο είδος που αφορά τη Λογοτεχνία για παιδιά, τη Διδακτική Λογοτεχνία. Ακόμη, μας απασχολεί το θέμα της ιδεολογίας και πώς αυτή εγγράφεται στα λογοτεχνικά έργα.

Η μέθοδος που ακολουθείται στην παρούσα εργασία είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και παρουσιάζεται στο πέμπτο κεφάλαιο. Συγκεκριμένα αναφερόμαστε

στη μεθοδολογία, στον σκοπό και στους στόχους της εργασίας, στο ερευνητικό υλικό (βιβλία, συγγραφείς) καθώς και στα ερευνητικά ερωτήματα που θέτουμε και αποτελούν τον οδηγό της έρευνάς μας.

Στο Δεύτερο Μέρος της εργασίας παρουσιάζουμε τα ευρήματα απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε ήδη θέσει. Στο έκτο κεφάλαιο, αναφερόμαστε στην έννοια της οικογένειας. Απαντάμε μέσα από χαρακτηριστικά στιγμιότυπα των έργων που εξετάζουμε ποιος είναι ο ρόλος της μητέρας και του πατέρα την εποχή εκείνη.

Στο έβδομο κεφάλαιο, το θέμα που μας απασχολεί είναι το παιδί και τα χαρακτηριστικά που του αποδίδονται μέσα στα κείμενα που μελετάμε. Ερευνούμε τη θέση που έχει το παιχνίδι στη ζωή του παιδιού καθώς και τις σχέσεις που αναπτύσσει με τους συνομηλίκους του.

Το όγδοο κεφάλαιο το αφιερώνουμε στη μελέτη της σχολικής ζωής. Εστιάζουμε στον τρόπο που αναπαρίσταται ο δάσκαλος αλλά και γενικότερα συλλέγουμε πληροφορίες για τον τρόπο μάθησης, διδασκαλίας, τιμωρίας ή ανταμοιβής και οτιδήποτε αφορά το Σχολείο.

Στο ένατο κεφάλαιο εστιάζουμε στα στοιχεία που αφορούν τα κοινωνικά και θρησκευτικά καθήκοντα του παιδιού, καταλήγοντας στις κυρίαρχες αξίες με τις οποίες αυτό γαλουχείται όπως είναι η θεϊκή πρόνοια, η εργασία και η οικονομία, η φιλανθρωπία, η καθαριότητα και η σωστή διατροφή. Τέλος, εξάγουμε τα συμπεράσματα που προκύπτουν από το υλικό μας.

Η εργασία αυτή ολοκληρώθηκε με τη βοήθεια, τη συμπαράσταση, την καθοδήγηση αλλά και την κατανόηση ορισμένων ανθρώπων.

Ξεκινώντας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επίκουρο καθηγητή του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, κ. Ιωάννη Παπαδάτο, για την έμπνευση που μου έδωσε, την εμπιστοσύνη και κατανόηση που έδειξε καθώς και για την πολύτιμη καθοδήγηση που μου παρείχε όλο αυτό το διάστημα της συγγραφής.

Πολλές ευχαριστίες οφείλω και στα άλλα δύο μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής, τον καθηγητή του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του

Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, κ. Αναστάσιο Κοντάκο καθώς και την αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, της Σχολής Ανθρωπιστικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Αιγαίου, κα. Χριστίνα Παπαηλιού.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους καθηγητές και καθηγήτριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος “Παιδαγωγικό Βιβλίο και Παιδαγωγικό Υλικό” καθώς κατάφεραν να με τροφοδοτήσουν με νέες ιδέες και επιστημονικά ερεθίσματα.

Ευχαριστώ, επίσης, τους/τις συναδέλφους και τη διευθύντρια του 30^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών για τη συνεχή συμπαράσταση και στήριξη.

Ευχαριστώ το προσωπικό της Βιβλιοθήκη του Ε.Λ.Ι.Α. καθώς και το προσωπικό της Βιβλιοθήκης του Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών για τη βοήθεια που μου πρόσφεραν κατά την αναζήτηση των παιδικών βιβλίων.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, την αγαπημένη μου μητέρα, Ερμιόνη, που από παιδί με ενθαρρύνει κι εμπιστεύεται οτιδήποτε κάνω, τις δύο αδερφές μου, Έφη και Χαρούλα, που δεν σταματούν να με στηρίζουν, την ανιψιά μου, Ελπίδα, τους φίλους μου Στέλλα, Λάμπρο και Δημήτρη που είναι πάντα δίπλα μου.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: Η Οικονομική, Κοινωνική και Πολιτική κατάσταση της Ελλάδας κατά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα

Η μελέτη, η ανάλυση καθώς και η αξιολόγηση των επιλεγμένων βιβλίων δεν θα μπορούσε να νοηθεί αν δεν παρουσιάζαμε συγχρόνως στοιχεία που αφορούν την κοινωνική, οικονομική, πολιτική κατάσταση της χώρας καθώς και τους ιδεολογικούς προσανατολισμούς, τις επιρροές, τις αναζητήσεις που επικρατούν κατά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, την περίοδο δηλαδή της έκδοσης των βιβλίων. Η γνώση της εποχής που ζουν οι συγγραφείς και που εκδίδονται τα βιβλία μάς βοηθά να κατανοήσουμε περισσότερο τους λόγους συγγραφής και έκδοσης αλλά και ανάγνωσης.

Η περίοδος που θα παρουσιάσουμε ξεκινά περίπου δέκα χρόνια πριν την έκδοση των βιβλίων αλλά και περίπου δέκα χρόνια μετά (1860-1880). Θεωρούμε ότι επιβάλλεται να υπάρχει εικόνα από τα γεγονότα που προηγούνται της συγγραφής, καθώς επηρεάζουν τον συγγραφέα. Το ίδιο σημαντική αποτελεί και η παρουσίαση των γεγονότων που ακολουθούν την έκδοση του βιβλίου. Βοηθούν τον αναγνώστη/ την αναγνώστρια να κάνει τους συσχετισμούς του και να κατανοήσει καλύτερα το κείμενο που διαβάζει, ειδικά κείμενα που γράφονται έναν αιώνα και περισσότερο από την εποχή που ζει.

1.1 Η Οικονομική Κατάσταση της Ελλάδας (1860-1880)

Καθώς η οικονομία αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα διαμόρφωσης τόσο των πολιτικών όσο και των κοινωνικών, εκπαιδευτικών δομών κάθε εποχής, θα ξεκινήσουμε καταθέτοντας στοιχεία σχετικά με την οικονομική κατάσταση της χώρας την περίοδο που εξετάζουμε.

Ήδη από το 1856 έως το 1875 παρατηρείται στον ελλαδικό χώρο σημαντική πρόοδος στον τομέα της οικονομίας (Σβορώνος, 1976: 90-91). Χωρίς ωστόσο αυτή η εξέλιξη να χαρακτηρίζεται από γοργό ρυθμό (Τσουκαλάς, 1974: 10).

Προωθείται η ατμοπλοΐα και λαμβάνονται μέτρα για τη διευκόλυνση της ναυσιπλοΐας. Κατασκευάζονται ή και επισκευάζονται λιμάνια, αναπτύσσονται οι τηλεγραφικές συγκοινωνίες ενώ το 1862 προωθούνται οι ταχυδρομικές υπηρεσίες. Το οδικό δίκτυο αν και περιορισμένα κατασκευάζεται. Το εμπόριο αναπτύσσεται σημαντικά με άμεση συνέπεια την αύξηση της παραγωγής καθώς και των προϊόντων εξαγωγικού εμπορίου (Σβορώνος, 1976: 89-90). Τα πρώτα σημάδια κεφαλαιοκρατικής ανάπτυξης εντοπίζονται αυτή την εποχή.

Βέβαια, τα βασικά κέντρα της οικονομικής αλλά και της πνευματικής δραστηριότητας βρίσκονται εκτός ελλαδικού χώρου. Ωστόσο η Ελλάδα αρχίζει να αποτελεί πόλο έλξης για τους Έλληνες του εξωτερικού. Οι ίδιοι, ειδικά αυτοί που είναι κάτοικοι της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, νιώθοντας ανασφάλεια και φόβο μήπως υποστούν κυρώσεις οικονομικές ή άλλου είδους, επενδύουν μεγάλα κεφάλαια στην πατρίδα τους (Τσουκαλάς, 1974: 10).

Παρατηρείται λοιπόν αυτή την περίοδο ένα από τα φαινόμενα της εποχής που αξίζει να αναφέρουμε: η οικονομική αλλά και πολιτιστική ενοποίηση όλων των τμημάτων του ελληνισμού, τόσο του ελληνικού κράτους όσο και του “περιφερειακού ελληνισμού” (Έλληνες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, των Ιόνιων νήσων, της διασποράς, οι οποίοι ήταν πολυάριθμοι και αρκετοί από αυτούς πλούσιοι) (Σβορώνος, 1976: 90-91).

Οι Έλληνες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και της “διασποράς”, που ήδη ασκούν σημαντική επιρροή είτε ως τραπεζίτες είτε ως εταίροι Αγγλικών Οίκων στις αγορές της εγγύς Ανατολής, ενισχύουν οικονομικά την πατρίδα. Οι Έλληνες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας εισάγουν κεφάλαια στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος και δυναμώνουν την ελληνική οικονομία. Μπορεί η πρωτεύουσα του κράτους να είναι η Αθήνα αλλά η Κωνσταντινούπολη παραμένει οικονομική πρωτεύουσα για τους Έλληνες (ό.π.: 89-90).

Η εισροή ελληνικών και ξένων κεφαλαίων στον ελλαδικό χώρο έχει ως αποτέλεσμα την εμφάνιση της βιομηχανίας καθώς και την ανάπτυξη τραπεζών. Τα χρήματα που μεταφέρονται από το εξωτερικό επενδύονται σε βιομηχανικές και τραπεζιτικές επιχειρήσεις καθώς εξασφαλίζουν μεγάλο και σίγουρο κέρδος. Ωστόσο, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε παρά μόνο ότι ο ρυθμός ανάπτυξης της βιομηχανίας είναι αρκετά αργός. Το 1875 υπάρχουν παρά μόνο λίγα υφαντουργικά εργοστάσια, εργοστάσια τροφίμων (ό.π.: 101).

Η οικονομική ανάπτυξη που σημειώνεται συνοδεύεται με αύξηση του πληθυσμού. Ήδη το 1861 ο πληθυσμός της Ελλάδας ανέρχεται στους 1.096.810 κατοίκους (ό.π.:90).

1.2 Η Κοινωνική Κατάσταση της Ελλάδας (1860-1880)

Όπως οι οικονομικές, έτσι και οι κοινωνικές δομές της χώρας εξελίσσονται με υπερβολικά αργό ρυθμό την περίοδο που εξετάζουμε (Τσουκαλάς, 1974: 10). Ωστόσο οι μεταβολές στην ελληνική οικονομία, για τις οποίες μιλήσαμε προηγουμένως, τροποποιούν βαθιά τις σχέσεις των κοινωνικών ομάδων με επακόλουθο τη γέννηση άλλων, νέων (ό.π.: 101).

Η οικονομική κατάσταση, που έχει δημιουργηθεί, ισχυροποιεί την αστική τάξη, η οποία προσπαθεί να απαλλαγεί από τους πρόκριτους και τους γαιοκτήμονες καθώς και να τροποποιήσει και να προσαρμόσει στις νέες ανάγκες που δημιουργούνται νέα νομικά και πολιτικά πλαίσια της εποχής (ό.π.: 90).

Το 1864 τα Ιόνια νησιά ενώνονται με την απελευθερωμένη Ελλάδα τονώνοντας έτσι όχι μόνο την πληθυσμιακή κατάσταση της χώρας αλλά και την κοινωνική και πνευματική ζωή αυτής. Παίζουν σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη καθώς εισάγουν στην ελληνική κοινωνία τα σαφή και ακριβή κοινωνικά πλαίσια που είχαν δημιουργηθεί στα νησιά σε συνθήκες παρόμοιες με της Δύσης.

Ο Ελληνισμός, ενοποιημένος, επιδιώκει ίδιους σκοπούς. Έτσι το φιλελεύθερο και μεταρρυθμιστικό κίνημα αρχίζει να διαφαίνεται (ό.π.: 90-92).

Καθ'όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα βέβαια δεν μπορούμε να μιλάμε για αστική τάξη. Αυξάνεται ο αριθμός των μικροαστών, οι οποίοι επιδρούν ανάλογα με τα συμφέροντά τους στην πολιτική ζωή της χώρας. Ο αστικός πληθυσμός το 1879 φτάνει το 28% από 8% που ήταν το 1853. Το 1871, ξεκινά και η διανομή εθνικών γαιών όπου συντελεί στον σχηματισμό μιας κατηγορίας μικρών και μεσαίων γαιοκτημόνων. (ό.π.:101). Ο Κουμουνδούρος διανέμει 2.650.000 στρέμματα σε 357.217 κλήρους. Με την αγροτική μεταρρύθμιση λύνεται το πρόβλημα της εθνικής γης χωρίς βέβαια να θιχτούν οι μεγάλες ιδιωτικές εκτάσεις. Σιγά σιγά αρχίζει να δυναμώνεται και η εργατική τάξη (Βακαλόπουλος, 1989: 226).

Παρατηρείται, λοιπόν, τα χρόνια αυτά σοβαρή πληθυσμιακή αύξηση, ειδικά σε αστικά κέντρα με λιμάνια και συγχρόνως απότομη δημογραφική πύκνωση της ελληνικής πρωτεύουσας. Η Αθήνα συγκεντρώνει όλο τον διοικητικό και οικονομικό μηχανισμό του κράτους. Πρόκριτοι, παλαίμαχοι αγωνιστές, Φαναριώτες και Έλληνες της διασποράς συγκροτούν στην πρωτεύουσα την άρχουσα τάξη, η οποία στηρίζει τη μεγάλη ιδιοκτησία γης και αποκτά τεράστια κέρδη από άσκηση παραοικονομίας. Τα κέρδη δεν διοχετεύονται σε παραγωγικά έργα για την ανάπτυξη της οικονομίας αλλά απορροφούνται για κερδοσκοπικούς σκοπούς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αναπτύσσονται δύσμορφα τόσο ο οικονομικός όσο και ο κοινωνικός τομέας και να διευρύνονται οι κοινωνικές ανισότητες. Οι κάτοικοι της ελληνικής υπαίθρου ζουν σε θλιβερές συνθήκες ενώ, εξαιτίας αυτών, γίνονται εύκολα υποχείριο τοπικών πολιτικών παραγόντων και δέσμιοι των κομματικών ανταγωνισμών και διαμαχών. Πολύ συχνά στρέφονται όλο και πιο πολύ στα μεγαλύτερα αστικά κέντρα (ό.π.: 225).

1.3 Η Πολιτική Κατάσταση της Ελλάδας (1860-1880)

Οι κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις δεν είναι ποτέ σε θέση να αναπτυχθούν ή να λειτουργήσουν κατά τρόπο αυτόνομο. Μετά την εκθρόνιση του Όθωνα (1862) οι νέες πολιτικές δυνάμεις που εμφανίζονται υποστηρίζονται από τη Μεγάλη Βρετανία. Πρόκειται για μια νέα πολιτική γενιά (Τσουκαλάς, 1974: 3-11).

Η πολιτική κατάσταση της χώρας την περίοδο που μελετάμε είναι θλιβερή. Η άνοδος της αστικής τάξης επηρεάζει όπως είναι φυσικό και αναμενόμενο την πολιτική ζωή του νεοσύστατου ελληνικού κράτους (Σβορώνος, 1976: 94).

Ένας ακόμη λόγος που βλέπουμε να αλλάζει το πολιτικό σκηνικό καθώς και το πολιτικό κλίμα αποτελεί ο θάνατος ή αποχωρήσεις παλιών πολιτικών. Οι νέες πολιτικές δυνάμεις που αναδύονται έχουν σύμμαχο την πανεπιστημιακή νεολαία και όλοι μαζί πιέζουν για εφαρμογή τύπου δυτικού κοινοβουλευτισμού. Η Αγγλία, η οποία αναλαμβάνει ενεργό ρόλο, βρίσκει νέο βασιλιά και ο Γουλιέλμος Γεώργιος Γλύξμπουργκ ενθρονίζεται μετά από ένα χρόνο, τον Οκτώβριο του 1863. Οι Άγγλοι ως ένδειξη φιλίας παραχωρούν τα Επτάνησα στην Ελλάδα στις 29 Μαρτίου 1864 (ό.π.: 95-97).

Την ίδια χρονιά, τον Δεκέμβριο του 1863 εκλέγεται Συνταγματική Βουλή όπου εργάζεται για νέο Σύνταγμα, το οποίο και αυτό θα ψηφιστεί, αφού ολοκληρωθεί, τον Οκτώβριο του 1864. Το νέο Σύνταγμα έχει χαρακτήρα σαφώς πιο δημοκρατικό από το προηγούμενο. Το πολίτευμα πλέον είναι βασιλευόμενη Δημοκρατία. Κάθε εξουσία απορρέει από το έθνος ενώ τα προνόμια του βασιλιά περιορίζονται. Η νομοθετική εξουσία ανήκει σε μια μόνο Βουλή που εκλέγεται με καθολική ψήφο. Η εκτελεστική εξουσία ανήκει στον βασιλιά που την ασκεί μέσω των υπεύθυνων υπουργών του. Η ελευθερία του τύπου εξασφαλίζεται.

Το 1875 ο Χαρίλαος Τρικούπης εισάγει το κοινοβουλευτικό καθεστώς που σύμφωνα με αυτό ο βασιλιάς υποχρεώνεται να διορίζει κυβέρνηση που να έχει την εμπιστοσύνη της Βουλής. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτό αποτελεί νέα πολιτική νίκη της Βουλής (ό.π.: 96).

Από το 1875, όπου ο Χ. Τρικούπης γίνεται για πρώτη φορά πρωθυπουργός και ηγείται κυβερνητικού σχήματος, η αστική τάξη επιβάλλει όλο και περισσότερο τους όρους της. Η περίοδος χαρακτηρίζεται για τις φιλελεύθερες μεταρρυθμίσεις καθώς και για κάποια σχετική σταθερότητα στην πολιτική ζωή της χώρας. Από το 1875 έως το 1881 παρατηρούνται συνεχείς αποτυχίες τόσο στην εσωτερική όσο και στην εξωτερική πολιτική που επιλέγεται. Η χρεωκοπία του παλιού πολιτικού κόσμου είναι αναμενόμενη. Ο Χαρίλαος Τρικούπης είναι ο μοναδικός πολιτικός που παρουσιάζεται ως η μόνη

ικανή προσωπικότητα να αναδιοργανώσει το κράτος. Από την αρχή προσπαθεί να αναδιοργανώσει τον στρατό, τη διοίκηση και τη δικαιοσύνη της χώρας (Σβορώνος, 1976: 100-103).

Είναι η εποχή που μπαίνουν οι βάσεις για ένα σύγχρονο πιστωτικό σύστημα, καθώς πολλές και μεγάλες τράπεζες λειτουργούν. Το εμπόριο ανθεί. Παρόλ'αυτά η χώρα απέχει από το να είναι ένα κράτος βιομηχανικό. Η πολιτική δομή της χώρας επηρεάζεται από την άνοδο της μεσαίας τάξης. Είναι αυτή που δίνει στηρίγματα στην ανάπτυξη φιλελεύθερων δυνάμεων. Αξιόλογο εκφραστή βρίσκουν οι δυνάμεις αυτές στο πρόσωπο του Χ. Τρικούπη (Τσουκαλάς, 1974:12).

Μετά την αναχώρηση του Όθωνα, μέλη προσωρινής κυβέρνησης αποτελούν ο Δημήτριος Βούλγαρης, ο Κωνσταντίνος Κανάρης και ο Μπενιζέλος Ρούφος. Στο ελληνικό βασίλειο η κατάσταση που επικρατεί είναι χαώδης: ληστείες, κομματικοί ανταγωνισμοί, στρατιωτική αποδιοργάνωση. Ο Δ. Κυριακού και ο Μπ. Ρούφος αναλαμβάνουν να την αντιμετωπίσουν. Η πολιτική διαμάχη όμως ανάμεσα στους “πεδινούς” και τους “ορεινούς” συνεχίζεται με αποτελέσματα τραγικά για τη χώρα, όπως είναι αναμενόμενο μέσα από εμφύλιες διαμάχες. Ο διορισμός αλληπάλληλων κυβερνήσεων δεν φέρει αποτελέσματα. Το νέο Σύνταγμα ωστόσο που ψηφίζεται αποτελείται από 110 άρθρα (Βακαλόπουλος, 1989: 221).

Θεσπίζεται η αρχή της λαϊκής κυριαρχίας μέσα από μυστική και καθολική ψηφοφορία. Καθιερώνεται το δικαίωμα του “συνεταιρίζεσθαι”, του “συνέρχεσθαι” καθώς και η ελευθερία έκφρασης. Ιδρύεται το Συμβούλιο της Επικρατείας, το οποίο γνωμοδοτεί για τα σχέδια νόμων. Η κυβέρνηση Κουμουνδούρου καλλιεργεί φιλικές σχέσεις με τις ξένες δυνάμεις και προσπαθεί να διασφαλίσει τη δημόσια τάξη, να επιλύσει οικονομικά προβλήματα, να αποδώσει τα εθνικά κτήματα σε ακτήμονες, να εφαρμόσει αποκεντρωτικό σύστημα με πλήρη διοικητικό και δημοτικό οργανισμό. Ωστόσο η πολιτική κατάσταση συνεχίζει να χαρακτηρίζεται από ρευστότητα εξαιτίας των συνεχών εναλλαγών των κυβερνήσεων Βούλγαρη, Δεληγιάννη και Κουμουνδούρου. Τελικά, τα σοβαρότατα εσωτερικά και εξωτερικά προβλήματα είναι αδύνατο να αντιμετωπιστούν. Το 1870 ένα επεισόδιο στο Δήλεσι από ελληνική λησταρνατική ομάδα εκθέτει την Ελλάδα διεθνώς. Στα τέλη Απριλίου 1875, όπως

αναφέρθηκε, σχηματίζει για πρώτη φορά κυβέρνηση ο Χ. Τρικούπης, νέα ισχυρή προσωπικότητα. Είναι αυτός που πετυχαίνει με τη δεδηλωμένη κοινοβουλευτική πλειοψηφία να περιοριστεί η βασιλική ισχύ στα πολιτικά πράγματα της χώρας και να αναβαθμιστεί το κοινοβουλευτικό σύστημα (ό.π.: 222).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: Η Εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα

Στο κεφάλαιο αυτό θα δοθούν στοιχεία σχετικά με την κατάσταση που επικρατεί στο χώρο της εκπαίδευσης την περίοδο που γράφονται τα βιβλία που μελετάμε. Ήδη, στο προηγούμενο κεφάλαιο, εκθέσαμε τις κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες της εποχής και προετοιμαστήκαμε αρκετά για να κατανοήσουμε βαθιά τις επιλογές ή τις αποφάσεις που παίρνονται κατά καιρούς στην Εκπαίδευση. Άλλωστε η Γενική Ιστορία είναι πάντα και Ιστορία της Εκπαίδευσης και γι' αυτό μελετώντας την πρώτη θέτεις τις κατάλληλες προϋποθέσεις για να αντιληφθείς πιο αντικειμενικά το πλαίσιο και τις δυνατότητες της Εκπαίδευσης (Κοντάκος, 2011: 9).

Σε αυτό το κεφάλαιο θα ασχοληθούμε με οτιδήποτε αφορά το θέμα της εκπαίδευσης, δηλαδή θεσμούς, φορείς, συστήματα και πρόσωπα, την περίοδο 1860-1880, περίπου δέκα χρόνια πριν την έκδοση των υπό μελέτη βιβλίων και δέκα χρόνια μετά.

Οι Έλληνες, όπως οι μελετητές της εποχής επιβεβαιώνουν, έχουν το σχολείο σε περίοπτη θέση και επενδύουν σε αυτό (Κυπριανός, 2009:126). Ωστόσο, με την παραίτηση του Όθωνα, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, στις 11 Οκτωβρίου 1862 ξεκινά μια περίοδος με ανακατατάξεις και διαφοροποιήσεις στο εσωτερικό της Ελληνικής κοινωνίας (Διαμάντης, 2006: 167). Οι μεταβολές που σημειώνονται τόσο στην οικονομία όσο και στην κοινωνία έχουν ως αποτέλεσμα να ξεκινήσει ένας δημόσιος διάλογος σχετικά με το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και προσπάθειες για αλλαγή χωρίς, δυστυχώς, οι επιδιώξεις αυτές να στέφονται με επιτυχία (Κάτσικας-Θεριανός, 2007: 70).

Στο νέο Σύνταγμα που ψηφίστηκε το 1864, ένα χρόνο μετά την ενθρόνιση του πρίγκιπα Γεωργίου Γλύξμπουργκ της Δανίας, οι εκπαιδευτικές διατάξεις δεν προσθέτουν τίποτε περισσότερο στις αντίστοιχες διατάξεις του Συντάγματος του 1844 που και αυτό δεν είχε προσθέσει κάτι νέο στις εκπαιδευτικές ρυθμίσεις των Βαυαρών τη δεκαετία του '30 (ο.π.: 71). Ο νόμος *περί δημοτικών σχολείων* του 1834 (ΦΕΚ, 11/3-3-1834) αποτελεί μεταφορά του γερμανικού εκπαιδευτικού νόμου εμπλουτισμένου

με τον εκπαιδευτικό νόμο της Γαλλίας (Νόμος Quizot) (Πυργιωτάκης, 2001: 59). Όπως επισημαίνει και ο Γερμανός μελετητής Paul Kipper “...ο εκπαιδευτικός νόμος αυτός έμοιαζε με το παπούτσι του Ξενοκράτη, ήταν από άριστο δέρμα, καλοραμμένο και καλοστολισμένο. Είχε όμως ένα μειονέκτημα : Δεν ταίριαζε στο πόδι για το οποίο ράφτηκε...” (Kipper, 1906: 45).

Η χώρα ωστόσο σταδιακά αναπτύσσεται και ο μονοδιάστατος προσανατολισμός του εκπαιδευτικού συστήματος αμφισβητείται. Μετά το 1860 πληθαίνουν οι απόψεις που πιέζουν το Κράτος να παρέμβει με στόχο την *ιδεολογική συστηματοποίηση και ηθοποίηση* των Ελλήνων μέσα από την Εκπαίδευση (Παπακωνσταντίνου, 1990: 89).

Το πολυσύνθετο περιφερειακό σύστημα διοίκησης και εποπτείας των δημοτικών σχολείων της χώρας, με τις επάλληλες διοικητικές αρχές, φαινομενικά είναι αποκεντρωτικό, στην πραγματικότητα είναι ένα σύστημα συγκεντρωτικό, αφού την εποπτεία, την καθοδήγηση και τις αποφάσεις σε θέματα μείζονος σημασίας την έχει το Υπουργείο Παιδείας, το οποίο μπορεί και παρεμβαίνει ανά πάσα στιγμή σε προβλήματα και κινδύνους που μπορούν να απειλήσουν την ισορροπία του συστήματος. Οι όποιες πρωτοβουλίες και ευθύνες αφήνονται στις τοπικές αρχές, καθορίζονται όμως και επιτηρούνται από την Κυβέρνηση. Έτσι, με τον τρόπο αυτό το γενικό πλαίσιο οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος επιβάλλεται ομοιόμορφα από την Κεντρική Εξουσία σε όλα τα Δημοτικά Σχολεία της χώρας (Διαμάντης, 2006: 161-162).

Ο εκπαιδευτικός νόμος του 1834 *περί Δημοτικών Σχολείων* (ΦΕΚ 11/3-3-1834) αναθέτει την ευθύνη της σύστασης και της συντήρησης των σχολείων εξολοκλήρου στους νεοσύστατους Δήμους παρά τις μεγάλες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Πυργιωτάκης, 2008: 88). Γι'αυτόν τον λόγο μπορεί να χαρακτηριστεί κι ως *αποκεντρωτικός*, μιας και την οργάνωση και λειτουργία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναλαμβάνουν οι Δήμοι και οι Κοινότητες. Εξαιτίας αυτού τα σχολεία ονομάζονται και δημοτικά. Οι γονείς στηρίζουν οικονομικά, πληρώνουν δίδακτρα δηλαδή για τη φοίτηση των παιδιών τους. Βέβαια, για τα ελληνικά σχολεία, τα γυμνάσια και το πανεπιστήμιο, υπεύθυνο για τη χρηματοδότησή τους είναι το κράτος (Κάτσικας-Θεριανός, 2007: 48-49).

Από την αρχή, δημιουργείται ένα πλαίσιο διάστασης μεταξύ κεντρικής εξουσίας και τοπικής κοινωνίας και γιαυτό η αποτυχία είναι σίγουρη. Βέβαια, δεν μπορεί η ευθύνη να αποδοθεί μονομερώς στους Δήμους αλλά ούτε και στο Κράτος. Το κεντρικό κράτος ωστόσο είναι αυτό που νομοθετεί τα πάντα για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, σε όλες τις πτυχές και μετά αναθέτει στους Δήμους την εφαρμογή. Μέσα όμως σε αυτό το σύστημα, το σχολείο δεν γίνεται να θεωρείται τμήμα βγαλμένο από τα σπλάχνα της κοινότητας, έτοιμο να ανταποκριθεί στις ανάγκες αυτής. Αντίθετα, θεωρείται ένας θεσμός που αφορά την κεντρική εξουσία και αυτό οδηγεί τους δύο θεσμούς, κοινότητα και σχολείο, σε αμοιβαία αποστασιοποίηση. Μπορεί, λοιπόν, την πρώτη ευθύνη για την κατάσταση αυτή να την έχει το κράτος αλλά και οι Δήμοι φέρουν την ευθύνη τους, οι οποίοι όμως είναι ανεπαρκείς για να παρέμβουν ουσιαστικά. Η αδράνεια φυσικά και η αδιαφορία δεν δικαιολογούνται. Οι δήμαρχοι και οι κομματάρχες ευθύνονται για τις λανθασμένες επιλογές διδακτικού προσωπικού, οι οποίοι “δωρίζουν” τις θέσεις αυτές ως αντιπροσφορά για την περισυλλογή ψήφων. Εξαιτίας του συγκεντρωτισμού και της εξαφάνισης κάθε κοινοτικού στοιχείου, το εκπαιδευτικό σύστημα γίνεται ξένο προς την ελληνική κοινωνία. Η ελληνική πραγματικότητα αγνοείται πλήρως και το σχολείο απομακρύνεται από την κοινωνία. Η κατάσταση στην εκπαίδευση θα ήταν διαφορετική αν το κράτος άφηνε περιθώρια στους ενδιαφερόμενους να κινητοποιηθούν και να ενεργοποιηθούν. Έτσι το σχολείο θα έπαυε να είναι υπόθεση του υπουργού και των εκπαιδευτικών αλλά υπόθεση όλων των κοινωνικών εταίρων (Πυργιωτάκης, 2008: 90-91). Τέσσερις υπουργοί κι ένας βουλευτής διαμαρτύρονται για το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και καταθέτουν νομοσχέδια αλλά κι αυτές οι προσπάθειες δεν είναι αρκετές για αλλαγή προσανατολισμού (Κάτσικας-Θεριανός, 2007: 72-73).

Από το 1857 ο υπουργός Εκκλησιαστικών και Δημόσιας Εκπαίδευσης Χ. Χριστόπουλος σε έκθεσή του προς τον βασιλιά σχολιάζει αρνητικά τον μονοδιάστατο χαρακτήρα των σχολείων σημειώνοντας ότι *“...αι κλασσικαί λεγόμεναι γνώσεις...ουδόλως εισίν αναγκαία εις τον μη προτιθέμενο να γίνει δάσκαλος, νομικός, ιατρός, αλλά προτιμώντα, ένεκα πολλών λόγων, να ωφελήση επίσης την κοινωνίαν γινόμενος γεωργός, βιομήχανος, τεχνίτης, ναύτης...”* (Δημαράς, 1973: 149).

Έξι χρόνια μετά, τον Ιανουάριο του 1863, σε έκθεσή του προς τη Β' Εθνοσυνέλευση ο Δεληγεώργης κινείται στο ίδιο μήκος κύματος προτείνοντας νέα μαθήματα όπως οι ξένες γλώσσες, η χημεία, φυσική να εισαχθούν στο πρόγραμμα του Γυμνασίου, αμφισβητώντας συγχρόνως τον κλασικό προσανατολισμό που έρχεται ενάντια στις νέες ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας. Την ίδια χρονιά, ο υπουργός Πετσάλης τα ίδια επισημαίνει σε έκθεσή του προς τον βασιλιά ενώ ένα χρόνο μετά ο υπουργός Κουμουνδούρος προσπαθώντας να λύσει τα προβλήματα συστήνει επιτροπή ακριβώς γι' αυτό τον λόγο, δηλαδή για τη μελέτη των προβλημάτων που έχουν προκύψει και όλοι τα επισημαίνουν, αλλά αυτά παραμένουν άλυτα (Κάτσικας-Θεριανός, 2007: 72-73).

Κι ενώ τα προβλήματα διογκώνονται στο χώρο της εκπαίδευσης, τα λάθη από πλευράς πολιτικών συνεχίζονται. Ο Δεληγεώργης, ως υπουργός επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως, στην έκθεσή του προς την Εθνοσυνέλευση στις 21 Ιανουαρίου 1863 γράφει ότι “...το Διδασκαλείον είναι κατάστημα όλως περιττόν και λίαν επιβλαβές, αν μη ανοργανισθή, διότιν πρώτον μιν εις ουδέν άλλο συντελεί ειμή να παράγη θέσεων απαιτητάς λίαν ενοχλητικούς, ενώ αι θέσεις πασαί εισί πλήρεις...” (Δημαράς, 1973: 177). Ο ίδιος, βέβαια, παρά τα λεγόμενά του διαφωνεί στη συζήτηση που γίνεται σχετικά με το κλείσιμο. Ο βουλευτής Καλλιφρονάς σε ομιλία του στις 23 Μαρτίου 1864 σημειώνει ότι σε αυτό το κατάστημα διδάσκονται μαθήματα ακατάλληλα και ανωφελέ (Δημαράς, 1973: 186). Ο βουλευτής Καλός, αντίθετα, θεωρεί υπεύθυνο για τη σημερινή κατάσταση του Διδασκαλείου το Κράτος και γιαυτό προτείνει αντί να κλείσει να προχωρήσει σε μεταρρύθμιση και βελτίωση (ο.π.: 187). Στη συνεδρίαση ωστόσο της 23 Μαρτίου 1864 αποφασίζεται η διακοπή της χρηματοδότησης, με αποτέλεσμα να σταματήσει το Διδασκαλείο να λειτουργεί και να δημιουργηθεί ένα τεράστιο κενό στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Κάτσικας-Θεριανός, 2007: 78-79).

Το 1869 ιδρύεται ο εν Αθήναις Σύλλογος προς διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων με ιδιωτική πρωτοβουλία (ιδρυτικά μέλη: Μ. Ρενιέρης, Γρ. Παπαδόπουλος, Δ. Μαυροκορδάτος, Λέων Μελάς, κ.α. (Κοντονή, 1997: 121). Ο Σύλλογος συμβάλλει στην προσπάθεια αναγέννησης του Ελληνικού Σχολείου. Δραστηριοποιείται

πολυσχιδώς: εκδίδει βιβλία, συστήνει δημοτικά σχολεία και των δύο φύλων στις ελεύθερες και υπόδουλες περιοχές της Ελλάδας, τα εφοδιάζει με κατάλληλα εποπτικά μέσα, εισάγει σύγχρονες παιδαγωγικές μεθόδους, συντάσσει σχολικό πρόγραμμα (Διαμάντης, 2006: 183).

Τη χρονιά ίδρυσης προκηρύσσει και διαγωνισμό με θέμα: *«Ποίαι αι ελλείψεις, της κατωτέρας και μέσης δημοσίας Παιδείας, εν Ελλάδι; Πόθεν εκάστη αυτών προέρχεται, αν εκ των νόμων, εκ της εφαρμογής ή εξ άλλων λόγων; Ποία τα άμεσα αποτελέσματα των ελλείψεων τούτων εις την διανοητικήν ανάπτυξιν και εις την ηθικήν διάπλασιν της νεολείας; Και τις η επιρροή αμφοτέρων επί της καταστάσεως της κοινωνίας; Τέλος ποία τα καταλληλότερα θεραπευτικά μέσα;»* (Χατζηστεφανίδης, 2005: 51).

Το κλίμα δυσπιστίας που επικρατεί στο χώρο της εκπαίδευσης συνεχίζεται, γεγονός που το επιβεβαιώνει και εγκύκλιος του 1871, του Υπουργού Παιδείας προς τους Νομάρχες και Επάρχους. Στην εγκύκλιο ο Υπουργός σημειώνει την κακή λειτουργία των δημοτικών και τις ανησυχίες των γονιών σχετικά με τη δημόσια εκπαίδευση. Εκεί συσχετίζεται το κλίμα που έχει δημιουργηθεί με τη φυγή των καλών μαθητών προς την ιδιωτική εκπαίδευση (Δημαράς, 1973: 210-211).

Η δυνατότητα ύπαρξης της ιδιωτικής εκπαίδευσης κατοχυρώνεται από πολύ νωρίς (1834 και 1836) με διατάγματα και διακρίνεται σε κατ' οίκον διδασκαλία, ιδιωτικά σχολεία και ξένα σχολεία. Φυσικά, απευθύνεται στα παιδιά εύπορων οικογενειών, καθώς η παιδαγωγική του *ψιττακισμού*, του *ραβδισμού*, της *από καθέδρας διδασκαλίας* ή των τάξεων με πενήντα και περισσότερους μαθητές δεν είναι για τα παιδιά των εύπορων οικογενειών. Ενώ αντίθετα οι πρακτικές αυτές ταιριάζουν στα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων (Κάτσικας- Θεριανός, 2007: 61- 64).

Ακόμη και ο *Ελληνικός Διδασκαλικός Σύλλογος*, που ιδρύεται το 1873, εκφράζει συχνά την ανησυχία του ή και πολλές φορές διαμαρτύρεται έντονα για την οικτρή κατάσταση των Σχολείων (Διαμάντης, 2006: 182).

Το αρνητικό κλίμα που επικρατεί, πιάζει για αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στον τομέα της εκπαίδευσης. Μέσα σε μια χρονιά, το 1877, ο υπουργός Θ. Δηλιγιάννης καθώς και ο βουλευτής Γ. Μιλήσης καταθέτουν στη Βουλή δυο διαφορετικά νομοσχέδια. Υπερψηφίζεται το νομοσχέδιο του Δηλιγιάννη και γίνεται ο νόμος

ΧΘ/1878, όπου προβλέπει και την επανίδρυση του Διδασκαλείου (Κάτσικας- Θεριανός, 2007: 87-88). Όχι πως δεν γίνονται προσπάθειες βελτίωσης της κατάστασης όπως η σύσταση *Επιθεωρητικών και εξεταστικών επιτροπών* για να ελέγχουν και να βοηθούν συγχρόνως και τους δασκάλους. Συχνά όμως κατηγορούνται από τους ίδιους τους δασκάλους ότι ξεχνούν τον λόγο ύπαρξής τους και δεν επιτελούν το έργο τους. Οι επιτροπές αυτές αν και θα έπρεπε να επιθεωρούν τα σχολεία τουλάχιστον μια φορά το εξάμηνο, με ένα απεσταλμένο μέλος, να εξετάζουν τον τρόπο λειτουργίας και να δίνουν λύση στα προβλήματα, δεν το κάνουν πάντα. Ακόμη κι αν έχουν το δικαίωμα να διορθώσουν τα *κακώς κείμενα* επιβάλλοντας ποινές στους δασκάλους λόγω κακής διαγωγής ή αμέλειας προς την υπηρεσία ή τα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα (Διαμάντης, 2006: 161).

Στο Υπουργείο Παιδείας αναφορές σχετικές με την κατάσταση και τη λειτουργία των δημοτικών σχολείων μετά από επιθεώρηση πρέπει να στέλνει κάθε εξάμηνο ο Έπαρχος ενώ κάθε έτος ο Νομάρχης. Ο Γενικός Επιθεωρητής έχει την εποπτεία όλων των δημοτικών σχολείων της χώρας καθώς και το δικαίωμα να ανακρίνει δασκάλους, να ασκήσει πειθαρχική εξουσία, να επιβάλλει ποινές επίπληξης, προστίμου ή ακόμη και προσωρινής απόλυσης μέχρι έξι μήνες (ό.π.: 161).

Ο Λέφας γράφει ότι μέσω της επιτροπής που συστήνεται για να αντικαταστήσει το Διδασκαλείο γίνονται δάσκαλοι της στοιχειώδης εκπαίδευσης “...τα πλέον άχρηστα και τα πλέον επιβλαβή στοιχεία...”. Στη διάρκεια της δεκαπενταετίας που το Διδασκαλείο παραμένει κλειστό ακούγονται συνεχώς διαμαρτυρίες για την εκπαιδευτική πολιτική που στελεχώνει τα δημοτικά σχολεία με άτομα που δεν είναι ικανά γι'αυτόν τον ρόλο (Λέφας, 1942: 172-173).

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κατάσταση περιγράφεται με τα μελανότερα χρώματα. Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι απογοητευτική ενώ τα δευτεροβάθμια σχολεία δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας. Παρόλο που γίνονται προσπάθειες για βελτιώσεις μέσω νόμων, διατάξεων ή εγκυκλίων, ωστόσο οι μηχανισμοί αδρανούν ή αδιαφορούν και δεν έρχονται τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η διδασκαλία όπως θα δούμε και παρακάτω καταλήγει άγονη χωρίς να προετοιμάζει κατάλληλα τους μαθητές μιας και οι δάσκαλοι δεν έχουν και οι ίδιοι την

κατάλληλη εκπαίδευση ή μόρφωση να ανταποκριθούν στις ανάγκες του επαγγέλματος. Διάφορες πλευρές λοιπόν αν και εκφράζουν τον προβληματισμό και πολλές φορές και την αντίθεσή τους για τον τρόπο που λειτουργεί το σχολείο, τα θέματα αυτά θα παραμείνουν άλυτα για πολλές δεκαετίες.

2.1 Μέθοδοι Διδασκαλίας: Αλληλοδιδασκτική Μέθοδος – Συνδιδασκτική Μέθοδος.

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζονται στα ελληνικά σχολεία σε όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα, θέλοντας να κατανοήσουμε καλύτερα τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδεύονται τα παιδιά την εποχή που μελετάμε.

Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία για λόγους οικονομικούς, εξαιτίας της έλλειψης δασκάλων αλλά και σχολικών κτιρίων. Από την αρχή που εφαρμόζεται αποσκοπεί στη διδασκαλία πολλών μαθητών μαζί στον ίδιο χώρο με μικρό κόστος και εξυπηρετεί ένα σύστημα λαϊκής εκπαίδευσης. Είναι μια φτηνή οικονομική λύση για ένα κράτος, ειδικά όπως είναι την περίοδο αυτή το νεοσύστατο ελληνικό κράτος (Κοντονή, 1997: 91).

Η μέθοδος αυτή αποτελείται από ένα εξαιρετικά μηχανικό σύστημα μετάδοσης στοιχειωδών γνώσεων και δεξιοτήτων από μαθητές (πρωτόσχολους) σε άλλους μαθητές, με πλήρη προδιαγραφή κάθε κίνησης και εκφοράς στον χώρο και τον χρόνο, όπου ο δάσκαλος δεν προβλέπεται να διδάσκει, αλλά να επιτηρεί και να ελέγχει τη διαδικασία και να απονέμει αμοιβές και ποινές. Τα μαθήματα του αλληλοδιδασκτικού σχολείου διεξάγονται με βάση μια αδιάκοπη αλυσίδα εντολών/ παραγγελμάτων, που απαιτούν την άμεση εκτέλεση προσδιορισμένων, συστηματικών, μικρής διάρκειας ενεργειών από την πλευρά των μαθητών. Η διαδικασία αυτή που θυμίζει έντονα ασκήσεις και γυμνάσια του τακτικού στρατού της νεότερης εποχής, δεν επιτρέπει σε κανέναν να “αφαιρεθεί” ή να μειώσει την ένταση της έμπρακτης εμπλοκής του. Με τις συστηματικές πειθαρχικές διατάξεις που εισάγει η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, συστήνει την πρώτη οργανωμένη απόπειρα ρύθμισης και κανονικοποίησης της συμπεριφοράς και

των σχέσεων των νεαρών ατόμων, τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο. Το πρότυπο που επικρατεί είναι το γαλλικό του L.Ch. Sarazin και ακολούθησε το αγγλικό του J. Lancaster. Οι ρητοί στόχοι που αποδίδονται στο αλληλοδιδασκτικό σχολείο στην Ελλάδα είναι η ηθικοποίηση των νέων (αλλά και της κοινωνίας γενικώς) και η προετοιμασία τους για να καταλάβουν *υψηλά υπουργήματα* και να γίνουν χρηστοί και υπάκουοι πολίτες του νέου έθνους – κράτους (Σολομών, 2000: 188-189). Ο “αρχιτέκτονας” της αλληλοδιδασκτικής είναι ο Ι. Κοκκώνης, ο οποίος συντάσσει και τους οδηγούς αλληλοδιδασκτικής για τους Δασκάλους (Κάτσικας – Θεριανός, 2007: 33-35)

Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται για πρώτη φορά στη Μεγάλη Βρετανία και σχεδόν σε όλη την Ευρώπη τον 19ο αιώνα. Από το 1850 και μετά εγκαταλείπεται μετά από πολλές κριτικές που δέχεται ενώ στην Ελλάδα με το Διάταγμα της 3ης Σεπτεμβρίου 1880 και καθυστέρηση τριών δεκαετιών αντικαθίσταται από τη “συνδιδασκτική μέθοδο” για την οποία θα μιλήσουμε παρακάτω (Δημαράς, 1973: 244).

Γίνεται εύκολα κατανοητό ότι οι λόγοι που επιβάλλουν τη μέθοδο αυτή δεν είναι παιδαγωγικοί και πώς θα μπορούσε όταν ο δάσκαλος δεν έχει επαφή με τους μαθητές του, καθώς ο ίδιος δεν εξηγεί τίποτα. Οι μαθητές το μόνο που κάνουν είναι να αποστηθίζουν όσα τους λένε οι πρωτόσχολοι (Κάτσικας – Θεριανός, 2007: 35). Ο Α. Φατσέας, το 1856, στο βιβλίο του *Σκέψεις επί της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσεως των νέων Ελλήνων* υποστηρίζει ότι η αλληλοδιδασκτική συνηθίζει τον μαθητή στην αποστήθιση με αποτέλεσμα αυτός να μη σκέφτεται, να μην ευχαριστείται και τέλος να μην αγαπά τη μάθηση. Συνηθίζει να μην καταλαβαίνει ακόμη κι όταν θέλει να μάθει δεν ενθαρρύνεται. “*Ο μαθητής μωραίνεται και ο δάσκαλος μωραίνεται*” (Φατσέας, 1856: 8-9).

Η επικράτηση της αλληλοδιδασκτικής καθυστερεί την εισαγωγή και την καθιέρωση της Ερβαρτιανής μεθόδου διδασκαλίας, η οποία έχει ήδη επικρατήσει στην Ευρώπη. Οι πρώτες σημαντικές κινήσεις για την καθιέρωσή της εντοπίζονται τη δεκαετία 1870 – 1880 και προέρχονται από Συλλόγους (Παπακωνσταντίνου, 1990: 92). Όπως για παράδειγμα, ο Σύλλογος προς Διάδοσιν Ελληνικών Γραμμάτων χορηγεί το 1871 τρεις υποτροφίες για σπουδές στα παιδαγωγικά. Ο Σπυρίδων Μωραϊτής, ο Χαρίσιος Παπαμάρκος και ο Παναγιώτης Οικονόμου επισκέπτονται τη Γερμανία όπου εκεί

μελετούν κοντά σε οπαδούς του Herbart τα νέα παιδαγωγικά και διδακτικά συστήματα. Επιστρέφουν το 1874 και γίνονται οι πρώτοι εισηγητές της συνδιδασκτικής μεθόδου και των Ερβαρτιανών σταδίων διδασκαλίας στα πρότυπα δημοτικά σχολεία των διδασκαλείων που ιδρύει ο Σύλλογος στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη κατά την περίοδο 1875 – 1876 (Διαμάντης, 2006: 184). Στις 3 Σεπτεμβρίου 1880 με διάταγμα του Υπουργού Παιδείας Ν. Μαυροκορδάτου, στην πρώτη κυβέρνηση Τρικούπη, καταργείται η αλληλοδιδασκτική και εισάγεται η συνδιδασκτική (Κυπριανός 2009: 158).

Η συνδιδασκτική μέθοδος παρόλο που έχει ριζικές διαφορές με την προηγούμενη μέθοδο δεν μπορεί να την “ξεθεμελιώσει”. Η επιβολή της εννοείται ως τρόπος εκλογίκευσης του μαζικού σχολικού θεσμού με βάση τα νέα δεδομένα και κατάκτησης μιας νέας μορφής πειθάρχησης των νέων και συγκρότησης των πολιτών. Ο δάσκαλος αναλαμβάνει πλέον τον ρόλο του μεταδότη γνώσεων, ενώ σηματοδοτεί την επίσημη υιοθέτηση μιας ριζικά διαφορετικής αντίληψης περί αγωγής και κοινωνικοποίησης. Αυτή η μορφή διδασκαλίας είναι η πρώτη που στρέφεται στην κατανόηση του περιεχομένου, στη διέγερση των ενδιαφερόντων αλλά και στην πνευματική συμμετοχή των μαθητών κατά τη διάρκεια της παιδευτικής διαδικασίας. Η αποστήθιση ως μέσο εκμάθησης των διδακτέων προς εξέταση γνώσεων έχει από καιρό πολεμηθεί και απορριφθεί (Σολομών, 2000: 210- 223).

Η νέα παιδαγωγική αποσκοπεί κυρίως στην ηθική διαπαιδαγώγηση και όχι τόσο στην παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τον Έρβαρτο, η διαμόρφωση της βούλησης ανάγεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Μ’ αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία αναδεικνύεται σε πυρήνα της παιδαγωγικής θεωρίας του, η οποία έχει ως απώτερο στόχο τη διαμόρφωση του χαρακτήρα. Ο στόχος αυτός δεν πρέπει να επιδιώκεται με ευθεία μέθοδο, αλλά με τη μέθοδο του σχηματισμού του παραστατικού κύκλου, για την ανάπτυξη του οποίου το ενδιαφέρον των παιδιών παίζει καθοριστικό ρόλο. Η διαδικασία που ακολουθείται για τη διαμόρφωση του ηθικού χαρακτήρα είναι η πρόκληση του ενδιαφέροντος από τη μεριά του δασκάλου με στόχο τον εμπλουτισμό της διάνοησης με νέες παραστάσεις, οι οποίες, αφού διαμορφώσουν τη βούληση, αποβαίνουν ηθική δύναμη. Ο ρόλος του δασκάλου γίνεται πολύ σημαντικός και αποτελεί πρότυπο του προωθούμενου τύπου ανθρώπου και πολίτη κάνοντας την

προσωπικότητά του να έχει βαρύνουσα σημασία στη διαδικασία αγωγής. (Πυργιωτάκης, 2007: 146 - 159).

Η μέθοδος αυτή είναι δημιούργημα της νέας βιομηχανικής εποχής. Οι νέες κοινωνικές δυνάμεις που βρίσκονται στην εξουσία χαρακτηρίζονται για τις καινούριες αντιλήψεις, τις σύγχρονες πρακτικές και τον φιλελεύθερο προσανατολισμό. Σε ιδεολογικοπολιτικό επίπεδο η συνδιδασκτική με τους σκοπούς και τα προγράμματα εκπαίδευσης, δείχνει ότι διασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία που πραγματοποιείται στη σχολική τάξη, στα πράγματα και τις δραστηριότητες του σχολείου, του εκπαιδευτικού οργανισμού και της κοινωνίας, όπως άλλωστε συμβαίνει και σε μια κοινοβουλευτική δημοκρατία με την πολιτική ισότητα όλων των πολιτών. Στην πραγματικότητα όμως εκείνοι που ελέγχουν και εξουσιάζουν πραγματικά και ουσιαστικά όλη τη σχολική ζωή είναι οι δάσκαλοι, οι οποίοι εκφράζουν το μέρος των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων (Κοντονή, 1997: 148-151)

Διαπιστώνουμε λοιπόν πως τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα γίνονται προσπάθειες για να αλλάξει ο τρόπος διδασκαλίας των μαθητών, να αποκτήσει περισσότερο ενδιαφέρον το σχολείο και η μάθηση για το παιδί. Βέβαια, θα χρειαστούν πολύ περισσότερα χρόνια για να εφαρμοστούν οι πρωτοπόρες και καινοτόμες, για τα χρόνια εκείνα, προτάσεις των οπαδών της συνδιδασκτικής και να ξεχαστούν εντελώς οι πρακτικές χωρίς μαθησιακό αποτέλεσμα της αλληλοδιδασκτικής.

2.2 Τα σχολικά εγχειρίδια

Στην ενότητα αυτή θα ασχοληθούμε με το θέμα των σχολικών εγχειριδίων. Τα βιβλία του σχολείου αποτελούν εργαλεία σημαντικά για τη μετάδοση της γνώσης καθώς και για τη διαμόρφωση των κοινωνικών και εθνικών υποκειμένων μέσα από την ιδεολογία που εκφράζουν. Εξαιτίας αυτών βρίσκονται πάντα στο επίκεντρο των εκάστοτε παιδαγωγικών συζητήσεων και αποσπών το ενδιαφέρον κάθε πλευράς των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων είτε της επίσημης πολιτείας είτε της παιδαγωγικής κοινότητας. Επίσης, σημαντικό αποτελεί και το γεγονός ότι για όλο τον 19ο αιώνα αυτά

αποτελούν και το μόνο ανάγνωσμα για μεγάλο αριθμό παιδιών της εποχής. Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί ότι το ένα από τα δύο προς μελέτη βιβλία είναι εγκεκριμένο, από το υπουργείο, σχολικό ανάγνωσμα.

Από την αρχή της οργάνωσης των πρώτων δημοτικών σχολείων δίνεται προτεραιότητα στη σύνταξη των σχολικών βιβλίων με τον νόμο του 1834 ώστε να επιτευχθεί ένας ομοιόμορφος τρόπος διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα ωστόσο δεν είναι τα αναμενόμενα. Ακόμη και οι κρατικές επιτροπές που έχουν ως έργο να ελέγχουν και να κρίνουν τα βιβλία αυτά δεν μπορούν να προσφέρουν κάτι παραπάνω. Τα περισσότερα βιβλία που κυκλοφορούν, γραμμένα από διάφορους συγγραφείς, δεν έχουν την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας (Διαμάντης, 2006: 144).

Ως πρώτο μειονέκτημα, από τα πολλά, που θα μπορούσαμε να επισημάνουμε είναι φυσικά η γλώσσα στην οποία γράφονται, η οποία είναι η αρχαϊζουσα. Η εικονογράφηση που θα μπορούσε να κάνει το βιβλίο πιο ενδιαφέρον είναι σχεδόν ανύπαρκτη και το ύφος τους τέτοιο που δεν βοηθάει στην κατανόηση. Οι μαθητές αναγκάζονται να αποστηθίζουν αυτά που διαβάζουν χωρίς να τα αντιλαμβάνονται τις περισσότερες φορές (Κοντονή, 1997: 60).

Ο Λέφας, ωστόσο, αναφέρει ότι με το διάταγμα της 1ης Σεπτεμβρίου 1856 *“Περί διαγωνίσματος προς συγγραφήν προσφορωτέρων βιβλίων δια τα δημοτικά σχολεία”* το Υπουργείο Παιδείας προσπαθεί να βελτιώσει την κατάσταση. Συγχρόνως συγκροτείται επιτροπή για να κρίνει τα βιβλία αυτά, χωρίς ωστόσο να στεφθεί με επιτυχία αυτή η προσπάθεια (Λέφας, 1942: 178-179).

Από το 1860, βέβαια, και μετά παρατηρείται βελτίωση στα σχολικά εγχειρίδια τόσο στο περιεχόμενο όσο και στη μέθοδο διδασκαλίας. Η γλώσσα, ένα από τα θέματα που θα απασχολήσει πολλές πλευρές (δασκάλους, πολιτεία, γονείς) γίνεται πιο εύκολη για τον αναγνώστη. Και το 1875 συστήνεται για άλλη μια φορά από το Υπουργείο με στόχο τον έλεγχό της. Δίνεται προσοχή ιδιαίτερη στο να μη γράφεται κάτι αντίθετο προς τη θρησκεία, τους νόμους και τα ήθη. Παρόλα αυτά μη εγκεκριμένα βιβλία χρησιμοποιούνται από μαθητές και δασκάλους. Χαρακτηριστικά είναι αυτά που γράφει στην αναφορά του ο επιθεωρητής δημοτικών σχολείων Π. Παπαναστασίου: *“Τα διδακτικά βιβλία αφέθησαν εις την όρεξιν του παρατυχόντος και εις την θέλησιν παντός*

αγράμματος τυποκλόπου...”. Το 1879 ο Υπουργός Παιδείας, Α. Αυγερινός, σε εγκύκλιό του θέτει ξεκάθαρα το θέμα των σχολικών βιβλίων και ειδικότερα απαγορεύει κάθε έντυπο που είναι γραμμένο στα αρχαία ελληνικά να κυκλοφορεί ή να διδάσκεται στο σχολείο. Απλότητα, κατάλληλες στην παιδική ηλικία ερωτήσεις, αυτενέργεια, παρατηρητικότητα, ενδιαφέρον, διάλογος είναι λέξεις που αφορούν τα νέα βιβλία και φανερώνουν τις προσπάθειες που γίνονται για αλλαγή (Διαμάντης, 2006: 187-191).

Τα σχολικά βιβλία που κυκλοφορούν την εποχή αυτή παρουσιάζουν πιο συστηματικά τη συνδιδασκτική μέθοδο διδασκαλίας εν αντιθέσει με τις *Πρακτικές οδηγίες* του Δ. Πετρίδη και τη *Διδασκαλική* του Σπ. Μωραΐτη (Λέφας, 1942: 96- 97).

Το 1882, δέκα χρόνια μετά την έκδοση των βιβλίων που μελετάμε, ο νόμος ΑΜΒ της κυβέρνησης του Χαρίλαου Τρικούπη επιβάλλει ένα διδακτικό βιβλίο για κάθε μάθημα μετά από διαγωνισμό. Αφού εγκρίνονται τα βιβλία από επιτροπές ανάλογα το περιεχόμενό τους, τυπώνονται από τους συγγραφείς και κυκλοφορούν ελεύθερα στα σχολεία. Με τον νόμο αυτόν ξεκινά μια νέα περίοδος για το σχολικό βιβλίο, μιας και τερματίζεται ο ελεύθερος ανταγωνισμός ενώ συγχρόνως αναπτύσσεται ένας δημόσιος διάλογος και προβληματική σχετικά με τα κριτήρια που θα πρέπει να τεθούν τόσο από πλευράς πολιτείας όσο και από την πλευρά δασκάλων και παιδαγωγών όταν επιλέγουν ένα σχολικό εγχειρίδιο (Διαμάντης, 2006: 238-240).

Η προκήρυξη που γίνεται στο πλαίσιο του παραπάνω νόμου προβλέπει τα ακόλουθα: για την Α΄ τάξη, *αλφαβητάριο και στη συνέχεια αναγνωσματάριο, μετ’ εικόνων ή άνευ τοιούτων, περιέχον απλά παραμύθια και ποιήματα*, για την Β΄ τάξη, *αναγνωσματάριο περιέχον διήγημα ελληνικόν, παριστάνον τας καταστάσεις του την φύσιν και την κοινωνίαν το πρώτον γνωρίζοντος και μετ’ αυτών κατ’ ολίγον σχετιζομένων ανθρώπων, ως υπόδειγμα λαμβανομένου του Ροβινσώνας του Δανιήλ Defoe*, για την Γ΄ τάξη *αναγνωσματάριο περιέχον αναγνώσματα εκ του απλού βίου, ον παριστάνει η Οδύσσεια και η ιστορία της Ελλάδος επί τουρκοκρατίας* και για την Δ΄ τάξη *αναγνωσματάριο περιέχον εκλογήν εκ του Ηροδότου και διηγήσεις εκ του εθνικού αγώνος του 1821*. Το 1886, για τον διαγωνισμό, συστήνεται κριτική επιτροπή από σημαίνοντα μέλη του πνευματικού και παιδαγωγικού χώρου όπως είναι οι καθηγητές Πανεπιστημίου, Ι. Πανταζίδης και Σπ. Λάμπρος, ο διευθυντής του Διδασκαλείου

Αθηνών Χαρ. Παπαμάρκου, ο καθηγητής του Διδασκαλείου Τριπόλεως καθώς και ο Δ. Βικέλας, γνωστός λόγιος της εποχής (Λέφας, 1942:331-334).

Ειδικά με την καθιέρωση της συνδιδασκτικής παιδαγωγικής, επόμενο είναι το έντονο ενδιαφέρον αλλά και αρθρογραφία που παρατηρείται από παιδαγωγούς σχετικά με τα αναγνωστικά. Ο Σπ. Μωραΐτης (1879:257-307) στο άρθρο του *Περί αναγνωστικών βιβλίων* στο περιοδικό *Πλάτων* υποστηρίζει πως η ύλη των σχολικών αναγνωσμάτων πρέπει να προέρχεται από την εθνική φιλολογία, να έχει συνάφεια με τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου και κυρίως να στοχεύει στην ενίσχυση της βούλησης των μαθητών. Ο Μ. Βρατσάνος (1880:186-197) μετά από ένα χρόνο στο ίδιο περιοδικό με το άρθρο του *Περί τεχνικής αναγνώσεως* υποστηρίζει πως στα αναγνωστικά δεν πρέπει “το ωφέλιμο” να επικρατεί αλλά να αφήνει χώρο και για “το τερπνόν” ενώ ο απώτερος στόχος είναι πάντα η διαμόρφωση αγαθών χριστιανών και χρηστών πολιτών. Το ίδιο θέμα θα απασχολήσει και τον Π. Οικονόμου (1881: 145-155) και θα αναφερθεί στο *Ολίγαι λέξεις επί του προγράμματος σχολείου* στον σημαντικό ρόλο που διαδραματίζουν τα σχολικά εγχειρίδια στην εθνική, ηθική, κοινωνική, θρησκευτική, γλωσσική και αισθητική μόρφωση των μαθητών. Ο ίδιος θέτει ως σημαντικό κριτήριο τη διέγερση του ενδιαφέροντος του παιδιού μέσω των κατάλληλων αφηγηματικών τεχνικών. Για να επιτευχθεί αυτό, προτείνει να αποφεύγεται η μονοτονία και να μη διακόπτεται η ροή του αναγνώσματος από ηθικολογήματα αλλά αντίθετα υποστηρίζει την ενιαία και συνεχόμενη ύλη αφηγηματικού χαρακτήρα, σύμφωνα με το ειδολογικό πρότυπο του μυθιστορήματος.

Μέσα από κείμενα της ελληνικής μυθολογίας και της ελληνικής ιστορίας, τα σχολικά βιβλία αποτελούν το μέσο για τη διανοητική και ηθική διάπλαση των μαθητών, και αργότερα πολιτών, εξυπηρετώντας τους εκπαιδευτικούς, παιδαγωγικούς αλλά και κοινωνικούς στόχους που θέτει η πολιτεία (Πολυκανδριώτη, 1998: 244- 252). Η παιδική ηλικία είναι η πρώτη ύλη για τη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας και συνείδησης. Ως εκ τούτου, σε όλα τα αναγνωστικά της εποχής τονίζεται η αγάπη για την πατρίδα, τα καθήκοντα του πολίτη προς αυτή και η γνώση του ιστορικού παρελθόντος, κύριοι άξονες πάνω στους οποίους κάθε νεοσύστατο κράτος επενδύει ιδεολογικά προκειμένου να καταξιώσει την ύπαρξή του στη συνείδηση των πολιτών του.

Ειδικά με την άνοδο της αστικής τάξης, από το 1880 και μετά, το θέμα της εθνικής συνείδησης και εθνικής ταυτότητας, η αξία της φιλοπατρίας τίθενται με πιο έντονο τρόπο, παίρνοντας τη μορφή συγκεκριμένων και έμπρακτων αποδείξεων αγάπης. Κι ενώ αποσαφηνίζεται η έννοια της πατρίδας, οι νεαροί αναγνώστες έρχονται σταδιακά σε επαφή με τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις που η συγκεκριμένη θεώρηση και ερμηνεία της πατρίδας προβάλλουν. Εκτός από τη γενική και αφηρημένη προτροπή “*αγαπάτε την πατρίδα σας*”, προωθούνται κείμενα που εξαιρούν την προσφορά της ζωής στο πεδίο της μάχης για την υπεράσπιση της πατρίδας, προετοιμάζοντας τον τωρινό μαθητή για τον μελλοντικό ρόλο του στρατιώτη αλλά και σηματοδοτώντας την προτεραιότητα που δίνεται στο συλλογικό συμφέρον σε βάρος της ατομικότητας. Τα παιδιά προετοιμάζονται να χάσουν την ατομική τους υπόσταση, να δράσουν και να συμπεριφέρονται ως σύνολο ώστε να προστατεύεται η ενότητα καταρχήν και στη συνέχεια ο στόχος του συνόλου. Η πατρίδα παρουσιάζεται ως μητέρα όλων, υποβαθμίζοντας όσα στοιχεία επιτρέπουν την εξατομίκευση και προβάλλοντας στη θέση τους κοινούς, εξομοιωτικούς δεσμούς. Καταβάλλεται προσπάθεια, λοιπόν, μέσα από τα αναγνωστικά και την κατάλληλη νοθεσία που εμπεριέχουν να προετοιμαστούν οι μελλοντικοί πολίτες και στρατιώτες έτοιμοι να θυσιαστούν για τη μητέρα-πατρίδα. (Μακρυγιώτη, 1986: 260- 291).

Βέβαια με τον νόμο ΒΡΑ΄ του 1893, την ευθύνη του οποίου φέρει ο παιδαγωγός Χαρ. Παπαμάρκου, καταργείται η ενιαία αφηγηματική δομή και εισάγεται το εγκυκλοπαιδικό σύστημα διάταξης του μαθησιακού υλικού. Η σχετική προκήρυξη προτείνει για περιεχόμενο τους “*Αισωπείους μύθους, περιγραφάς και βίους ζώων και φυτών, περιγραφάς της φύσεως, παροιμίας, γνωμικά, ποιήματα και διηγήματα δια γλώσσης απλής και γνώσεως ελληνικής...καλύνοντας τας ψυχάς των μαθητευόντων παιδών κατά το παράδειγμα των εκ των τελευταίων δεκαετιών πανταχού του πεπολιτισμένου κόσμου επικρατούντων αναγνωστικών βιβλίων*”. Οι επικριτές τους νόμου αυτού του καταλογίζουν αποδυνάμωση του εθνικού και θρησκευτικού φρονήματος των μαθητών (Λέφας, 1942: 335- 337).

Συνοψίζοντας, έχουμε να παρατηρήσουμε ότι καταβάλλονται προσπάθειες από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη να ελεγχθούν αλλά και να βελτιωθούν τα σχολικά

αναγνώσματα. Πολλές φορές βέβαια ο έντονος κρατικός έλεγχος, αλλά και η προσπάθεια των συγγραφέων να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος λειτουργεί αντίθετα προς την λογοτεχνική ποιότητα των αναγνωστικών. Επομένως πολλές φορές “το ωφέλιμο” δε συναντά και “το τερπνόν” και αυτό όχι μόνο εξαιτίας της συμμόρφωσης στις κρατικές προδιαγραφές ή κρατικής παρέμβασης αλλά και εξαιτίας λογοτεχνικής παράδοσης στο χώρο του παιδικού αναγνώσματος, κάτι που θα γίνει πιο εύκολα κατανοητό στον αναγνώστη και στην αναγνώστρια στο κεφάλαιο που αφορά τη Λογοτεχνία και την Παιδική Λογοτεχνία.

2.3 Η γλωσσική αναγέννηση

Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούμε σε στοιχεία για ένα θέμα που απασχολεί ιδιαίτερα το νεοσύστατο ελληνικό κράτος από τη στιγμή της σύστασής του και αφορά στο κρίσιμο ζήτημα της γλώσσας. Το ζήτημα αυτό, όποτε τίθεται, κρύβει γενικότερες εκπολιτιστικές απόψεις που έμμεσα ή άμεσα ωφελούν ή βλάπτουν ορισμένες κοινωνικές ομάδες και τάξεις. Το ελληνικό έθνος τον καιρό της εθνικής αφύπνισης βρίσκεται ανέτοιμο να λύσει το πολύ σοβαρό θέμα της γλώσσας. Χρόνο με τον χρόνο η υπερκαθαρεύουσα κυριαρχεί και επιβάλλεται με στόχο φυσικά το ξαναγύρισμα στην αρχαία, όπου σύμφωνα με τους λόγιους ακόμη κι αυτό είναι θέμα χρόνου. Ο πολυς λαός όμως εξακολουθεί να “βαρβαρίζει” σε πείσμα των αρχαϊστών. Η γλώσσα των δημοτικών τραγουδιών είναι η γλώσσα του. Από το 1860 και μετά μπορούμε να πούμε ότι κάποια αναλαμπή στο σκοτάδι του αττικισμού αρχίζει να φαίνεται (Κορδάτος, 1943, 6: 101)

Η αρχαΐζουσα εισάγεται στην εκπαίδευση με το επιχείρημα της δήθεν πολυγλωσσίας και ασυνεννοησίας των Ελλήνων, μιας και δεν υπάρχει μια κοινά αποδεκτή και πλήρης γλώσσα. Οι ιθύνοντες στρέφονται στην επιλογή μιας γλώσσας με δομημένη γραμματική και συντακτικό, όπως είναι τα αρχαία ελληνικά. Όμως τα πράγματα είναι πολύ διαφορετικά μιας και την αρχαΐζουσα δεν τη μιλούν ούτε την καταλαβαίνουν οι Έλληνες σε καμιά περιοχή του νεοσύστατου ελληνικού κράτους.

Πολλοί λόγιοι έχουν γράψει στη δημοτική και μάλιστα έχουν συγκροτήσει ακόμη και γραμματικές της καθημερινής γλώσσας. Η χρήση της αρχαϊζουσας στα σχολεία είναι καθαρά πολιτική επιλογή (Κάτσικας-Θεριανός, 2007: 65- 66).

Την περίοδο όμως που εξετάζουμε, τα ανερχόμενα αστικά στρώματα συνειδητοποιούν ότι με την καθαρεύουσα και τα αρχαία ελληνικά δεν μπορεί να ανέβει ούτε το μορφωτικό επίπεδο του λαού ούτε και η χώρα να εκσυγχρονισθεί. Οι υπέρμαχοι της δημοτικής αναρωτιούνται πώς το έθνος θα ορθοποδήσει και ο λαός θα μορφωθεί αν δεν περάσουν στην πρόοδο με “βάρκα” και όχι με “λέμβον”. Φωνάζουν πως όλα πρέπει να γράφονται στη μητρική γλώσσα του παιδιού γιατί αυτή θα κάνει το χωριατόπαιδο και το εργατόπαιδο καλό πολίτη. Όλες αυτές τις απόψεις των αστών εκσυγχρονιστών θα τις συστηματοποιήσει 15 χρόνια σχεδόν μετά την έκδοση των βιβλίων που μελετάμε, το 1888, ο Ψυχάρης με το βιβλίο *Το ταξίδι μου*, βιβλίο-σταθμός στην ιστορία του γλωσσικού ζητήματος. Με το τέλος του 19ου αιώνα το αίτημα της εισαγωγής της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση μορφοποιείται και αποκτά κοινωνική δυναμική (ό.π.: 98-99).

Η γλωσσική μεταρρύθμιση, βέβαια, για τον Ψυχάρη είναι πιο πολύ ένα εθνικό έργο. Στόχος του είναι να μεγαλώσει το έθνος. Δεν είναι ένας κοινωνικός επαναστάτης. Θέλει τη δημοτική γιατί με αυτή τη γλώσσα θεωρεί πως θα “προκόψει το έθνος” και θα “μεγαλώσουν τα σύνορα” (Κορδάτος, 1943: 120-126). Η γλώσσα για άλλη μια φορά καταλήγει και από τους “προοδευτικούς” αποδεικτικό στοιχείο ελληνικότητας (Κουλούρη, 1988: 87). Και φυσικά με τη λαϊκή γλώσσα στεριώνει καλύτερα και η κυριαρχία της άρχουσας τάξης. Το γλωσσικό ζήτημα θα έπαιρνε την εξέλιξή του και χωρίς τον Ψυχάρη, αλλά αυτός είναι που σπρώχνει το θέμα αυτό στη λύση του, χωρίς βέβαια να είναι δική του εφεύρεση ο δημοτικισμός. Σημαντική θα πρέπει να θεωρείται και η προσφορά του Α. Πάλλη, όταν, το 1892, μεταφράζει σε καθαρή δημοτική και την Ιλιάδα. Είναι αυτός που αποτελεί τον στυλοβάτη του “ορθόδοξου Ψυχαρισμού” (Κορδάτος, 1943: 120-126).

Κατά τον Κορδάτο, εκεί που κάνει η αρχαϊζουσα το πιο μεγάλο κακό είναι το σχολείο. Επισημαίνει πόσες ώρες πηγαίνουν χαμένες για να διδαχτεί ο μαθητής μια νεκρή γλώσσα. Ο ατικισμός βλέπει κυρίως τη δημοτική παιδεία. Ο

ψευτοκλασικισμός δεν μπορεί να δώσει πρακτικές και ωφέλιμες γνώσεις στα παιδιά του αγρότη και του μικροαστού. Έρχεται και η γλώσσα για να αποτελειώσει το στρέβλωμα του λαού. Έτσι τελειώνοντας το δημοτικό σχολείο, “τα φτωχόπαιδα δεν ξέρουν να γράφουν πέντε αράδες ενώ παπαγαλίζουν μερικές ελληνικούρες παπαγαλίζουν και όταν έγραφαν ένα γράμμα ήταν γεμάτο από σολοικισμούς” (ό.π., 1943: 141-142).

Πολλοί είναι αυτοί που διαμαρτύρονται για το θέμα της γλώσσας όπως ο Φ. Φωτιάδης που στο βιβλίο του *Το γλωσσικό ζήτημα και η εκπαιδευτική μας αναγέννηση*” γράφει: “Εμείς νομίζουμε πως άμα σπουδάξει κανείς τ' αρχαία ελληνικά έγινε γραμματισμένος... Επειδή λοιπόν ως ετούτη την ώρα δεν καταλάβαμε τι θα πει γραμματισμένος, γι' αυτό στέλνουμε τα παιδιά μας σχολιό, για να μάθουν γράμματα κι εκείνα γυρνούν αγράμματα και στραβά. Αγράμματα γιατί δε μαθαίνουν γράμματα, στραβά γιατί με τις ψευτιές στραβώνεται το παιδί... να μαθαίνουν δηλαδή μια γλώσσα αληθινή, ζωντανή, που θα μπορεί κατόπιν μιλώντας και γράφοντας την έφοκα, άκοπα όλο να εξακολουθεί να μορφώνεται...” (Φωτιάδης, 1902: 32-37)

Ο “Νέος Διαφωτισμός” που εκφράζεται από τη γενιά του 1880 διαμορφώνει το ιδεολογικό πλαίσιο της μάχης για τη θεμελίωση της αστικής κοινωνίας. Οι φιλελεύθεροι διανοούμενοι είναι αυτοί που θα παλέψουν για τον φωτισμό του λαού. Αυτοί θα δώσουν και τόση σημασία στο θέμα της γλώσσας που το θεωρούν πρωταρχικό τόσο για τη μόρφωση του λαού όσο και για τις γενικότερες κοινωνικοπολιτικές αλλαγές (Μπουζάκης, 1994: 42).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι στις τελευταίες δεκαετίες του αιώνα δημιουργείται ένα ορμητικό ρεύμα αντίθετο στον αρχαϊσμό και την προγονοπληξία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα η αρχαία ελληνική που με προσπάθειες για χρόνια επικρατεί στην εκπαίδευση αντικαθίσταται με μια απλούστερη γλωσσική μορφή, την καθαρεύουσα. Αυτό βέβαια έρχεται ως ικανοποίηση εκσυγχρονιστικών αιτημάτων της ανερχόμενης αστικής τάξης που εμφανίζεται και προσπαθεί να επιβληθεί εκείνη την εποχή και μέσα από το κίνημα του δημοτικισμού.

2.4 Ο δάσκαλος τον 19ο αιώνα

Έχει πολύ ενδιαφέρον από τη στιγμή που εξετάζουμε την Εκπαίδευση της εποχής να αναφερθούμε και στον Δάσκαλο. Να καταγράψουμε και να φωτίσουμε όσο μπορούμε κάθε πτυχή του επαγγέλματος, μιας και δεν είναι λίγες οι φορές που στον Πέτρο θα πάρει τον λόγο και ο ίδιος και θα μιλήσει για την πραγματικότητά του.

Τα αποτελέσματα από 122 εκθέσεις επιθεωρητών που έχουν γίνει στη διάρκεια του αιώνα σχετικά με την ικανότητα των δασκάλων είναι άκρως αρνητικά. Επισημαίνουν ότι το επάγγελμα του δασκάλου περιέρχεται σε πλήρη ανυποληψία εξαιτίας του χαμηλού επιπέδου και της ανευθυνότητας των δημοδιδασκάλων (Πυργιωτάκης, 2008: 91). Στο βιβλίο *Η Εκπαίδευσή μας στα τελευταία 100 χρόνια* του Σ.Γ. Τζουμελέα (γενικού επιθεωρητή ιδιωτικών και ξένων σχολείων) και του Π.Δ. Παναγόπουλου (τέως επιθεωρητή δημόσιων σχολείων) περιέχονται αποσπάσματα από τις μακρές εκθέσεις επιθεωρητών που στέλλονται από το Υπουργείο Παιδείας για επιθεώρηση όλων των σχολείων του Κράτους εν έτει 1882 (Τζουμελέας-Παναγόπουλος, 1933: σελ.18-40). Οι επιθεωρητές είναι οι : Χαρίσιος Παπαμάρκος, Νικόλαος Πολίτης, Νικόλαος Σπαθής, Παναγιώτης Οικονόμου, Μιλτιάδης Βρατσάνος, Χρήστος Πούλιος, Ιωάννης Κοφινιώτης, Κ. Λεόντιος¹, Ε. Καύσης Θ. Μιχαλόπουλος, Νικόλαος Καραβάς, Πέτρος Παυλάτος. Ενδεικτικά θα αναφέρουμε χαρακτηριστικά αποσπάσματα για να καταγράψουμε καλύτερα την κατάσταση που επικρατεί. Ο Χαρίσιος Παπαμάρκος (Διευθυντής του Διδασκαλείου Κέρκυρας) στην έκθεσή του μετά από επιθεώρηση των σχολείων του νησιού της Κέρκυρας σημειώνει ότι: *“...οι πλείστοι των Δημοδιδασκάλων είναι άχρηστοι, επιβλαβείς, ελάχιστοι, αψυχολόγητοι...”* ενώ *“...οι παιδαγωγικοί τρόποι-που χρησιμοποιούν-ήκιστα παιδαγωγικοί...ενώ η μόνη μέθοδος είναι το κατώτατον είδος της αποστηθίσεως...”*

Ο Νικόλαος Σπαθής στη δική του έκθεση καταγράφει ότι από 19 δασκάλους που επιθεωρεί μόνο 4 κρίνει ικανούς ενώ οι υπόλοιποι χαρακτηρίζονται ως άχρηστοι και βλαβεροί. Σε έκθεση του επιθεωρητή Ιωάννη Κοφινιώτη σημειώνεται ότι: *“...οι δε*

¹ Σε κάποιες περιπτώσεις δεν ήταν δυνατή η εύρεση ολόκληρου του ονόματος και γι'αυτό περιοριστήκαμε στο αρχικό γράμμα.

διδάσκαλοι χρησιμεύουσιν ως οι απαθέστεροι νεκροθάπται του πνεύματος, παρακαλώντες μάλλον και στρεβλύντες την πνευματική ανάπτυξη των παιδων ή υποβοηθούντες και επιρρυνόντες αυτήν...”.

Ενώ στην έκθεση του Ε. Κούση επισημαίνεται ότι: *“..άπαντες διδάσκουσι κατά την παλαιάν μέθοδον, την τον νουν καταξηράνουσαν, αποναρκούσαν και κλείνουσαν, την μνήμην επιβαρύνουσαν, χρήσιμον δ' ουδέν υγιές διδάσκουσαν...πάντες πλήν ενός εκ των διδασκάλων αγνοούν των εν τω σχολείω αποστολήν των...ούτε διδάσκουσι ούτε εμπνέουσιν...”.* Ο ίδιος θεωρεί ότι αυτή η κατάσταση οφείλεται στο γεγονός ότι: *“...οι δάσκαλοι επληρώνονται κακά, όλοι τους περιφρονούν και τους τυραννούν και είναι αβέβαιοι για το αύριο. Γι'αυτό έχουν παντοτινή αγωνία και φόβο και ούτε καιρό ούτε όρεξη έχουν να αυξήσουν τον πνευματικό τους πλούτο με τη μελέτη και να μάθουν να κάμνουν το έργο τους επιτυχέστερα και ωφελιμώτερα για τους μαθητάς των...κυριώτερη φροντίδα του δασκάλου είναι να διατηρηθεί στην υπηρεσία και να εξασφαλίση τη θέση του...αναγκάζεται ο δυστυχισμένος να κολακεύει τους δυνατούς της ημέρας...”* ενώ αν δεν το κάνει καταντά ένας “*δάσκαλος- παυσανίας*” όπου εύχεται νύχτα μέρα να πέσει η Κυβέρνηση για να μπορεί να διοριστεί και πάλι για λίγο καιρό και γίνει εκ νέου “*παυσανίας*”. Ενώ κι ο ίδιος αναρωτιέται πως γίνεται από ανθρώπους “*αστόργως πιεζομένους κι εξευτελισμένους*” να ζητήσει κάποιος “*τα μείζονα και τα κρείττονα*”, καθώς κάτι τέτοιο θα είναι “*άδίκον και παράλογον*”.

Οι δάσκαλοι αντιμετωπίζουν μαζικές απολύσεις μετά από κάθε εκλογή νέου δημάρχου ή εναλλαγής κομμάτων στην εξουσία. Οι ταπεινώσεις και οι εξευτελισμοί που υφίστανται αποθαρρύνουν αξιοπρεπείς ενδιαφερόμενους για το επάγγελμα αυτό. Για μια μεγάλη περίοδο οι πλέον αγράμματοι προσέρχονται για να υπηρετήσουν στο ελληνικό δημόσιο σχολείο με όλες τις συνέπειες που συνεπάγεται τόσο για τους μαθητές αλλά και για την κοινωνία (Πυργιωτάκης, 2008: 91)

Οι γνώσεις που παρέχει το Διδασκαλείο είναι ελάχιστες, καθώς περιορίζονται στην εκμάθηση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου ενώ λείπουν τελείως τα παιδαγωγικά, τα τεχνικά μαθήματα και η μουσική. Το διδακτικό προσωπικό δεν είναι καταρτισμένο και αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι απόφοιτοι που βγαίνουν να είναι εντελώς ανίκανοι. Επειδή ακόμα κι έτσι οι δάσκαλοι που έχουν έστω και τα παραπάνω προσόντα πάλι δεν

επαρκούν, η κυβέρνηση εγκρίνει να μπορούν να διορίζονται ως γραμματοδιδάσκαλοι όσοι δηλώνουν με ιδιόχειρη αίτηση ότι γνωρίζουν ανάγνωση, γραφή και τις τέσσερις πράξεις της αριθμητικής. Το αποτέλεσμα είναι να διοριστούν πάρα πολλοί δάσκαλοι με χαμηλό επίπεδο. Ο τρόπος που επιλέγεται για να μετριαστεί το κακό είναι οι υποχρεωτικές εξετάσεις σε τοπικές επιτροπές που υποβάλλονται οι υποψήφιοι. Η εξέταση περιορίζεται στην ικανότητα γραφής πέντε άγνωστων στίχων από βιβλίο “*μη πρόχειρο στην καθημερινή χρήση*”. Το κείμενο μαζί με παρατηρήσεις της επιτροπής για το χαρακτήρα, την ηλικία και άλλα ηθικά προσόντα στέλνονται στο υπουργείο Παιδείας το οποίο αυτό και αποφασίζει για το διορισμό τους (Λέφας, 1942: 176 και 254- 257).

Συγχρόνως, σύμφωνα με τις Πρακτικές Οδηγίες ο δάσκαλος θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από “*ευσέβεια, πραότητα, φιλοπονία, οικονομία, φιλοδίκαιον, κοσμιότης, καθαριότης και πάσαι αι αρεταί*” καθώς “*δια του ζώντος παραδείγματος εκεντρίζονται ταις ψυχαίς των παιδων τελεσφορώτατα*”. Ο ίδιος θα πρέπει να συμπληρώνει δηλαδή όλα τα χαρακτηριστικά του χριστού πολίτη και ευσεβούς χριστιανού, πρότυπο για τους μαθητές του (Κοντονή, 1997: 128).

Ο Κοκκώνης σημειώνει κι αυτός τα ιδανικά προσόντα του δασκάλου καθώς: “*τα έργα του αλληλοδιδασκτικού δασκάλου άνθρωπον δραστικόν, προικισμένον με χαρακτήρος ευστάθειαν, αγαπώντα την ευταξίαν, αφοσιωμένον εις το επάγγελμά του, το οποίον πρέπει να εναγκαλισθή κατά τινά ιδίαν κλίσιν προς αυτό. Πρέπει να ευχαριστήται να ήναι αναμέσον των παιδιών, και να καταδέχεται να συγκαταβαίνη, χάριν αυτών, και εις κανέν άλλο στάδιον εις το διδασκαλικόν δεν θέλει κάμει κανέν όφελος...*”. Αποτελεί υποχρέωση λοιπόν του δασκάλου, σύμφωνα με τον *Οδηγό*, η φροντίδα για την καθαριότητα, η επιλογή και η εκγύμναση των πρωτόσχολων, η διεξαγωγή των εξετάσεων, η απονομή βραβείων και η επιβολή των ποινών. Ο δάσκαλος είναι ένα πρόσωπο που προκαλεί τον φόβο στους μαθητές κι ενώ ο ξυλοδαρμός των μαθητών απαγορεύεται από τη νομοθεσία, οι δάσκαλοι τον χρησιμοποιούν πολύ συχνά με την προτροπή των ίδιων των γονιών. Επίσης είναι υποχρεωμένος να φροντίζει την εξωτερική του εμφάνιση αλλά και τη συμπεριφορά του ώστε να δίνει το καλό παράδειγμα (Κοκκώνης, 1860: 111-115 και Κάτσικας – Θεριανός, 2007: 58- 59).

Και παρόλο που πρέπει οι δάσκαλοι να τηρούν τις *Οδηγίες* της αλληλοδιδακτικής μεθόδου, και στη συνέχεια της συνδιδακτικής, οι οποίες προτείνονται ακόμη και γραπτώς από το Υπουργείο, δυστυχώς, όπως είδαμε και παραπάνω από τις εκθέσεις των Επιθεωρητών ελάχιστοι είναι αυτοί οι οποίοι ανταποκρίνονται σε αυτά τα καθήκοντα. Όχι ότι δεν υπάρχουν και δάσκαλοι που τελειώνουν το Διδασκαλείο και εφαρμόζουν τον «Οδηγό» με συνέπεια και τυπικότητα αλλά οι περισσότεροι, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κοκκώνης: “...νομίζοντας ότι η μεν μέθοδος του διδάσκειν συνιστάται εις το διοικείν το σχολείον δια κωδωνοκρουσιών, δια συριγμάτων, δια θορυβωδών κραυγών και ραβδισμών η δε διδασκαλία εις το να διδάξωσι τα παιδιά ολίγην ανάγνωσιν, γραφήν και αριθμητικήν, όπως τύχη, περιορίζονται εις το να διδάσκωσι ταύτα πάντη μηχανικώς άνευ λόγου τινός ή ερμηνείας ή πρακτικής εφαρμογής εις τα του βίου ή εξηγήσεως προς διανοητικήν ανάπτυξιν ή ηθικήν μόρφωσιν των διδασκομένων μαθητών...”. Τα ίδια επιβεβαιώνει ο Κοκκώνης συμβαίνουν και στο συνδιδακτικό τμήμα, ενώ οι δάσκαλοι περιορίζονται στο να ακροάζονται τους μαθητές να “ψιττακίζουν εκ στήθους το κείμενον” και να τους προχωρούν παρακάτω χωρίς να τους δίνουν καμιά εξήγηση ή πληροφορία (Κοκκώνης, 1860: 111-115).

Την ίδια κατάσταση καταγράφει και λίγα χρόνια πριν τις εκθέσεις των επιθεωρητών ο Σ. Βυζάντιος, διευθυντής επί χρόνια διευθυντής στο Διδασκαλείο, στη *Γενική Έκθεσις της καταστάσεως της προκαταρκτικής ή δημοτικής εν Ελλάδι εκπαιδεύσεως περί τα τέλη του 1864* που δημοσιεύτηκε στην *Εφημερίδα των Φιλομαθών* στις 4-6-1865. Περιγράφει με πολύ αυστηρό τρόπο την κατάσταση που επικρατεί, κατακρίνοντας τις αδικαιολόγητες μεταθέσεις, την κακή λειτουργία των επιτροπών που αφήνουν τον δάσκαλο ανεπιτήρητο και χωρίς βοήθεια, την κακή τακτική που επικρατεί στο θέμα της μισθοδοσίας των δασκάλων από τους Δήμους αλλά και την ελλιπή χρηματική ενίσχυση από την πλευρά της πολιτείας. Δεν αφήνει ασχολίαστη και την κακή διαγωγή των εκπαιδευθέντων νέων όπου: “...Δεν ελήφθη φροντίς για την εκλογή των εκπαιδευθέντων νέων, πλείστοι υπηρέτες, ιπποκόμοι, μάγειροι ή προστατευόμενοι ισχυρών ή φεύγοντες από τη στρατολογία ή αποβεβλημένοι δι’ αφυία ή αμέλεια ή κακοήθεια εκ των Ελληνικών Σχολείων ... Εκ των επτακοσίων υπηρετούντων άξιοι δεν είναι ούτε πενήντα ...διότι κανείς των δεν επιμελετά ούτε προσκτάται πλέον γνώσεις άπαξ

τοποθετηθείς, όλοι εν γένει χαρτοπαικτούσι, ουκ ολίγοι διακρίνονται ως μέθυσοι...”
(Βυζάντιος, 1865 : 681-682).

Ανακεφαλαιώνοντας μπορούμε να πούμε ότι η μόρφωση και η εκπαίδευση που λαμβάνει ο δάσκαλος καθ' όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα είναι ελλιπέστατη χωρίς ο ίδιος πάντα να ευθύνεται γι' αυτό. Αρκετοί καταλήγουν να κάνουν αυτό το λειτούργημα επειδή δεν πετυχαίνουν σε κανένα επάγγελμα. Εύκολα λοιπόν χειραγωγούνται από δημάρχους ή κομματάρχες κι εξαιτίας αυτού καταλήγουν να περιφρονούνται και να απαξιώνεται ο ρόλος τους από το σύνολο της κοινωνίας, παρόλο που θα έπρεπε να συμβαίνει το ακριβώς αντίθετο. Μάταια λοιπόν το Υπουργείο στέλνει εγκυκλίους και διατάγματα με στόχο της υπενθύμισης της σοβαρότητας του διδασκαλικού έργου και του υποδειγματικού ρόλου που πρέπει να κατέχει ο δάσκαλος. Δεν είναι λίγα βέβαια τα παραδείγματα δασκάλων που μετά βίας επιβιώνουν με τον πενιχρό μισθό. Γίνεται λοιπόν αντιληπτό πως και οι ίδιοι οι δάσκαλοι γίνονται ένα από τα κύρια αίτια της δύσκολης κατάστασης που επικρατεί στο χώρο της εκπαίδευσης.

2.5 Τα σχολεία τον 19ο αιώνα

Στην ενότητα αυτή θα δοθούν κάποιες λεπτομέρειες για τον σχολικό χώρο. Θεωρούμε πως το σχολείο ως χώρος είναι σημαντικός για να κατανοήσουμε πιο βαθιά το θέμα της εκπαίδευσης και των αναφερόμενων γύρω από αυτή.

Το επίσημο πρότυπο του σχολικού χώρου παραμένει αμετάβλητο για περισσότερα από πενήντα χρόνια και μέχρι την επιβολή της συνδιδασκτικής μεθόδου, το 1880. Η πραγματικότητα ωστόσο και οι δυσκολίες της εφαρμογής αναγκάζουν τις προδιαγραφές του επίσημου κειμένου να είναι προαιρετικές και όχι υποχρεωτικός μηχανισμός. Διαπιστώνονται σημαντικές δυσκολίες για την εξασφάλιση κατάλληλων εγκαταστάσεων. Η χρησιμοποίηση παλαιών κτιρίων με διαφορετικό αρχικό προορισμό είναι πολύ περισσότερο διαδεδομένη απ' όσο η κατασκευή νέων διδασκτηρίων. Άλλωστε, σε ένα νεοσύστατο κράτος τα οικονομικά δεν επιτρέπουν την ακριβή εφαρμογή όλων των προδιαγραφών. Η ύπαρξη των διατάξεων αναφέρονται πιο πολύ για να μπορούν οι

αποδέκτες του κανονισμού να τις προσαρμόσουν κατά το δυνατόν στις δυσμενείς συνθήκες (Καλαφάτη, 1988: 137).

Ο Κοκκώνης στον *Οδηγό* του δίνει οδηγίες για το πού πρέπει να χτίζεται το σχολείο. Υποστηρίζει πως αυτό πρέπει πάντα να χτίζεται μακριά από τις πολυπληθέστερες γειτονιές, αλλά επιπλέον: “...είναι ευχής έργον να οικοδομήται όχι επάνω εις τον δρόμον, αλλά να περικυκλώνεται, από προαύλιον και κήπον, διά να μη ταραττήται η παράδοσις από τον θόρυβον των διαβαιόντων...”. Ενώ δε λείπουν απαιτήσεις χαρακτήρα υγιεινής σχετικά με την επιλογή της θέσης του σχολείου. Προτείνει τα σχολεία να χτίζονται σε ύψωμα προς την ανατολή και να προστατεύεται από βόρειους ανέμους (Κοκκώνης, 1860: 2).

Γύρω στο 1880 άλλη διάσταση του ζητήματος των σχολικών εγκαταστάσεων έρχεται σε πρώτο πλάνο: η ποιότητα τους. Αυτό που απαιτείται πλέον δεν είναι μόνο ένα κτίριο με μόνιμη σχολική χρήση αλλά ένα σχολικό κτίριο κατάλληλο. Η παιδαγωγική λειτουργία του υλικού πλαισίου του σχολείου υπογραμμίζεται ιδιαίτερα καθώς το σχολείο είναι ο χώρος που το παιδί διδάσκεται την έννοια της καθαριότητας, της τάξης της φιλοκαλίας. Ο τονισμός της παιδαγωγικής δύναμης του υλικού περιβάλλοντος του σχολείου έχει σχέση φυσικά με μια γενικότερη κίνηση που εκδηλώνεται την περίοδο αυτή (Καλαφάτη, 1988: 145).

Μετά τον *Οδηγό* του Κοκκώνη, η *Διδασκαλική* του Μωραΐτη (1880) είναι το πρώτο σύγγραμμα με αντικείμενο τη διδακτική που αφιερώνει τόσες σελίδες στο κτίριο. Ο συγγραφέας της *Διδασκαλικής* πιστεύει πως το χτίσιμο του σχολικού κτιρίου πρέπει να θεωρείται η μισή της όλης εργασίας που θεωρείται σχολείο. Είναι τόσο σημαντικό που απαιτεί φροντίδα ώστε το οικοδόμημα να χτιστεί σύμφωνα όχι μόνο με τις παρούσες ανάγκες αλλά και με τις μελλοντικές. Από το πρώτο κιάλας κεφάλαιο, *Περί του διδακτηρίου*, θίγεται τόσο το ζήτημα της χωροθέτησης του σχολείου όσο και η διαρρύθμιση της αίθουσας διδασκαλίας και η διάταξη της όλης κάτοψης. Ενώ δεν παραλείπει να κάνει αναλυτική περιγραφή του εξοπλισμού και στα επόμενα κεφάλαια, *Περί της εν τώ σχολείω τάξεως* και *Περί του διδασκαλικού χαρακτήρος*, αναλύεται η σχέση ανάμεσα στον προδιαγραφόμενο χώρο και τη χρήση του. Ο Μωραΐτης υποστηρίζει πως το σχολείο πρέπει να βρίσκεται στο κέντρο του οικισμού, ώστε να

περιορίζεται στο ελάχιστο η απόσταση που έχουν να διατρέξουν οι μαθητές. Συγχρόνως όμως είναι απαραίτητο να περιβάλλεται από ελεύθερο κοινόχρηστο χώρο και να είναι μακριά από μέρη θορυβώδη και ανθυγιεινά. Ο ηλιασμός και η έλλειψη υγρασίας αναφέρονται επίσης ως κριτήρια. Το διδακτήριο πρέπει να έχει αυλή τουλάχιστον διπλάσια από την επιφάνεια του κυρίως οικοδομήματος ενώ αναφέρεται και στο σχήμα της το οποίο προτείνεται επίμηκες παρά τετράγωνο. Για την επιλογή αυτή δεν δίνεται καμία αιτιολόγηση, όπως άλλωστε συμβαίνει και με άλλες διατάξεις που ακολουθούν. Ακόμη και πρόβλεψη στην αυλή ενός στεγασμένου χώρου προορισμένου για τη γυμναστική καταγράφεται, στοιχείο ιδιαίτερα καινοφανές για την εποχή. Επίσης το σχολείο, ειδικά μετά την καθιέρωση της συνδιδασκτικής, αποτελεί ένα συνάθροισμα αιθουσών. Ο προσανατολισμός των αιθουσών πρέπει να παρέχει ικανοποιητικό ηλιασμό κατά τη διάρκεια του πρωινού χωρίς όμως να δημιουργεί πρόβλημα τους ζεστούς μήνες. Για να ενισχυθεί ακόμα η φωτεινότητα, η οροφή της αίθουσας πρέπει να είναι οριζόντια, επίπεδη και σε χρώμα λευκό ή υπόλευκο. Ενώ δίνονται οδηγίες ακόμη και για το ύψος των παραθύρων, ζήτημα που ήταν σημαντικό και για το αλληλοδιδασκτικό σχολείο, συγκεντρώνει και σ' αυτήν την περίπτωση την προσοχή. Απασχολεί πάντα ο έλεγχος της οπτικής επικοινωνίας με τον εξωτερικό χώρο. Για το παιδί, λοιπόν, η οπτική επικοινωνία είναι απαγορευμένη και προς τις δύο κατευθύνσεις. Το ίδιο και για τον ενήλικο που βρίσκεται στο εξωτερικό της αίθουσας. Αντίθετα, ο ενήλικος που βρίσκεται στο εσωτερικό της αίθουσας, δηλαδή ο δάσκαλος, μπορεί να ελέγχει τον εξωτερικό χώρο (αυλή, αποχωρητήρια κλπ.) (Καλαφάτη, 1988: 154- 158).

Συμπερασματικά, ο σχολικός χώρος αποτελεί ζήτημα συζητήσεων αλλά και διατάξεων σχετικών, καθώς θεωρείται σημαντικός για την εκπαίδευση. Ωστόσο, παρ' όλες τις αναλυτικές περιγραφές δεν είναι πάντα εύκολο στους Δήμους και την πολιτεία να βρίσκουν κτίρια που να πληρούν τις προϋποθέσεις ή να χρηματοδοτούν έργα για κτιριακές εγκαταστάσεις. Οι οικονομικές συνθήκες είναι αυτές που για άλλη μια φορά καθορίζουν την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: Παιδί και Κοινωνία κατά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα

Στο κεφάλαιο αυτό θα διερευνήσουμε τη θέση που κατέχει το παιδί τόσο μέσα στην οικογένεια όσο και στην ευρύτερη κοινωνία του νεοσύστατου ελληνικού κράτους. Στα δυο βιβλία που επεξεργαζόμαστε οι πρωταγωνιστές είναι παιδιά, γι' αυτό το λόγο θα καταγράψουμε όσο το δυνατό πιο πολλά στοιχεία που αφορούν την ηλικιακή αυτή ομάδα και τον τρόπο με τον οποίο αυτή αντιμετωπίζεται την περίοδο που εξετάζουμε. Θα είναι λοιπόν πιο εύκολο για μας αργότερα να αποτυπώσουμε το πώς οι συγγραφείς αφουγκράζονται τις αλλαγές που συμβαίνουν σε κοινωνικό, οικογενειακό αλλά και εκπαιδευτικό-σχολικό επίπεδο σχετικά με τον ρόλο, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των παιδιών, την εκμετάλλευση, τις απαγορεύσεις ή τον έλεγχο αυτών.

Δεν είναι αρκετό να ακολουθηθεί μόνο η ιστορική πορεία της έννοιας “*παιδί*” χωρίς συγχρόνως να αναλυθούν παράγοντες που επηρεάζουν τη ζωή του, το κοινωνικό περιβάλλον, τις αντιλήψεις των γονέων, τις δημόσιες πολιτικές που ασκήθηκαν κ.λπ. Είναι αναγκαίο να κατανοηθεί η έννοια “*παιδική ηλικία*” αλλά συγχρόνως και την έννοια “*παιδί*” η οποία αποτελεί τη βιωματική εμπειρία της παιδικής ηλικίας.

Θα προσπαθήσουμε να ανιχνεύσουμε τι σημαίνει να είναι κανείς παιδί στη νεοελληνική κοινωνία ή καλύτερα οι ενήλικες τι ήθελαν να σημαίνει. Όπως θα δούμε, ο πρωταγωνιστικός ρόλος που αποδίδεται στο παιδί αυτόν τον αιώνα είναι ενδεικτικός ενός νέου σεβασμού για την οντότητα και τις ανάγκες του.

3.1 Παιδική Ηλικία

Η ιστορική μελέτη της παιδικής ηλικίας αποτελεί ένα δύσκολο θέμα που διέπεται τόσο από μεθοδολογικά προβλήματα όσο και από πιο ουσιαστικά, όπως είναι η έλλειψη υλικών στοιχείων που σχετίζονται με το παιδί (Cox, 1996:3-4), π.χ. βιβλία ή παιχνίδια, τα οποία είναι δύσκολο να βρεθούν. Οι πηγές που οι μελετητές χρησιμοποιούν εκτείνονται από ποιήματα, και κάθε είδους λογοτεχνικά έργα, βιογραφικά κείμενα, εγχειρίδια συμβουλών που απευθύνονται στους γονείς, καλλιτεχνικά έργα μέχρι και

αρχαία φιλανθρωπικών ιδρυμάτων. Αυτός είναι και ο λόγος που ορισμένες πτυχές της παιδικής ηλικίας παρουσιάζουν περισσότερες αναφορές. Δυστυχώς η πλειοψηφία του πληθυσμού αγνοείται καθώς οι εναπομείναντες πηγές, όπως είναι οι εικονογραφίες, τα ημερολόγια, οι βιογραφίες, καλύπτουν την εγγράμματη μειοψηφία οδηγώντας οποιαδήποτε προσπάθεια αποτύπωσης της εικόνας της παιδικής ηλικίας σε αποτυχία (Heywood, 2002:6-7).

Η έννοια που εμπεριέχεται στη λέξη “παιδί” είναι ιστορικά προσδιορισμένη με ποικίλη σημασία και βαρύτητα. Η εποχή είναι αυτή που μεταθέτει τις χρονικές οριοθετήσεις των ηλικιών και ειδικότερα τα όρια που διαφοροποιούν την παιδική ηλικία και την εφηβεία από την ενηλικίωση, χωρίς να λαμβάνονται αναγκαστικά υπόψη τα βιολογικά φαινόμενα. Άλλωστε, η βιολογική και σωματική ανάπτυξη αξιολογείται διαφορετικά κάθε φορά και, ανάλογα με την εκάστοτε αξιολόγηση, γίνεται ένας κοινωνικός καθορισμός της ηλικίας. Σε κάθε ιστορική περίοδο ξεχωριστοί θεσμοί και προσδοκίες περιβάλλουν την κάθε ηλικία (Ρηγίνος, 1995: 11).

Παρόλο που τα “παιδιά” μπορεί να απουσιάζουν για καιρό από τις ιστορικές αναφορές, η “παιδική” τους “ηλικία” γίνεται εμφανής μέσα από τις αναφορές στις δράσεις των ενηλίκων σχετικά με την παιδική ηλικία. Πολλές φορές η αναφορά στα παιδικά χρόνια ενός ενήλικα είναι πιο εύκολη παρά σε ένα παιδί (Hawes & Ray Hiner, 2008: 45-46).

Το όριο που σηματοδοτεί το πέρασμα από μία φάση της ζωής του ανθρώπου στην επόμενη- παιδική ηλικία, εφηβεία, νεότητα- ποικίλλει. Π.χ. από τον Μεσαίωνα, στις αγροτικές κοινωνίες, η “παιδική ηλικία” ταυτίζεται με την τρυφερή και εύθραυστη ηλικία, ώσπου το παιδί να βγει από τον κύκλο των γυναικών και μπορεί από φυσική άποψη να τα καταφέρει. Τότε ξεκινά τις συναναστροφές με ενήλικες, συμμετέχει σχεδόν ισότιμα σε όλες τις κοινωνικές διαδικασίες και μεταμορφώνεται σε έναν “*μικρό ενήλικα*”. Παίρνει μέρος στις αγροτικές εργασίες, εκπαιδεύεται στα όπλα, διασκεδάζει, μοιράζεται τα ίδια αναγνώσματα, συμμετέχει στα ενήλικα παιχνίδια αλλά δεν περνάει από τα ενδιάμεσα στάδια της νεότητας (Aries, 1990: 16, 367).

Ο Aries (1990: 80-81), ένας από τους πρώτους μελετητές, υποστηρίζει ότι η παιδική ηλικία έκανε την εμφάνισή της μετά την εκβιομηχάνιση ως διακριτή κοινωνική

κατηγορία και είναι επινόηση της νεωτερικής εποχής. Πιστεύει πως αυτό συμβαίνει καθώς την περίοδο αυτή παρατηρείται διάκριση του τόπου κατοικίας και εργασίας, όπως και κατάργηση της οικονομικής λειτουργίας της οικογένειας. Η οικογένεια μεταβάλλεται στη δομή της αναπτύσσοντας ένα πιο παιδικοκεντρικό πρότυπο. Συγχρόνως, εξελίξεις καταγράφονται και σε ιδεολογικό επίπεδο, όπου το παιδί ως αθώο και ευαίσθητο πλάσμα πρέπει να προστατευτεί. Επισημαίνει δε πως η αλλαγή αυτή στις αντιλήψεις γύρω από το παιδί και την παιδική ηλικία εντοπίζεται στα μεσαία και ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Δασκαλάκης, 2009α:365-367), κάτι για το οποίο το έργο του δέχεται κριτική μιας και αγνοούνται τα κατώτερα στρώματα τα οποία όμως αποτελούν και την πλειοψηφία του πληθυσμού. Η άποψη του Agies υιοθετείται από πάρα πολλούς μελετητές της παιδικής ηλικίας, αλλά αμφισβητείται εξίσου από άλλους τόσους.

Κατά το τέλος του 18ου αιώνα ωστόσο το παιδί συνιστά πλέον μια αξία στο πλαίσιο της αστικής οικογένειας. Αν και η αποδοχή της έννοιας της παιδικότητας από το σύνολο της κοινωνίας θα χρειαστεί αρκετό χρόνο. Για μεγάλο χρονικό διάστημα η παιδική ηλικία, με τη σύγχρονη της έννοια, παραμένει αποκλειστικό προνόμιο των αστικών και των ανώτερων, γενικώς, τάξεων. Αντίθετα οι εξαρτημένες και φυσικά φτωχότερες κοινωνικές τάξεις εξακολουθούν να αγνοούν την εξέλιξη αυτή. Όπου το επιτρέπουν οι υλικές συνθήκες διαβίωσης τα παιδιά “υπάρχουν” (Ρηγίνος, 1995:14-15).

Ολόκληρο τον 19^ο αιώνα καταβάλλονται προσπάθειες να βρεθεί η χρυσή τομή ανάμεσα στις απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου και στις απαιτήσεις της παιδικής ηλικίας, πράγμα δύσκολο να βρεθεί και παραμένει κέντρο προβληματισμού για όλο τον αιώνα. Αναγνωρίζονται για πρώτη φορά οι ξεχωριστές συναισθηματικές ανάγκες του παιδιού από επιστήμες όπως η παιδιατρική, η παιδαγωγική, η ψυχολογία. Συγχρόνως γίνονται προσπάθειες ώστε οι ενήλικες να τις κατανοήσουν και, όσο αυτό είναι δυνατό, να τις ικανοποιήσουν, καθώς από μόνο του το παιδί δεν είναι πάντα σε θέση να το κάνει (Μακρυγιώτη, 1986: 28-30).

Ο 19^{ος} αιώνας λοιπόν είναι ο αιώνας όπου η έννοια της παιδικής ηλικίας δημιουργείται, κατασκευάζεται και δεν είναι τυχαίο. Είναι η ηλικία που διαχωρίζεται από άλλες ηλικιακές κατηγορίες εξαιτίας συγκεκριμένων κοινωνικών διεργασιών που

καταγράφονται τότε και αποκτά γνωρίσματα, ανάγκες και αδυναμίες, προστατεύεται περισσότερο από πριν αλλά και αποκλείεται από δραστηριότητες που κρίνονται αρνητικές γι' αυτή (Μακρυγιώτη, 1986: 24).

Βέβαια, δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι σε άλλες κοινωνίες στο παρελθόν δεν υπήρχε η έννοια της παιδικής ηλικίας, σίγουρα όμως δεν υπήρχε όπως την εννοούμε σήμερα. Πρόκειται για μια μεταβαλλόμενη έννοια που ανάλογα με την εποχή και την κοινωνία, οι αντιλήψεις που την αφορούν μπορεί να αποκλίνουν από αυτό που θεωρείται από εμάς φυσιολογικό (Heywood, 2002:5, 12). Οι σύγχρονοι μελετητές όπως ο Archard υποστηρίζουν ότι η έννοια της παιδικής ηλικίας υπάρχει σε όλες τις κοινωνίες και τις εποχές. Απλώς εκφράζεται με διαφορετικούς τρόπους (Archard, 2004: 27-29).

Η ελληνική κοινωνία του 19ου αιώνα, παρόλο που δεν γνωρίζει τις κοινωνικές αλλαγές που επιτελούνται στη Δύση ως αποτέλεσμα της Βιομηχανικής Επανάστασης, ενσωματώνει με έναν τρόπο όλη την ιδεολογία που έχει ήδη δημιουργηθεί για να στηρίξει τις αντίστοιχες μεταβολές. Υιοθετούνται από την ελληνική κοινωνία και τα ιδεολογικά μηνύματα και τα επιχειρήματα των Δυτικών κοινωνιών χωρίς φυσικά αυτά να βρίσκουν ανταπόκριση από κάποιο θεσμικό πλαίσιο. Ακόμη και τα βιβλία πολλές φορές ενσωματώνουν το δυτικό τρόπο σκέψης σε ό,τι αφορά το ρόλο των δύο συζύγων, τη θέση του παιδιού, τα καθήκοντα της μητέρας χωρίς να τα προσαρμόζουν στις ελληνικές συνθήκες. Ο παιδικός χαρακτήρας παρομοιάζεται με κερύ ή πηλό τονίζοντας έτσι την εύπλαστη υφή αλλά και την επίδραση που μπορεί να ασκήσει σε αυτά τα υλικά ο ενήλικας, είτε γονιός είτε δάσκαλος. Η ηθική απειρία, που αναγνωρίζεται ως βασικό χαρακτηριστικό του παιδιού και με βάση αυτήν ορίζεται η παιδική ηλικία και το περιεχόμενό της, διαπερνά την ελληνική εκπαίδευση και τα Αναγνωστικά (Μακρυγιώτη, 1986: 34-35, 46).

Η ιδεολογική εξέλιξη κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών παραγόντων έχει ως αποτέλεσμα την ανάπτυξη της σύγχρονης σύλληψης της έννοιας της παιδικής ηλικίας. Η διαδικασία αυτή αποβαίνει κρίσιμη για την αναγνώριση δικαιωμάτων προστασίας του παιδιού. Έτσι, γύρω στα μέσα του 19ου αιώνα το κράτος αρχίζει, μιας και οι συνθήκες το απαιτούν, να κάνει αισθητή την παρουσία του παρεμβαίνοντας για την

προστασία των παιδιών. Καλλιεργείται η αντίληψη ότι η παιδική ηλικία αποτελεί μια περίοδο ανεξαρτησίας και το παιδί μεταφέρεται από το σκληρό χώρο της εργασίας στην αίθουσα της σχολικής τάξης. Η κρατική παρέμβαση επικεντρώνεται κυρίως στην απαγόρευση της παιδικής εργασίας, στην προσφορά αρωγής στα παιδιά που έχουν ανάγκη, στη θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και στη “σωτηρία” των παιδιών που παρουσιάζουν παραβατική συμπεριφορά. Το κοινό στοιχείο σε όλες τις παραπάνω μορφές παρέμβασης του κράτους είναι ότι το κίνητρό τους δεν αποτελεί αποκλειστικά η προστασία των παιδιών αλλά η εξυπηρέτηση και άλλων σκοπών. Ωστόσο, η κρατική παρέμβαση αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την ανάδειξη της έννοιας του συμφέροντος του παιδιού το οποίο, έστω και εμμέσως, εμφανίζεται στο προσκήνιο διαχωριζόμενο από αυτό των γονέων του. Έτσι, σιγά σιγά, δημιουργείται η αντίληψη ότι η επίσημη κρατική εξουσία αποτελεί τον μοναδικό εγγυητή της προστασίας των παιδιών. (Μακρυγιώτη, 1986: 34-35 και Cunningham, 1995:3).

Το κράτος επεμβαίνει, με αργούς ρυθμούς, τόσο με την καθιέρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης όσο και με τη θέσπιση κατώτατου ορίου ηλικίας στην απασχόληση, επιβάλλοντας ωστόσο την αντίληψη της ιδιαιτερότητας της παιδικής ηλικίας σε ολόκληρο το κοινωνικό φάσμα. Βλέπουμε λοιπόν ότι στη νεότερη εποχή η παιδική ηλικία αποκτά και μια κοινωνική διάσταση. (Ρηγίνος, 1995:14-15)

Σταδιακά λοιπόν, μέχρι το τέλος του 19ου αιώνα, αναγνωρίζεται η ευάλωτη φύση των παιδιών, θεσπίζονται νόμοι για την απαγόρευση της παιδικής εργασίας και την υποχρεωτική εκπαίδευση με σκοπό τη φυσική, ηθική και πνευματική ευημερία του παιδιού. Υποστηρίζεται, όμως, πως με την “επινόηση” της παιδικής ηλικίας ως ειδική κατάσταση αρχίζουν όλα τα δεινά για το παιδί (Aries, 1990: 18). Ξεκινά μια “μακροχρόνια διαδικασία εγκλεισμού” των παιδιών που η εξάπλωσή της συνεχίζεται ως τις μέρες μας και η οποία ονομάζεται “σχολική φοίτηση”. Η δεύτερη συνεισφορά του είναι η εξειδίκευση αυτής της γενικής διαπίστωσης στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Ο Aries συνδέει την ανακάλυψη της παιδικής ηλικίας με το γεγονός ότι το σχολείο αντικαθιστά τη μαθητεία σαν μέσο εκπαίδευσης. Δυστυχώς, οι ζωές των παιδιών δεν βελτιώνονται (Rhodes, 2000: 166), ακόμη κι αν δεχθούμε ότι η έννοια της παιδικής

ηλικίας είναι σχετικά σύγχρονη ανακάλυψη, όπως υποστηρίζει ο Aries, και αποτελεί στοιχείο προόδου της ανθρωπότητας από ορισμένους (Cox, 1996: 2).

Η οικογένεια και το σχολείο απομακρύνουν από κοινού το παιδί από την κοινωνία των μεγάλων. Το σχολείο κλείνει μια παιδική ηλικία, που άλλοτε ήταν ελεύθερη, σε ένα όλο και πιο αυστηρό πειθαρχικό καθεστώς, το οποίο καταλήγει τον 19ο αιώνα στην απόλυτη απομόνωση του οικοτροφείου. Το ενδιαφέρον της οικογένειας, της Εκκλησίας, των ηθικολόγων και των διοικητικών εκπροσώπων στερεί το παιδί από την ελευθερία που απολάμβανε, άλλοτε, ανάμεσα στους μεγάλους. Του επιβάλλει το μαστίγιο, τη φυλακή, τις τιμωρίες που προορίζονται για τους κατάδικους της χειρότερης στάθμης. Η αυστηρότητα αυτή όμως εκφράζει ένα συναίσθημα διαφορετικό από τη παλαιά αδιαφορία: μια αγάπη καταδυναστευτική, η οποία αρχίζει να επικρατεί από τον 18ο αιώνα σε όλη την κοινωνία (Aries, 1990: 371).

Και στον ελλαδικό χώρο, κάτω από αυτές τις συνθήκες οι κυβερνήσεις, ακολουθώντας σχεδόν πάντα την ιδιωτική πρωτοβουλία και δράση, αρχίζουν να δείχνουν τα πρώτα δείγματα κοινωνικής πολιτικής σε ό,τι αφορά την προστασία και τη φροντίδα των παιδιών (Μακρυγιάννη, 1986: 28-29).

Μόνο στο τέλος του αιώνα, με το διάταγμα του 1896, *Περί συστάσεως νηπιαγωγείων* παρατηρούμε ότι δίνεται προτεραιότητα στη “*χαρά και τη γαλήνη*” των παιδιών. Πρωτοπόρα θέση παιδαγωγικής, καθώς με τον νόμο, τον ΧΠΘ’ του 1861, *Περί ανηλίκων, επιτροπείας, χειραφέτησης και κηδεμονίας*, τον μοναδικό με ειδικό περιεχόμενο που αφορά ανήλικους, δεν εξασφαλίζονται τα δικαιώματα των ανηλίκων ούτε κάποια διάταξη προστατεύει γενικότερα την παιδική ηλικία, αν και μπορεί να θεωρηθεί σαν έκφραση ενδιαφέροντος για τα ίδια τα παιδιά. Ωστόσο, την εποχή αυτή, δεν καταγράφεται κανένα ιδιαίτερο πολιτειακό ενδιαφέρον ή νομοθετική πρωτοβουλία. Η νομοθεσία, βέβαια, δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας ούτε από μόνη της αρκεί για να αλλάξουν οι κοινωνικοί “τρόποι” και συμπεριφορές (Ληξουριώτης, 1986: 77-78, 366, 380).

Από το 1880 έως το 1920, τόσο στην Ελλάδα όσο και στον υπόλοιπο ευρωπαϊκό κόσμο, η κρατική παρέμβαση είναι αρκετά στενή σε πολλούς τομείς της κοινωνικής ζωής, κάτι που δεν παρατηρείται στο παρελθόν. Βέβαια, τέτοιου είδους πολιτικές

ενθαρρύνονται από την ιδεολογία που αναπτύσσεται και αφορά την αναγκαιότητα άρσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Σε εκτεταμένη μορφή εγκαινιάζεται πλέον μια κρατική κοινωνική πολιτική (Rodham, 1973:490 και Θωμόπουλος, 1982:70).

Η ιδιωτική πρωτοβουλία λειτουργεί ως κινητήριο μοχλός και ουσιαστικός παράγοντας για την εμφάνιση ολόκληρου τομέα κοινωνικής μέριμνας για ορφανά, έκθετα παιδιά, για παιδιά που χρειάζονται προστασία, για την εκπαίδευση των κοριτσιών αλλά και για τη νηπιακή εκπαίδευση (ίδρυση νηπιαγωγείων). Γίνονται προσπάθειες ώστε το παιδί να μην αντιμετωπίζεται σαν περιθωριακό στοιχείο και να του παραχωρούνται ουσιαστικά δικαιώματα. Δυστυχώς, η παιδική ηλικία δεν προστατεύεται ποινικά. Δεν αναγνωρίζονται ούτε τα δικαιώματα που έστω και τυπικά αναγνωρίζονται από το δίκαιο. Το παιδί υπάρχει δικαίικα, συνήθως μέσω άλλων προσώπων, που ενεργούν κατά το υποτιθέμενο συμφέρον του και ακόμη δεν μπορεί να διεκδικήσει τα δικαιώματά του όπως είναι το δικαίωμα στη μόρφωση. Ο πατέρας αποφασίζει για την άσκηση του δικαιώματος αυτού μιας και η υποχρέωση που η Πολιτεία επιβάλλει με νομοθετικό κανόνα, λίγη αξία έχει εκείνη την εποχή (Ληξουριώτης, 1986: 379).

Ωστόσο, το κράτος παρεμβαίνει ακόμα έμμεσα και εντός της οικογενειακής ζωής είτε μέσω της προσπάθειας για κοινωνικό έλεγχο των παραβατικών ανηλίκων, είτε μέσω κρατικών πολιτικών για απαγόρευση της παιδικής εργασίας, είτε με τη θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και προσφορά αρωγής προς τα παιδιά. Σκοπός του βέβαια είναι η ανακούφιση των οικογενειών που δεν μπορούν να σηκώσουν το αντίστοιχο βάρος. Με αργούς ρυθμούς δίνεται προτεραιότητα στο συμφέρον του παιδιού, το οποίο αντιμετωπίζεται για πρώτη φορά ως διαχωρισμένο από αυτό των γονέων του. Δεν γίνονται ωστόσο, την ιστορική περίοδο που εξετάζουμε, επαρκείς παρεμβάσεις ώστε να θεωρηθούν ως μια συστηματική προσπάθεια για την κατοχύρωση του δικαιώματος του παιδιού για προστασία. Και η κρατική παρέμβαση, όπως αποδεικνύεται, αν και προβάλλει την προστασία του παιδιού ως προτεραιότητα υψίστης σημασίας, κινητοποιείται κυρίως από την αναγκαιότητα χρησιμοποίησής του ως επενδυτικό μέσο της κοινωνίας για το μέλλον (Freeman, 1992: 30).

Καταλαβαίνουμε λοιπόν πως η παιδική ηλικία είναι μια κατασκευή που το περιεχόμενό της μεταβάλλεται μέσα στον χρόνο αλλά και στον χώρο. Συνήθως νοηματοδοτείται από την κυρίαρχη κουλτούρα και στη συνέχεια επιβάλλεται στο σύνολο της κοινωνίας. Οποιαδήποτε διαφοροποίηση στην έννοια της παιδικής ηλικίας σχετίζεται με μεταβολές και σε άλλα επίπεδα, κοινωνικά ή οικονομικά.

3.2 Οικογένεια και παιδί τον 19ο αιώνα

Τον 19ο αιώνα η παιδική ηλικία γίνεται αντικείμενο επιστημονικής μελέτης και έρευνας. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν εκτός από τα στάδια βιολογικής ανάπτυξης και οι δεξιότητες, οι επιθυμίες, οι ανάγκες των παιδιών. Οι ενδεδειγμένες “στάσεις” των ενηλίκων απέναντί τους βλέπουν το φως της δημοσιότητας και γίνονται κοινή συνείδηση. Σιγά σιγά γίνεται από όλους αποδεκτό πως το παιδί απαιτεί ειδική μεταχείριση σε σχέση με όσα το διακρίνουν και το διαφοροποιούν από άλλες ηλικιακές κατηγορίες. Έτσι στοιχειοθετείται ένα ρυθμιστικό πρότυπο δράσης και συμπεριφοράς των ενηλίκων με απώτερο σκοπό την ικανοποίηση των “ιδιομορφιών” της ηλικίας αυτής. Το εν λόγω πρότυπο έχει ως αφετηρία τη γέννηση και την επιβίωση του παιδιού (θηλασμός, κανόνες διατροφής, υγιεινή) και καταλήγει στη συναισθηματική και ψυχολογική του ισορροπία. Η ανάγκη για στοργή, αγάπη, φροντίδα, ανεκτικότητα, κίνηση προβάλλεται κατεξοχήν συνυφασμένη με την παιδική ηλικία, την οποία σταδιακά την καθιστούν και συναισθηματικά εξαρτημένη από την οικογένεια (Μακρυγιώτη, 1986: 25).

Οι πρακτικές που επιλέγουν οι γονείς για την ανατροφή των παιδιών τους αλλάζουν. Στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, ήδη από τα μέσα του 18ου αιώνα, η χρήση της τροφού στην ανατροφή του παιδιού περιορίζεται. Φυσικά στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα υπάρχει καθυστέρηση (έως και έναν αιώνα) στις αλλαγές αυτές, αλλά τελικά πραγματοποιούνται. Τον ρόλο της “καλής μητέρας” μαθαίνουν υποχρεωτικά οι γυναίκες, οι οποίες πλέον αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους ως ιδιαίτερα όντα που χρειάζονται αγάπη, προστασία και ειδική μεταχείριση. Ακολουθεί, λοιπόν, η

μετάβαση από την παραδοσιακή στη σύγχρονη οικογένεια αφού πρώτα γίνουν οι απαραίτητες αλλαγές στις αντιλήψεις σχετικά με την παιδική ηλικία. Τον σημαντικότερο ρόλο καταλαμβάνει η ανάπτυξη ενός νέου πλαισίου στη σχέση μητέρας-παιδιού (Cunningham, 1995:10). Ο Shorter υποστηρίζει πως αυτό το νέο είδος σχέσης, που αναπτύσσεται, δεν οφείλεται τόσο στο μητρικό ένστικτο αλλά στο πολιτισμικό στοιχείο, θέση που έρχεται σε αντίθεση με αυτό που υποστηρίζει ο Ariès (Wyness, 2006:15). Οι γονείς έχουν αυξημένο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη του παιδιού. Όχι μόνο ενδιαφέρονται αλλά και παρεμβαίνουν στην ανατροφή των παιδιών τους. Δίνουν προσοχή όχι μόνο στη σωματική αλλά και στην ψυχική υγεία του παιδιού (παρεμβατικός τρόπος). Από τον 19ο αιώνα και ως τα μέσα του 20ου παρατηρείται στροφή προς την κοινωνικοποίηση του παιδιού, η οποία εμφανίζεται και ως το μοναδικό πρότυπο φροντίδας του (τρόπος κοινωνικοποίησης) (De Mause, 1985:100-104)

Καθώς λοιπόν οι ανάγκες του παιδικής ηλικίας επισημαίνονται, σχεδόν αναπόφευκτα επιβάλλεται και η ικανοποίησή τους. Η μητέρα κρίνεται ότι είναι το κατάλληλο άτομο μέσα στην οικογένεια για να θέσει σε πρακτική εφαρμογή όλες τις παρεχόμενες οδηγίες. Ο ρόλος της μητέρας ορίζεται με θαυμαστή ακρίβεια και σαφήνεια, καλύπτοντας όλες τις υποχρεώσεις της από τον θηλασμό, την υγιεινή και την προσφορά αγάπης και στοργής έως την ηθική διαπαιδαγώγηση και την αυτοθυσία σε περίπτωση κινδύνου. Ο άνδρας “ανακαλύπτει” τον ρόλο του πατέρα και παρόλο που δεν αναλαμβάνει ποτέ ευθύνες, όσες η μητέρα, εντούτοις η πατρική παρουσία παίζει καθοριστικό ρόλο για τη θέση του παιδιού στην οικογένεια. Το παιδί συνεπώς γίνεται το κέντρο του οικογενειακού ενδιαφέροντος. Για πρώτη φορά η γονεϊκή αγάπη και φροντίδα μετατρέπονται σε σαφείς και απαράβατες υποχρεώσεις, οι ανάγκες του παιδιού θεσμοθετούν υποχρεώσεις των γονέων και ορίζουν τους ρόλους του πατέρα και της μητέρας (Μακρυγιώτη, 1986: 37-39).

Από τον 19ο αιώνα παρατηρούνται αλλαγές εντός της οικογένειας και ειδικότερα στις εσωτερικές σχέσεις μεταξύ των μελών της αλλά και στην ιδιωτικότητα που αναπτύσσεται εντός αυτής. Αυτό είναι ένα σημείο που συμφωνούν τόσο ο Shorter όσο και ο Ariès, διαφωνώντας βέβαια στον χρόνο προσδιορισμού αυτών των αλλαγών. Ο

Shorter θεωρεί ότι η ανάπτυξη αντιλήψεων για “καλές πρακτικές μητρότητας”, όπως είναι ο μητρικός θηλασμός, η απομάκρυνση της τροφού και η άμεση επαφή της μητέρας με το σώμα του μωρού, αποτελεί στοιχείο εκμοντερνισμού. Στο παρελθόν οι μητέρες αδιαφορούσαν για την ευημερία και την ανάπτυξη του παιδιού τους. Εν αντιθέσει πλέον και τα δυο αυτά στοιχεία αποτελούν την πιο σημαντική προτεραιότητα της ίδιας (Shorter, 1976:11, 170, 192-196, Heywood, 2002:64-69).

Παρόμοια θέματα σχετικά με τη θέση του παιδιού μέσα στην οικογένεια προβάλλονται και στην ελληνική κοινωνία, παρόλο που δεν συντρέχουν αντίστοιχοι λόγοι που εντοπίζονται ευρέως στη Δύση. Διαβάζοντας μόνο τα αναγνωστικά της εποχής είναι εύκολο να σχηματίσει κανείς εικόνα που δεν ανταποκρίνεται πλήρως στην ελληνική πραγματικότητα, καθώς ενσωματώνουν τον δυτικό τρόπο σκέψης σε ό,τι αφορά τον ρόλο των δύο συζύγων, τη θέση του παιδιού, τα καθήκοντα της μητέρας χωρίς να τα προσαρμόζουν στις ελληνικές συνθήκες. Επίσης, ο ρόλος της μητέρας αποκτά νέες πτυχές και ανυψώνεται, μέσω της έμφασης στον μητρικό θηλασμό, της ηθικής διαπαιδαγώγησης και της μητρικής αυτοθυσίας (Μακρυνιώτη, 1986: 34-35).

Δεν αποκλείονται και εκδηλώσεις τρυφερότητας, ειδικά της μητέρας προς το μικρό παιδί, αλλά κι αυτές πρέπει να εξασφαλίζουν τη μερική έστω εκπλήρωση των παιδικών υποχρεώσεων προς τους γονείς, διαφορετικά κάθε τρυφερή εκδήλωση που δεν αποβλέπει σε αυτόν τον στόχο αλλά έχει μάλλον αυθόρμητη διάσταση είναι χωρίς αντικείμενο, χωρίς συγκεκριμένο σκοπό. Αντίθετα, οι γονείς για να μην θεωρούνται αδιάφοροι ή αμελείς απέναντι στα παιδιά τους οφείλουν να τα τιμωρούν όταν αυτά δεν υπακούν ή δεν πειθαρχούν. Η υπερβολική αγάπη ή η στοργή δεν αποτελούν εγγυήσεις για σωστή διαπαιδαγώγηση, καθώς πολλές φορές έρχονται σε αντίθεση με την πειθαρχία και την αξία της τιμωρίας (Μακρυνιώτη, 1986: 80-82).

Η οικογένεια και ειδικότερα η μητέρα κατέχουν πάντα την ηθικοπλαστική τους σπουδαιότητα και είναι αυτές που όταν το παιδί παρεκκλίνει ηθικά αποδίδεται και η ευθύνη. Ο εκπαιδευτικός μηχανισμός, μέσω του δασκάλου, έρχεται να συμπληρώσει ή να εμπλουτίσει την ηθική επιρροή της οικογένειας και να μοιραστεί ένα μέρος της ευθύνης (ό.π. : 40-41).

Με τις αλλαγές στην κρατούσα αντίληψη για το παιδί, αυτό από επιρρεπές στην αμαρτία συμμορφώνεται με αυστηρές μεθόδους πειθαρχίας, σωματική τιμωρία και περιορισμένες εκδηλώσεις στοργής, αγάπης και φροντίδας από τους γονείς. Αρχίζει να διαφοροποιείται από τους ενήλικους, τόσο μέσα στην οικογένεια όσο και στην ευρύτερη κοινωνία. Τονίζεται πλέον η αθωότητα, η απειρία του και η καλοσύνη του και αποκτά σταδιακά μια νέα θέση, με τους γονείς πλέον να το φροντίζουν περισσότερο, να το αντιμετωπίζουν με έναν καλύτερο και πιο τρυφερό τρόπο, αγωνιώντας όχι μόνο για τη σωματική του υγεία αλλά και για τη συναισθηματική του ισορροπία (ό.π.: 25-26).

Οι ενήλικες αρχίζουν προβληματίζονται γύρω από τις “ορθές” μεθόδους ανατροφής, την αξία της υπακοής και της πειθαρχίας, την “ιδιαιτερότητα” της παιδικής ηλικίας και την ανεκτικότητα απέναντι στα παιδικά παραπτώματα. Η γονεϊκή καθοδήγηση έρχεται να αντισταθμίσει την ηθική απειρία των μικρών, να δαμάσει τη θέλησή τους και να τους αποτρέψει από το να δίνουν δείγματα ελεύθερης βούλησης, το οποίο εκλαμβάνεται ως έλλειψη πειθαρχίας και επισύρει τιμωρία. Οι γονείς προτρέπουν το παιδί για υπακοή και σεβασμό ενεργοποιώντας ένα σύστημα αμοιβών και ποινών που ελέγχεται πλήρως όχι από τους άμεσα θιγόμενους, που είναι οι γονείς, αλλά από τη θεϊκή παρουσία. Οι ίδιοι θεωρούνται απευθείας αντιπρόσωποι του Θεού κι οποιαδήποτε παρέμβασή τους γίνεται μέσα στην οικογένεια για να αποκαταστήσει την ηθική τάξη κάθε φορά που αυτή διαταράσσεται, δεν γίνεται αυθαίρετα αλλά είναι σύμφωνη με τη θεία επιθυμία. Η απόλυτη εξουσία μεταβιβάζεται στους φυσικούς γεννήτορες, γεγονός που επιβεβαιώνει την ιερότητα της γονεϊκής αποστολής, θεσμοθετεί την εξουσία των γονέων πάνω στα παιδιά τους και τέλος, δίνει το δικαίωμα στη θεϊκή μορφή να δράσει αντί των αντιπροσώπων του, όποτε παραστεί ανάγκη (ό.π. : 68-69, 73-74).

Φυσικά οι μέθοδοι ανατροφής που επιλέγονται από τους γονείς, η ιεραρχική δομή αλλά και το σύστημα ποινών και αμοιβών που συνέχουν την οικογενειακή μονάδα προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό και τη μορφή των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ γονέων και παιδιών. (ό.π. : 68).

Για σχεδόν ολόκληρο τον 19ο αιώνα τα καθήκοντα των γονέων περιορίζονται στο να φέρουν τα παιδιά στον κόσμο και να φροντίζουν για την επιβίωση αυτών. Η προσφορά τους αυτή απαιτεί την ανταπόδοση εκ μέρους των παιδιών. Ωστόσο, δεν

καταγράφεται η αμοιβαιότητα των υποχρεώσεων και καθηκόντων που συνδέουν τους γονείς με τα παιδιά. Το χρέος και η ανταπόδοση βαρύνει αποκλειστικά και μόνο τους παιδικούς ώμους (ό.π. : 71).

Το χρέος είναι μία από τις βασικότερες έννοιες γύρω από την οποία περιστρέφονται οι σχέσεις του παιδιού με τους γονείς. Χωρίς να ενέχει στοιχεία καταναγκασμού, εγγυάται προσωπική ευδαιμονία και γαλήνη. Η υπακοή, ο σεβασμός και η ευγνωμοσύνη προς τους γεννήτορες εξασφαλίζουν την οικογενειακή ηρεμία. Ο μόνος τρόπος λοιπόν για να ευτυχήσει το παιδί είναι το ίδιο να είναι απόλυτα συνεπές προς τις υποχρεώσεις του προς τους γονείς. Η έννοια της αγάπης μέσα στην οικογένεια δεν υφίσταται χωρίς την άμεση αναφορά στην έννοια της οφειλής, της ανταπόδοσης. Η αγάπη των παιδιών εκφράζεται με την εκπλήρωση των υποχρεώσεων, με την ανταπόδοση των οφειλών. Η αγάπη ταυτίζεται με τη συνείδηση του χρέους και εκδηλώνεται μόνο έτσι ώστε να συντείνει προς την εκπλήρωσή του. Τα έργα και όχι τα λόγια επιβεβαιώνουν την αγάπη των παιδιών προς τους γονείς, έργα που κυρίως υλοποιούνται με την υπακοή και την πειθαρχία (ό.π. : 77-79).

Δεν είναι λίγες οι φορές όπου το παιδί προκειμένου να εκφράσει έμπρακτα την υποχρέωση του απέναντι στους γονείς, αναλαμβάνει ευθύνες και πρωτοβουλίες αναιρώντας περιορισμούς που θέτει ο παράγοντας ηλικίας. Τότε το παιδί αναγκάζεται να παίξει ρόλο ενήλικου (ό.π.: 78).

Παρόλα αυτά εικόνες από τη ζωή παιδιών, που οι γονείς τους βρίσκονται χαμηλά στην κοινωνική κλίμακα είναι σπάνιες, οι σιωπηλές πλειοψηφίες συνήθως απουσιάζουν (Θεοδώρου-Κοντογιάννη, 1999: 12). Παρόλο που τον 19ο αιώνα παρατηρούνται αλλαγές στο εσωτερικό της οικογένειας και βελτίωση στις συνθήκες διαβίωσης του παιδιού, συγχρόνως παρατηρείται έντονα και το φαινόμενο της παιδικής εγκατάλειψης και περιπλάνησης στα μεγάλα αστικά κέντρα και ιδιαίτερα στις πόλεις-λιμάνια. Είναι ένα φαινόμενο που εντάσσεται στο γενικότερο φαινόμενο της αστικοποίησης που συνοδεύει τις βιομηχανικές κοινωνίες. Οι μορφωμένοι αστοί της εποχής θέλοντας να αποφύγουν μετέπειτα κοινωνικές αναταραχές στην κοινωνία του μέλλοντος επιχειρούν με την αρθρογραφία τους, τη συμμετοχή τους σε φιλανθρωπικές εταιρείες και συλλόγους, τη δράση τους σε δημοτικά συμβούλια, να ευαισθητοποιήσουν τους

συγχρόνους τους για την αναγκαιότητα λήψης προληπτικών μέτρων, ώστε να προστατευθούν τα ακηδεμόνευτα φτωχά παιδιά από τους κινδύνους του περιβάλλοντός τους. “Οι παίδες του δρόμου” αποτελούν μια ειδική κατηγορία πληθυσμού που θα συγκεντρώσει για αρκετά χρόνια την προσοχή των φιλανθρωπικών εταιρειών, αποτελώντας συγχρόνως προνομιακό πεδίο πειραματισμών και παρεμβάσεων, με στόχο την κοινωνική ένταξη και την ηθική αναμόρφωση αυτών των παιδιών (Θεοδώρου, 1999: 122).

Ο κόσμος των φτωχών και περιπλανώμενων παιδιών, μόνιμο κομμάτι του μετακινούμενου πληθυσμού των πόλεων τις τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα, αποτελείται κυρίως από ορφανά και έκθετα αλλά και από παιδιά που ζουν εγκαταλειμμένα από την οικογένειά τους ή βρίσκονται υπό χαλαρή επιτήρηση. Η εσωτερική μετανάστευση, που αρχίζει να καταγράφεται γύρω στα 1870, οι επιδημίες και τα πολεμικά γεγονότα βρίσκονται ανάμεσα στις αιτίες που τροφοδοτούν αυτή την ιδιαίτερη κατηγορία πληθυσμού. Δεν ήταν λίγες βέβαια οι περιπτώσεις παιδιών που στέλνονται από την επαρχία στην πρωτεύουσα για να εργαστούν και να στηρίξουν οικονομικά τις οικογένειές τους. Καθ' όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα ισχύει η συνήθεια ακόμη και της ενοικίασης παιδιών, ηλικίας 8-12 ετών, από τους γονείς τους σε μεσίτες, “μαστόρους”, οι οποίοι έφερναν τα παιδιά στην Αθήνα και τα εκμεταλλεύονταν για λογαριασμό τους, προκαταβάλλοντας ένα ενοίκιο στους γονείς τους. Οι συνθήκες ζωής αυτών των παιδιών, μακριά από τις οικογένειές τους, είναι πολύ σκληρές, καθώς οι “μάστοροι” τα μεταχειρίζονται με βάνανσο τρόπο. Τις περισσότερες φορές νηστεία, ύβρεις και ξυλοδαρμός είναι τα μέσα τιμωρίας που επιβάλλονται. Με την ίδρυση Σχολής Απόρων Παίδων γίνεται μεγάλος αγώνας για να περιοριστεί το φαινόμενο της παιδικής εκμετάλλευσης, όπως επίσης και για να πειστούν οι γονείς να μην ανανεώνουν τα ετήσια συμβόλαια με τους μαστόρους. Συγχρόνως, ιδρύονται “*λαϊκά υπνωτήρια*” γι' αυτά τα άπορα και σκληρά εργαζόμενα παιδιά. Δεν λείπουν ακόμα, και τα φαινόμενα εκμετάλλευσης ανάπηρων παιδιών από τους γονείς τους που τα μισθώνουν σε εμπόρους ώστε να τα μεταφέρουν στην πόλη και να ζητιανεύουν (ό.π., 1999: 123- 129).

Η ουσία των εξουσιών που ασκείται στα παιδιά μένει ανέγγιχτη. Το κράτος αποφεύγει να παρέμβει νομοθετικά και να τροποποιήσει το περιεχόμενο των εξουσιών αυτών. Γενικά αδιαφορεί για το θέμα της ανατροφής των παιδιών. Στους τομείς της εκπαίδευσης και κοινωνικής πρόνοιας για τα παιδιά, το κράτος ή αρκείται σε ένα στοιχειώδες νομοθετικό αρχικό πλαίσιο που έχει που δεν το εξελίσσει, δεν το αναπροσαρμόζει ανάλογα με τις εμπειρίες, τα δεδομένα και ανάγκες ελληνικού κοινωνικού πραγματικότητας ή αρκείται στον ρόλο τυπικού επικυρωτή των εκφράσεων ιδιωτικής πρωτοβουλίας (Ληξουριώτης, 1986: 378).

Ωστόσο η ανερχόμενη αστική τάξη αναζητά θεσμούς ικανούς να διευθετήσουν τις κοινωνικές αντιθέσεις και να αποτρέψουν προβλήματα κοινωνικού ελέγχου τόσο στο επίπεδο αποδοχής της πολιτικής εξουσίας όσο και στο επίπεδο των κοινωνικο-εργασιακών σχέσεων. Αυτό επιτυγχάνεται με τη θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης καθώς και με την ενίσχυση της σημασίας και σημαντικότητας του θεσμού της οικογένειας. Οι γονείς, και πιο πολύ η μητέρα, μοιράζονται πλέον την ευθύνη με το σχολείο για τη διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς. Η ηθική διάπλαση του παιδικού χαρακτήρα γίνεται σημαντική τόσο για την οικογένεια όσο και για το σχολείο, δηλαδή για την πολιτεία (Μακρυγιάννη, 1986: 40-41).

Το κράτος προσπαθώντας να αποτρέψει την παιδοκτονία, την παιδική θνησιμότητα, την παιδική εγκατάλειψη ιδρύει νοσοκομεία, ιδρύματα, ορφανοτροφεία, βρεφοκομεία. Στόχος της κρατικής αυτής πολιτικής είναι η αύξηση του πληθυσμού και η εκπαίδευσή του, ώστε να χρησιμοποιηθεί με διάφορους τρόπους μελλοντικά. Βελτιώνοντας τις συνθήκες διαβίωσης και της υγείας των παιδιών, το κράτος στοχεύει στην ομαλή εισαγωγή τους στην παραγωγική διαδικασία. Αυτός είναι και ο σκοπός των “σχολείων εργασίας” που ιδρύονται στην Αγγλία και Γαλλία στο τέλος του 18ου αιώνα. Το κράτος με αυτή την πρακτική θεωρεί ότι εξυπηρετούνται όλες οι πλευρές. Τα παιδιά εγκλιματίζονται στην εργασία, τα έξοδα των αρχών που είχαν συσταθεί για τα πιο φτωχά οικονομικά στρώματα μειώνονται και η βιομηχανία εξασφαλίζει εργατικό δυναμικό. Τα ιδρύματα αυτά προσπαθούν να διασφαλίσουν τα συμφέροντα του παιδιού δίχως την ύπαρξη δικαιωμάτων, θεωρώντας ίσως εσφαλμένα ότι το πρώτο μπορεί να εξασφαλιστεί δίχως το δεύτερο (Rodham, 1973:506).

Ωστόσο, μετά τη Γαλλική Επανάσταση τέτοιες πολιτικές περιορίζονται μιας και τα αποτελέσματά τους δεν είναι τα αναμενόμενα. Η ιδρυματοποίηση δέχεται σκληρή κριτική και εξαιτίας της σκληρής πειθαρχίας που υιοθετείται ως κύρια αρχή αναμόρφωσης, αλλά και εξαιτίας των προβλημάτων υγείας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στα ιδρύματα. Κυρίως, όμως, απορρίπτεται ένα περιβάλλον ιδρύματος γιατί έρχεται σε αντίθεση με τη ρομαντική πλευρά της παιδικής ηλικίας, τη φυσική ανάγκη για οικογενειακή ζωή, φροντίδα και αγάπη. Από τα μέσα του 19ου αιώνα εμφανίζεται η αντίληψη ότι τα παιδιά δεν ανήκουν μόνο στους γονείς τους, αλλά και στην κοινωνία και γι' αυτό το κράτος πρέπει να εμπλακεί πιο ουσιαστικά στην ανατροφή τους έχοντας σαν απώτερο σκοπό να το υπηρετήσουν μελλοντικά (Cunningham, 1995:128-132 και 147-148).

Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν πως αλλάζοντας οι αντιλήψεις για την έννοια της παιδικής ηλικίας άλλαξε και η δομή της οικογένειας. Άλλαξε ο τρόπος που αντιμετωπίζεται το παιδί από τους γονείς, από το κράτος, από την κοινωνία. Έννοιες όπως γονεϊκή αγάπη, μητρική φροντίδα, χρέος προς την οικογένεια κτλ. αλλάζουν συνεχώς νόημα και εξελίσσονται. Δεν μπορούμε να πούμε ότι η αγάπη ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς απουσιάζει τον 18ο ή 19ο αιώνα. Ενδεχομένως να μας ξενίζει ο τρόπος με τον οποίο εκφράζεται αλλά θα ήταν χρήσιμο να αναλογιστούμε πόσο πολύ έχουμε απομακρυνθεί ως κοινωνία από την έννοια του χρέους προς τους γονείς, παρόλο που έχουν περάσει περισσότερο από εκατό χρόνια.

3.3 Παιχνίδι και παιδί τον 19ο αιώνα

Το παιχνίδι αποτελεί αντικείμενο έρευνας και εξετάζεται στα πλαίσια παιδαγωγικού, κοινωνιολογικού και ψυχολογικού ενδιαφέροντος ως τόπος έκφρασης παραδοσιακών κοινωνικών αξιών και ως ενσωμάτωση παραδοσιακών μορφών πολιτισμικής έκφρασης και ως πεδίο διαπραγμάτευσης των σχέσεων και συγκρότησης της ταυτότητας των παιδιών (Γκουγκούλη, 2000: 29-30).

Το παιχνίδι χαρακτηρίζεται για τη φευγαλέα και αντιφατική φύση του με αποτέλεσμα να ξεφεύγει από όρια και ορισμούς. Τοποθετείται ανάμεσα από την ευταξία και την αταξία, το ορθολογικό και το παράλογο, το φανταστικό και το πραγματικό, την υπακοή σε κανόνες και ταυτόχρονα την παραβίασή τους. Αν και αποτελεί οικουμενικό φαινόμενο, ως βιολογική ενόρμηση, εντούτοις η μορφή, το περιεχόμενο και οι ιδέες που έχουμε γι'αυτό είναι κοινωνικά, ιστορικά και πολιτισμικά προσδιορισμένες και επομένως ποικίλλουν από τόπο σε τόπο και από τη μια ιστορική περίοδο στην άλλη (Γκουγκούλη, 2000: 12).

Έχει περάσει περισσότερο από ένας αιώνας ώστε το παιχνίδι μεταξύ συνομηλίκων να θεωρείται ένας από τους σημαντικούς τομείς για την ανάπτυξη κοινωνικών ρόλων και την κοινωνικοποίηση και ταυτόχρονα ένα από τα προνομιακά πεδία παρατήρησης του παιδιού. Στον σύγχρονο παιδαγωγικό λόγο αρχίζει πλέον να υπογραμμίζεται η σημασία του παιχνιδιού στη διανοητική ανάπτυξη του παιδιού, στη σωματική και ψυχική εξέλιξη καθώς και στην κοινωνική προσαρμογή αυτού, ως θεραπευτικού μέσου, και τέλος ως μέσο πολιτισμικής διάκρισης και συγκρότησης των φύλων (Σολομών, 2000: 175-179).

Το παιχνίδι αποτελεί αντικείμενο επιστημονικής προσέγγισης και μέσα από αυτήν καθορίζεται η αξία του και η σημασία του σε σχέση με την παιδική προσωπικότητα. Σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδοψυχολογικές αντιλήψεις παρουσιάζεται ως αναφαίρετο δικαίωμα της παιδικής ηλικίας. Δίνει την ευκαιρία στο παιδί να αναπτύξει κινητικές δεξιότητες, νοητικές λειτουργίες και να γνωρίσει νέες συναισθηματικές εμπειρίες. Παράλληλα όμως, δίνει στο παιδί τη δυνατότητα να γνωρίσει την κοινωνική πραγματικότητα που το περιβάλλει σε μικρογραφία (Μακρυνιώτη, 1986: 48).

Επιγραμματικά, αν θέλαμε να συνθέσουμε την πορεία που διανύει το παιχνίδι στον αιώνα που εξετάζουμε, θα λέγαμε ότι ξεκινά με την ταύτισή του με χάσιμο χρόνου. Στη συνέχεια, μερικώς εξομοιώνεται με τα κλασικά αθλήματα και σιγά σιγά αποκαθίσταται με την αναγνώρισή του ως μέθοδος μάθησης και ως δραστηριότητα που συντελεί στην ανάπτυξη, βιολογική, νοητική και κοινωνική του παιδιού (ό.π.: 49).

Στην Ελλάδα η στάση των διανοητών απέναντι στο παιδικό παιχνίδι δεν είναι ενιαία, καθώς για μεγάλο χρονικό διάστημα φαίνεται να συνδέεται αφενός με τις

εθνικές προτεραιότητες που θέτει η ίδρυση του νεοελληνικού κράτους και αφετέρου με αντικρουόμενα μοντέλα κατανόησης της παιδικής ηλικίας. Έτσι, το γεγονός ότι η συστηματική μελέτη του παιχνιδιού ξεκινά από τα μέσα του 19ου αιώνα δε σημαίνει απαραίτητα την ταύτιση του παιχνιδιού με το παιδί είτε με την έννοια του γνωρίσματος που χαρακτηρίζει την παιδική ηλικία είτε με την έννοια του δικαιώματος των παιδιών (Γκουγκούλη, 2000: 14).

Το ενδιαφέρον για το παιχνίδι στην Ελλάδα εκδηλώνεται ιδιαίτερα μετά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα στα πλαίσια της συνάντησης του λόγου περί ελληνικότητας, του λόγου περί σωματικής υγείας και άσκησης και της διασταύρωσης των δύο τελευταίων στον παιδαγωγικό λόγο, όπως εκφράζεται με τις προσπάθειες για ένταξη επιλεγμένων κατηγοριών του παιδικού παιχνιδιού (είτε των ομαδικών παιχνιδιών κανόνων είτε του συμβολικού παιχνιδιού ή του παιχνιδιού κατασκευών) σε διάφορες βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης (ό.π.: 14-15).

Με την επικράτηση της αλληλοδιδασκαλίας και τις συστηματικές πειθαρχικές διατάξεις που εισάγει παρατηρείται η πρώτη οργανωμένη απόπειρα ρύθμισης και κοινωνικοποίησης της συμπεριφοράς και των σχέσεων των νεαρών ατόμων τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο με ρητούς στόχους την ηθικοποίηση των νέων και την προετοιμασία τους ώστε να γίνουν χρηστοί και υπάκουοι πολίτες (Σολομών, 2000: 188-189).

Το παιχνίδι ως ολοκληρωμένη έννοια ή ως προσδιορισμένο φάσμα παιδικών δραστηριοτήτων και σχέσεων δεν εμφανίζεται στις προδιαγραφές του αλληλοδιδασκτικού σχολείου έτσι όπως παγιώνονται στο *Εγχειρίδιον της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου...* του Ι. Κοκκώνη. Το χρονικό πρόγραμμα του αλληλοδιδασκτικού σχολείου δεν προβλέπει χρόνο παιχνιδιού, ούτε χρόνο ανάπαυλας-διαλείμματος που ίσως θα του επέτρεπε να εμφανιστεί στο πλαίσιο του σχολικού χρόνου. Η διακοπή των μαθημάτων, διάρκειας μιας ώρας, επιτρέπει στους μαθητές μόνο να πάνε σπίτι τους για φαγητό. Ακόμη σε μια ευρύτερη χρονική κλίμακα του ετήσιου σχολικού προγράμματος βλέπουμε ότι τα αλληλοδιδασκτικά σχολεία δεν έχουν διακοπές πέρα από ορισμένες μέρες θρησκευτικών γιορτών, ακόμη και το καλοκαίρι το σχολείο λειτουργεί. Επομένως, για τους μαθητές χρόνος ελεύθερος και

χρόνος παιχνιδιού στην ουσία δεν υπάρχει και μέσα από έναν ευρύτερο σχολικό έλεγχο με κανόνες και ρυθμίσεις, εξοβελίζεται κάθε ελευθερία ή αφορμή για παιχνίδι (ό.π. : 189-191).

Από τα μισά του 19ου αιώνα, μέσα στο γενικότερο κλίμα της κλασικιστικής έξαρσης και των προσπαθειών για την αναβίωση των Ολυμπιακών αγώνων το παιχνίδι εντάσσεται στο κλασικό πρότυπο της εθνικής αγωγής της νεότητας (Γκουγκούλη, 2000: 18). Η άποψη αυτή προβάλλεται από τους υποστηρικτές του γερμανοελβετικού και αργότερα του σουηδικού συστήματος γυμναστικής και αντιτίθεται στους θιασώτες του νεωτερικού αγγλικού συστήματος που στηρίζεται στην ατομική διάκριση και την επίδοση (Κουλούρη, 1997: 123-124).

Σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής γυμναστικής, το παιχνίδι και οι ασκήσεις εντάσσονται σε ένα σύστημα αγωγής που προάγει όχι μόνο το σώμα αλλά και το άτομο συνολικά, κατ' απομίμηση του αρχαίου αθλητικού ιδεώδους (Γκουγκούλη, 2000: 25).

Η σημασία του χρέους, η έμφαση στην εκπλήρωση υποχρεώσεων και η θυσία του παρόντος υπέρ του μέλλοντος, αφήνουν ελάχιστα περιθώρια για την παρουσίαση του παιχνιδιού ως μιας κατ'εξοχήν παιδικής δραστηριότητας. Ωστόσο σταδιακά αλλάζουν και οι παιδαγωγικές αντιλήψεις και το παιχνίδι θεωρείται σε συνάρτηση με τα κλασικά αθλήματα, ότι συντελεί στη γύμναση του σώματος, εξυπηρετώντας και αυτό έναν έμμεσο σκοπό, την υγεία του ατόμου. Αργότερα το παιχνίδι θα μετατραπεί σε πηγή χαράς και συντροφικότητας για τα παιδιά, μια δραστηριότητα που θα είναι προσανατολισμένη στο παρόν μόνο (Μακρυγιώτη, 1986: 67).

Ακόμη και οι εξωσχολικοί χώροι που προσφέρονται για παιχνίδι, π.χ. οι δρόμοι, έχουν πλέον σχολική χροιά και ελέγχονται πλήρως, αποτελούν τελικά επέκταση του σχολείου. Τα παιδιά οφείλουν *“Να ήναι παντού φρόνιμα και επιμελή”*, να επιδεικνύουν υπακοή και σεβασμό. Στην σχολική αίθουσα, στην αυλή, στα αποχωρητήρια, στον δρόμο, στην εκκλησία, παντού το παιχνίδι ελέγχεται. Το σχολείο προσπαθεί με κάθε τρόπο να περιορίσει τον ελεύθερο χρόνο. Γιαυτό άλλωστε θεσπίζονται και τα *“Σχολεία της Κυριακής”*. Στόχος είναι η επικέντρωση στη σκόπιμη και αποτελεσματική σχολική εργασία ως προετοιμασία για τον οργανωμένο, παραγωγικό ενήλικο βίο. Οι *“παιδαριώδεις”* δραστηριότητες μόνο επιζήμιες θεωρούνται τόσο για τον παιδικό

χαρακτήρα, όσο και για τον μελλοντικό πολίτη και την κοινωνία. Βέβαια, όσο κι αν τα Εγχειρίδια, οι γονείς και οι διδάσκαλοι προσπαθούν να ελέγξουν τα παιδιά, τα ίδια πάντα βρίσκουν τρόπους να αντισταθούν αναπτύσσοντας διάφορες μορφές δράσεις που είχαν τον χαρακτήρα του παιχνιδιού : διακωμώδηση των μεγαλύτερων, γέλια κατά τη σχολική διαδικασία, αλληλοϋποστήριξη και ανατροπή των διαδικασιών εξέτασης, με κλεψιές και ψιθύρους, φωνασκίες και κρότους με τα πόδια, σπάσιμο και πέταγμα μολυβδοκονδύλων, “τραβαπάλαιμα”, “αλληλοδαρμός” (Σολομών, 2000: 190-209).

Όταν η αλληλοδιδασκτική μέθοδος αντικαθίσταται από τη συνδιδασκτική, όπως έχουμε ήδη γράψει, η δεύτερη δεν “ξεθεμελιώνει” τις βασικές αρχές της πρώτης. Δεν τροποποιείται η στάση απέναντι στο παιδικό παιχνίδι και γενικώς στις δραστηριότητες εκείνες των παιδιών που δεν υπάγονται στους κανόνες. Άμεση αναφορά στο παιχνίδι δεν γίνεται ούτε από τους νέους οδηγούς διδασκαλίας. Βέβαια στη λογοτεχνία που απευθύνεται στα παιδιά, όπως θα δούμε και παρακάτω, το παιχνίδι αρχίζει να εμφανίζεται ως αταξία και ως μέσον για την εξυπηρέτηση των αναγκών της διαπαιδαγώγησης (με επίκεντρο τις αρετές της εργατικότητας, της επιμέλειας και της άσκησης του καθήκοντος) αλλά και να καταλαμβάνει μια σημαντική θέση ως ευχάριστη και επιθυμητή δραστηριότητα της καθημερινότητας (Σολομών, 2000: 210-213).

Μέχρι και τα διαλείμματα μεταξύ των μαθημάτων, χρόνος πλήρως ελεγχόμενος, προβλέπονται πλέον από τον *Νέο Οδηγό* της συνδιδασκτικής μεθόδου για την ανάπαυση των μαθητών και όχι για παιχνίδι (ό.π.: 217). Το πρώτο “επίσημο” παράθυρο του σχολείου στο παιχνίδι είναι οι ώρες γυμναστικής, που προβλέπονται από τις *Οδηγίες* του Πετρίδη, και θεωρούνται μέσον διαμόρφωσης υγιών και δυνατών σωμάτων. Έτσι, το παιχνίδι ενσωματώνεται στον σχολικό μηχανισμό αγωγής, κοινωνικοποίησης και κανονικοποίησης. Και ήδη από το τέλος του 19ου αιώνα, που με τα νέα προγράμματα αυξάνονται οι ώρες της γυμναστικής, τα παιχνίδια όπως “ αμνός και λύκος”, “νεοσσοί και αετοί” και άλλα, εμφανίζονται στο μάθημα της γυμναστικής για πρώτη φορά (ό.π.: 220-221). Γνώμονες για την ηθική αξιολόγηση του παιδιού γίνεται η μικρή ή η μεγάλη ενασχόληση των μαθητών με το παιχνίδι, το μέγεθος της εγκράτειας απέναντι στις

“σειρήνες” του παιχνιδιού προς όφελος της μελέτης και της υποταγής στους κανόνες του σωστού και ακίνδυνου παιχνιδιού (ό.π.: 227).

Το 1863 δημοσιεύεται κείμενο του Ι. Κοκκώνη *Περί οργανισμού Νηπιακών Σχολείων και περί Νηπιακής Διδασκαλίας*, στο οποίο ο συγγραφέας προτρέπει και τους δασκάλους να το διαβάσουν και να χρησιμοποιήσουν μερικές από τις διαδικασίες που περιγράφονται σε αυτό. Στο κείμενο του Κοκκώνη, μέσα σε ένα γενικότερο πλαίσιο “τάξης, πειθαρχίας και μεθόδου”, αξιοπρόσεκτη είναι η σημείωση που αφορά στη θέση που πρέπει να έχουν στο ημερήσιο πρόγραμμα τα επιβλεπόμενα παιχνίδια ή οι “διασκεδάσεις”. Ακόμη και ξεχωριστή αίθουσα διασκεδάσεων, εξίσου μεγάλη με το “διδασκτήριο”, προτείνει στο άρθρο του ο παιδαγωγός. Βέβαια, υπογραμμίζεται με κάθε τρόπο πόσο σημαντικό είναι να διασφαλίζεται η τάξη με την επιμελή επιτήρηση ώστε να επιτελείται η “ηθική αγωγή” των παιδιών. Ήδη λοιπόν από το 1863, το παιχνίδι προτείνεται όχι μόνο ως ευχάριστη και ελεύθερη απασχόληση των παιδιών αλλά κυρίως ως ένα φάσμα παρατηρήσιμων δραστηριοτήτων ως “σπούδασιν” και “επανόρθωσιν” (ό.π.: 236-237).

Οι παιδαγωγικές θέσεις του Froebel που υποστηρίζονται δειλά δειλά στα τέλη του αιώνα από φωτισμένους παιδαγωγούς (π.χ. την Αικατερίνη Λασκαρίδου) συνδυάζουν το παιχνίδι με τη μουσική αγωγή των μικρών παιδιών (Γκουγκούλη, 2000: 24).

Η Αικατερίνη Λασκαρίδου, μια γυναίκα που πρωτοστατεί για την ίδρυση νηπιαγωγείων και υποστηρίζει με θέρμη τις ιδέες του Froebel στην Ελλάδα, στο πρόγραμμα του ιδιωτικού νηπιαγωγείου που ιδρύει και διευθύνει, τα “παίγνια”, κάθε είδους, καταλαμβάνουν ένα εξαιρετικά μεγάλο μέρος του προγράμματος (Δημαράς, 1974: 8-13). Βέβαια, το είδος των σχολικών δραστηριοτήτων που ορίζονται ως “παίγνια” δεν αποτελούν παιχνίδια με την έννοια που τους αποδίδεται σε εξωσχολικές περιστάσεις, δεν είναι τα παιδικά παιχνίδια αυτά καθαυτά, αλλά ένα φάσμα νέων επινοημένων, κατασκευασμένων ή κατάλληλα τροποποιημένων δραστηριοτήτων, με γνώμονα τις αρχές της αντίστοιχης παιδαγωγικής λογικής και πρακτικής. Τα σχολικά “παίγνια” εμφανίζονται στον παιδαγωγικό λόγο και πρακτική ως μέσα ανεπαίσθητης και “αόρατης” αγωγής ή διάβασης από ορισμένα στάδια σωματικής, πνευματικής και ψυχικής εξέλιξης, καθώς και ως μέσα ή ως “τόποι” παρατήρησης και τροποποίησης των

ατομικών συμπεριφορών και οικοδόμησης της κανονικής μαθητικής και παιδικής υπόστασης και ανάπτυξης. Τα “παιδαγωγικά” παιχνίδια, δηλαδή, εισάγονται στον πειθαρχικό και παιδαγωγικό μηχανισμό ως μέσο παρατήρησης και διορθωτικής παρέμβασης αλλά και, κυρίως, ως ένα νέο μέσον αγωγής. Μέσα από το παιδαγωγικό, οργανωμένο και ελεγχόμενο παιχνίδι, το παιδί προβλέπεται ότι θα οδηγηθεί στην πειθαρχημένη αυτονομία και στην “*αυτενεργόν και αυτόθυμον δράσιν*” (Σολομών, 2000: 240- 241).

Η σχέση του σχολικού θεσμού προς το παιδικό παιχνίδι, κατά τον 19ο αιώνα, χαρακτηρίζεται συνολικά ως μια σχέση οριακή και αρνητική. Η σχολική πρακτική συγκροτείται ως ένα κρατικό σύστημα τάξης και ελέγχου με σαφή και εξαρχής αντίθεση προς όλες τις μορφές “κοινωνικής αταξίας”, α-πειθαρχίας και ανηθικότητας, μια από τις οποίες είναι οι λίγο ή πολύ ανεξέλεγκτες παιδικές δραστηριότητες και σχέσεις, που συμπεριλαμβάνουν και τα παιχνίδια. Η αρνητική αυτή σχέση του σχολείου με το παιχνίδι διαγράφει παραταύτα μια πορεία διαφοροποίησης, η οποία, σχηματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι ακολουθεί μια σειρά διαδοχικών καταστάσεων: από την αδιαφορία στην απαγόρευση και στον περιορισμό και τέλος στον έλεγχο και στην κανονικοποίηση των παιχνιδιών και των συναναστροφών. Ταυτόχρονα, οι διάφοροι τύποι σχολικής πρακτικής, στην αντίθεσή τους με το παιχνίδι και τις ανεξέλεγκτες δραστηριότητες και σχέσεις, συνιστούν αφορμές και αφετηρίες για την ανάπτυξη ενός νέου, χωρίς προηγούμενο, φάσματος παιγνιωδών δραστηριοτήτων και σχέσεων μεταξύ μαθητών και συχνά εναντίον της σχολικής εξουσίας και τάξης. Στις περιπτώσεις όπου το παιχνίδι, στα τέλη του 19ου αιώνα, εμφανίζεται ως μέρος των σχολικών προγραμμάτων, η ένταξή του κυμαίνεται από την “περιθωριακή” προσάρτησή του, σε ώρες π.χ. γυμναστικής, ως την τοποθέτησή του στον πυρήνα της μαθησιακής διαδικασίας (ό.π.: 240-243).

Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα ότι η θεώρηση του παιχνιδιού ως ψυχαγωγία δεν είναι τάση που τη συναντάμε τον αιώνα που εξετάζουμε. Το παιδί, όπως υποστηρίζουν και διάφοροι μελετητές, απελευθερώνεται από τα “δεσμά” της σκληρής εργασίας για να καταδικαστεί σε σχολικό “εγκλεισμό”. Ελέγχεται συνεχώς ώστε να μην παρεκκλίνει από την πορεία που οι ενήλικες, αντί γι’αυτό, επιλέγουν.

3.4 Παιδική Εργασία

Στις αναπτυγμένες οικονομικά και μορφωτικά κοινωνίες, τα παιδιά έχουν σταματήσει να θεωρούνται οικονομικά κεφάλαια. Δε χρειάζεται να ανταποδώσουν τίποτα στους γονείς με την εργασία τους. Τα κράτη φροντίζουν με την υποχρεωτική εκπαίδευση να προστατευθεί το παιδί, κρατώντας το κοντά στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Στόχος τους είναι να εξασφαλιστεί η μετέπειτα ομαλή ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας και στην κοινωνία εξοπλισμένο με τις απαραίτητες δεξιότητες. Διατίθεται στο παιδί καθημερινά ελεύθερος χρόνος τόσο για τα σχολικά καθήκοντα όσο και για τις σημαντικές δραστηριότητες υπεύθυνες για την ολοκλήρωσή του, όπως είναι το παιχνίδι.

Όπως έχουμε ήδη επισημάνει παραπάνω, στις παραδοσιακές κοινωνίες για πολλούς αιώνες δεν υπάρχει η παιδικότητα ως ιδιαίτερη κατηγορία στη ζωή του ανθρώπου. Η παιδική κατάσταση όμως, υπό την έννοια του κοινωνικά εξαρτημένου ατόμου, είναι ισχυρότατη. Στον κόσμο αυτόν ο αγώνας για την επιβίωση αποτελεί συλλογική υπόθεση και η οικογένεια, υπό την ευρύτερη της έννοια, έχει ως αποστολή τη διατήρηση των αγαθών και την βοήθεια των μελών της (Ρηγίνος, 1995: 13).

Η ευρύτερη κοινωνία ταυτίζει το παιδί με ένα μικρό ενήλικο. Μέτρα που προστατεύουν ή φροντίζουν για την ευημερία του παιδιού ή το διαφοροποιούν από τους ενήλικους, απουσιάζουν, όπως απουσιάζουν και θεσμοί ή δραστηριότητες ειδικά προορισμένες γιαυτό (Μακρυγιώτη, 1986: 24).

Πριν τη βιομηχανική επανάσταση, στις αγροτικές κοινωνίες, η κοινωνικοποίηση ως διαδικασία ένταξης του ατόμου στην κοινωνία πραγματοποιείται με ομαλό τρόπο. Το παιδί μαθαίνει κοντά στους ενήλικες κοινωνικούς ρόλους και συμβάλλει στην εξασφάλιση της κοινωνικής συνοχής, συμμετέχοντας ενεργά στη ζωή και στις δραστηριότητες της κοινότητας. Για την οικογένεια αποτελεί σπουδαίο οικονομικό περιουσιακό στοιχείο. Από πολύ μικρή ηλικία εργάζεται στα πλαίσια της οικογένειας, ειδικά στις αγροτικές εργασίες (Δασκαλάκης, 2009β:278-279). Περνάει γρήγορα και υποχρεωτικά τις περισσότερες φορές κατευθείαν από μία περίοδο μακράς βρεφικής ηλικίας στους εργασιακούς ρόλους μιας κοινότητας (Giddens, 2002:92).

Ο Adam Smith παρουσιάζει με πολύ χαρακτηριστικό τρόπο την οικονομική αξία των παιδιών σε μια αγροτική κοινωνία. *“Μια πολυμελής οικογένεια δεν αποτελεί βάρος αλλά πηγή πλούτου για τους γονείς. Η εργασία κάθε παιδιού, πριν εγκαταλείψει το πατρικό σπίτι, υπολογίζεται ότι αποφέρει καθαρό κέρδος 100 λίρες. Μια νεαρή χήρα με πέντε ή έξι παιδιά, η οποία στην Ευρώπη θα είχε λίγες πιθανότητες να ξαναπαντρευτεί, εδώ τη φλερτάρουν σαν να πρόκειται για καλή ευκαιρία. Η αξία των παιδιών ενθαρρύνει το γάμο.”* (Smith, 1973 :173).

Το παιδί στο όνομα του χρέους προς τους γεννήτορες επωμίζεται ευθύνες και προσφέρει την εργασία του για να τους ανακουφίσει. Η παιδική εργασία υμνείται και εξιδανικεύεται κι αυτό γιατί υπαγορεύεται από έναν ανώτερο σκοπό και δεν παρουσιάζεται ως αποβλέπουσα στην προσωπική ικανοποίηση αναγκών. Η ευχαρίστηση, λοιπόν, του εργαζόμενου παιδιού δεν προέρχεται από την εργασία αυτή καθαυτή, αλλά από τον υψηλό σκοπό που αυτή εξυπηρετεί. Απορρέει έμμεσα από την ικανοποίηση τρίτων (Μακρυγιάννη, 1986: 78-79).

Επίσης, στην Ευρώπη-όπως και στην Ελλάδα-στις πόλεις υπάρχουν και τα στρώματα των τεχνιτών που βασίζονται σε εργαστηριακή παραγωγή και είναι οργανωμένα σε συντεχνίες. Παιδιά φτωχών οικογενειών αποκτούν συγκεκριμένο ρόλο προσπαθώντας να μάθουν (“μαθητεία”) όσα πρέπει κοντά στους ενήλικους τεχνίτες. Η μαθητεία αποτελεί για αρκετούς αιώνες τον βασικό εκπαιδευτικό μηχανισμό της κοινωνίας (Aries, 1990: 24). Στην προβιομηχανική εποχή στις πόλεις συναντάς συχνά μαθητευόμενα παιδιά ή υπηρέτες. Σε αγγλικές πόλεις της εποχής η μαθητεία στα σιδηροπωλεία μπορεί να αρχίσει ακόμη και στην ηλικία των 7 χρόνων ενώ στα υφαντουργεία απασχολούνται παιδιά ηλικίας 5 ή και 4 χρόνων. Όταν θεωρούνται ικανά για εργασία προσλαμβάνονται χωρίς η ηλικία να αποτελεί εμπόδιο (Ρηγάτος, 1995: 21).

Η απόφαση για αναζήτηση απασχόλησης του παιδιού δεν εξαρτάται στις περισσότερες περιπτώσεις από το ίδιο το παιδί. Διαμορφώνεται στο πλαίσιο της οικογένειας ανάλογα με τις ανάγκες ή τις κοινωνικές επιδιώξεις της. Φυσικά ο πρώτος λόγος που αναγκάζει ένα παιδί να αναζητήσει εργασία είναι οι άσχημες οικονομικές συνθήκες της οικογένειας. Στην περίπτωση αυτή, η εργασία πρέπει να έχει άμεση χρηματική απόδοση. Έτσι τα «άτεχνα» επαγγέλματα προσελκύουν κυρίως τα παιδιά

των φτωχότερων στρωμάτων. “Ο πτωχός βιοπαλαιστής, ο μη δυνάμενος να συντήρηση τα τέκνα του ίνα περατώσουν την 5ην και 6ην του δημοτικού σχολείου, άμα φθάσουν το 12ον έτος της ηλικίας των, αναγκάζεται ακουσίως να αναζήτηση οιονδήποτε επάγγελμα ίνα απασχόληση αυτά...”. Οι οικονομικές ανάγκες τον υποχρεώνουν “να προτίμηση το αμέσως επικερδέστερον (επάγγελμα), παραβλέπων το κοπιώδες και ανθυγιεινόν τούτου και καταδικάζων χάριν του κέρδους των πρώτων χρόνων το μέλλον του τέκνου του, το οποίον ούτω ουδέποτε γίνεται τεχνίτης” (Ρηγίνος, 1995: 41).

Ο δεύτερος σημαντικός λόγος που οδηγεί το παιδί να εργαστεί εγγράφεται στο πλαίσιο των παραδοσιακών οικογενειακών στρατηγικών για την επαγγελματική αποκατάσταση των νεαρών μελών τους, σε συνδυασμό πάντα με την έλλειψη κατώτερης τεχνικής εκπαίδευσης. Οι γονείς στέλνουν τα παιδιά τους στο εργαστήριο για να μάθουν μια τέχνη και να δρομολογήσουν με τον τρόπο αυτό την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Δεν είναι λίγες οι φορές βέβαια που ο παιδί υποχρεώνεται να εργαστεί στο εργαστήριο του πατέρα, σε εποχιακή ή μόνιμη βάση, χωρίς ή με ελάχιστη χρηματική αμοιβή. Θα λέγαμε ότι το ίδιο περίπου σχήμα που περιγράφεται εδώ συναντάται και στην περίπτωση της υπαίθρου. Η ζήτηση και η προσφορά εργασίας δημιουργούνται μέσα στην ίδια την οικογένεια, με τη στενότερη ή την ευρύτερη έννοιά της, ανάλογα με τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μελών της. Οφείλουμε, ωστόσο, να σημειώσουμε ότι τέτοιες αποφάσεις στις περισσότερες περιπτώσεις αφορούν τα αγόρια, που αντιπροσωπεύουν τους κυριότερους φορείς των οικογενειακών προσδοκιών για κοινωνική άνοδο. Τα νεαρά αρσενικά μέλη είναι αυτά που οφείλουν να είναι σε θέση να αναλάβουν τη συντήρηση της μελλοντικής τους οικογένειας (ό.π.: 41-42).

Αντίθετα, τα κορίτσια είναι προορισμένα να παντρευτούν και να γίνουν σύζυγοι, μητέρες και νοικοκυρές. Ακόμη κι όταν αναγκάζονται να εργαστούν για καθαρά οικονομικούς λόγους, η επαγγελματική τους ζωή θα είναι σύντομη και τελειώνει με το γάμο. Για το λόγο αυτόν, το βιομηχανικό εργοστάσιο αποτελεί και την πρώτη επιλογή για αναζήτηση απασχόλησης. Το γεγονός αυτό σημαίνει, ενδεχομένως, ότι το κορίτσι πρέπει να αρχίζει να εργάζεται σε μικρότερη ηλικία από το αγόρι, και, κατά συνέπεια, σε βάρος της φοίτησής του στο δημοτικό σχολείο. Άλλωστε, η εκπαίδευση του

κοριτσιού δεν αναγνωρίζεται για πολλά χρόνια ως αξία. Δε θεωρείται αναγκαία από τα φτωχά στρώματα, σε αντίθεση πάντα με το αγόρι που, κατά την “κοινή συνείδηση”, οφείλει να συμπληρώσει έστω τις στοιχειώδεις σπουδές του, ανεξάρτητα από τις οικονομικές συνθήκες της οικογένειας (ό.π.: 41-42).

Σιγά σιγά, ωστόσο, αναπτύσσεται, όπως ήδη έχουμε πει, μια διαφορετική αντίληψη για την παιδική ηλικία με τους ενήλικες πλέον να ανησυχούν για την προστασία των παιδιών. Ζητούμενο δεν αποτελεί μόνο η σωτηρία της ψυχής του παιδιού στο πλαίσιο των θρησκευτικών πεποιθήσεων ή η προστασία του ως μελλοντικού εργατικού δυναμικού. Αίτημα της κοινωνίας είναι το παιδί να μπορεί να απολαύσει την παιδική του ηλικία (Cunningham, 1995:134-137).

Βέβαια, με την ταυτόχρονη μετακίνηση μεγάλου μέρους του πληθυσμού στα αστικά κέντρα, τα παιδιά χρησιμοποιούνται ευρέως στην παραγωγική διαδικασία. Αποτελούν ιδανικό εργατικό δυναμικό εξαιτίας του χαμηλού τους κόστους (Δασκαλάκης, 2009β:278-279). Δυστυχώς, χωρίς να προετοιμάζονται για τον ρόλο αυτόν στην οικονομική ζωή, τα παιδιά εργάζονται τις περισσότερες φορές μακριά από την επίβλεψη των γονιών τους σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο όλο το χρόνο (Cunningham, 1995:88-89). Ωστόσο, η νέα αντίληψη για την παιδική ηλικία ευνοείται με την επικράτηση των ιδεών του διαφωτισμού. Αρχικά για τα παιδιά των μεσαίων και ανώτερων τάξεων τα οποία δεν εργάζονται, και στη συνέχεια για τα παιδιά των χαμηλά οικονομικά τάξεων τα οποία συνεχίζουν να εργάζονται καθώς οι οικογένειές τους βασίζονται στη συνεισφορά τους (Δασκαλάκης, 2009α:356).

Το 1873 ο αριθμός των εκμισθούμενων παιδιών στην Αθήνα φτάνει τα 300. Στις αρχές του αιώνα, μετά τη φιλανθρωπική δράση του Συλλόγου *Παρνασσός* και την ίδρυση από αυτόν της *Σχολής απόρων παιδων*, το 1872, το φαινόμενο σχεδόν εξαλείφεται. Παρολαυτά πλήθος παιδιών εξακολουθεί να απασχολείται σε πλανόδια επαγγέλματα ή κέντρα διασκέδασης, με αποτέλεσμα “*αι οδοί των Αθηνών και των άλλων πόλεων να είναι πλήρεις ανηλίκων μικροπωλητών καθ' όλην την νύκταν και ιδίως το θέρος*”. Σε όλα αυτά τα ευκαιριακά ή εποχικά μικροεπαγγέλματα, όπως μικροπωλητής, γκαρσόνι, λαχειοπώλης ή βοηθός καταστημάτων, τα οποία αποφέρουν άμεσες απολαβές, απασχολούνται κυρίως αγόρια. Τα παιδιά αυτά προέρχονται από

φτωχές οικογένειες, όπου ο κανόνας για την εξασφάλιση του βίου είναι οι πολλαπλές παράλληλες απασχολήσεις των μελών τους. Πρόκειται *“για ένα λανθάνον εργατικό δυναμικό, το οποίο κινείται ακατάπαυστα από μικροεπάγγελμα σε μικροεπάγγελμα, από μεροκάματο σε μεροκάματο, περνώντας κατά περιόδους και από κάποια βιομηχανία.”* (Ρηγίνος, 1995: 20-30).

Βέβαια, οι πρώτοι νόμοι για την απαγόρευση της παιδικής ηλικίας δεν αργούν πολύ να εμφανιστούν ενώ ταυτόχρονα καθιερώνεται και η υποχρεωτική σχολική φοίτηση. Οι ιδέες του Διαφωτισμού με εκπροσώπους τον Lock και τον Rousseau επηρεάζουν την εποχή. Η παιδική ηλικία *“ιεροποιείται”* με έναν τρόπο, καθιστώντας την εκμετάλλευση της εργασίας ενός παιδιού ηθικά απαράδεκτη (Heywood, 2002:28). Νόμοι που απαγορεύουν την παιδική εργασία εμφανίζονται αρχικά στις βιομηχανικές χώρες της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής από τις αρχές του 19ου αιώνα. Στην Ελλάδα, όπως είναι αναμενόμενο, παρατηρείται καθυστέρηση όσον αφορά την έκδοση σχετικών νόμων, η οποία οφείλεται και στην καθυστέρηση της εκβιομηχάνισης της χώρας (Φασούλης, 2008:249-250).

Οι πρώτες αντιδράσεις ενάντια στην παιδική εργασία σε όλη την Ευρώπη έρχονται πολύ νωρίς, π.χ. στην Αγγλία ήδη από το 1796. Το 1802 εκδίδεται και ο πρώτος νόμος για την παιδική εργασία, όπου το αγγλικό κοινοβούλιο ψηφίζει για τους μαθητευόμενους (Apprentice-Bill). Με τον νόμο αυτόν απαγορεύεται η νυχτερινή παιδική εργασία για τα παιδιά και περιορίζει σε δώδεκα ώρες την εργασία των νεαρών μαθητευόμενων. Ο νόμος του 1819 επιδιώκει να ελέγξει την εργασία τόσο των παιδιών που βρίσκονται υπό την φροντίδα του κράτους όσο και αυτών που ζουν με τους γονείς τους. Απαγορεύει την απασχόληση παιδιών κάτω των 9 χρόνων στα κλωστήρια και στη βαμβακουργία. Αυτή η απαγόρευση επεκτείνεται με τον νόμο του 1833 σε όλους τους βιομηχανικούς κλάδους, εκτός από τη μεταξουργία, ενώ ο ίδιος νόμος περιορίζει τη διάρκεια της εργασίας για παιδιά ηλικίας 9 έως 13 χρόνων σε 48 ώρες την εβδομάδα και για νεαρά άτομα ηλικίας 14 έως 18 χρόνων σε 69 ώρες. Συγχρόνως θεσπίζεται η υποχρεωτική σχολική φοίτηση από 2 ώρες την ημέρα για όλα τα παιδιά κάτω των 14 χρόνων. Ακολουθεί η Γαλλία με το νόμο του 1841, η Γερμανία και η Αυστρία με τους νόμους του 1874. Τέλος, η διεθνής συνδιάσκεψη υπέρ των εργατών που συνέρχεται στο

Βερολίνο, το 1878, συμφωνεί σε μια σειρά μέτρων για την προστασία της παιδικής εργασίας (Cunningham, 1995:140-141, Ρηγίνος, 1995: 91-92).

Οι φιλελεύθεροι αστοί είναι, κατά κύριο λόγο, οι υπέρμαχοι μιας τέτοιας νομοθεσίας. Ζητούν στο πλαίσιο του εκσυγχρονιστικού τους οράματος να εφαρμόζονται και στην Ελλάδα οι αντίστοιχες προστατευτικές νομοθεσίες των βιομηχανικών χωρών της Ευρώπης. Η προσπάθεια αυτή στοχεύει στην ηθικοποίηση των κατώτερων τάξεων, καθώς και στη δημιουργία εγγράμματων πολιτών-εργατών και υγειών στρατιωτών, “απαραίτητες προϋποθέσεις” για τη συγκρότηση εθνικού κράτους. Αλλά και τα εργατικά σωματεία και συνδικάτα θεωρούν τις γυναίκες και τα παιδιά απειλή για την απασχόληση των ενήλικων ανδρών και πιέζουν την πολιτεία να τους προστατεύσουν παίρνοντας τα απαραίτητα μέτρα (Ρηγίνος, 1995: 91). Βέβαια, δεν λείπουν και οι πρώτες διαμαρτυρίες από απλούς πολίτες για την παιδική εργασία. Την Πρωτομαγιά του 1877 στο μοναδικό φύλλο της εφημερίδας *Ελληνική Δημοκρατία* του *Δημοκρατικού Συλλόγου* καταγγέλλεται η παιδική εργασία και οι συντάκτες μιλώντας στο όνομα των λαϊκών τάξεων διαμαρτύρονται που αναγκάζονται εξαιτίας της φτώχειας τους να βάζουν τα παιδιά τους, 7 χρονών, να δουλεύουν (Ληξουριώτης, 1986: 357).

Στην Ελλάδα, η απαγόρευση της παιδικής εργασίας καθιερώνεται ως αίτημα τον επόμενο αιώνα. Δεν συναντάμε καμιά νομοθετική κίνηση με θέσπιση προστατευτικών διατάξεων για την παιδική εργασία σε όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα (ό.π., 1986: 358-364). Η παρέμβαση του Έλληνα νομοθέτη στα ζητήματα που αφορούν την εργασία των παιδιών γίνεται για πρώτη φορά με τον νόμο 4029 της 24ης Ιανουαρίου 1912 *Περί εργασίας γυναικών και ανηλίκων*. Στους περιορισμούς της ηλικίας δεν περιλαμβάνονται τα παιδιά που απασχολούνται σε γεωργικές κτηνοτροφικές ή δασικές εργασίες κι αυτό γιατί σύμφωνα με τον νομοθέτη, οι γεωργικές εργασίες “ου μόνον δεν είναι εις όμοιον βαθμόν επιβλαβείς για τα παιδιά, αλλά και δύνανται να συνδυαστούν με την φοίτησιν εις το σχολείον της στοιχειώδους εκπαίδευσως”. Με άλλα λόγια, το νομοθέτημα εξαιρεί από την προστασία του τους μικρούς ενήλικες του παραδοσιακού κόσμου, δηλαδή το μεγαλύτερο ποσοστό των παιδιών της υπαίθρου, η εργασία των οποίων αποτελεί απαραίτητο στοιχείο του καταμερισμού εργασίας της χωρικής οικογένειας (Ρηγίνος 91-94).

Η παρέμβαση του κράτους στην παιδική εργασία της υπαίθρου εκδηλώνεται με ένα νόμο του 1920, ο οποίος απαγορεύει στους μαθητές κάτω των 14 χρόνων να εγκαταλείπουν τις παραδόσεις στο σχολείο για να εργαστούν στα χωράφια. Η εργασία επιτρέπεται μόνο πριν ή μετά τις ώρες του σχολείου και *“εφ’ όσον δεν εμποδίζεται κατ’ ουδένα τρόπον η σχολική επίδοσις”*. Ωστόσο η σπουδαιότητα που έχει η εργασία των παιδιών για την οικογενειακή αγροτική εκμετάλλευση φαίνεται από ένα νόμο του 1913, ο οποίος επιτρέπει το κλείσιμο, για ένα μήνα, των δημοτικών σχολείων στις καπνοπαραγωγούς περιοχές, έτσι ώστε οι παραγωγοί να χρησιμοποιούν τα ανήλικα παιδιά τους στις καπνοκαλλιέργειες (ό.π.: 21).

Αντικειμενικά, η εφαρμογή των διατάξεων μιας νομοθεσίας προστατευτικής για τα παιδιά στην Ελλάδα του 19ου ή ακόμη και του 20ου αιώνα είναι πολύ δύσκολο, αν όχι ακατόρθωτο. Ο κατακερματισμός του βιομηχανικού και βιοτεχνικού χώρου καθιστά πρακτικά αδύνατο όχι μόνο το συνεχή έλεγχο των εργασιακών χώρων, αλλά και τον ίδιο τον εντοπισμό τους. Ένας άλλος παράγοντας που δυσκολεύει ακόμη περισσότερο την εφαρμογή των νόμων είναι ακόμη και η εξακρίβωση της ηλικίας των εργαζόμενων παιδιών, ιδιαίτερα των κοριτσιών. Η διάταξη λοιπόν που θέτει όριο ηλικίας, αρχικά το 12ο και στη συνέχεια το 14ο έτος, για την απασχόληση των παιδιών στις βιομηχανικές και βιοτεχνικές επιχειρήσεις *“ουδέποτε εφαρμόσθη”* (ό.π.: 95-96).

Τελικά, με την ψήφιση των προστατευτικών νόμων χρειάζονται περισσότερα από 18 χρόνια, καθώς και η μεσολάβηση της οικονομικής κρίσης του 1929, για να σημειωθεί κάποια μείωση του αριθμού των ανήλικων παιδιών στα μεγάλα βιομηχανικά εργοστάσια, ενώ αντίθετα τα παιδιά εξακολουθούν να εργάζονται, μαθαίνοντας ένα επάγγελμα ή βοηθώντας τους γονείς τους στα απειράριθμα μικροεργαστήρια. Ακόμη και το 1931, η κοινοβουλευτική επιτροπή για το νόμο *Περί ρυθμίσεως της αγοράς εργασίας* παραδέχεται ότι *“παραμένει και σήμερον πρακτικώς ανεφάρμοστος παρ’ ημίν η νομοθεσία η υποτάσσουσα εις ορισμένους περιορισμούς την εργασίαν των ανηλίκων”* (ό.π.:99).

Αξίζει ωστόσο να σημειωθεί ότι οι νόμοι που θεσπίζονται για την προστασία του παιδιού αποτελούν κι έναν από τους σπουδαιότερους παράγοντες διαφοροποίησης της σύλληψης για την παιδική ηλικία. Η ιδέα της σωτηρίας της ψυχής του παιδιού στο

πλαίσιο των θρησκευτικών πεποιθήσεων που κυριαρχεί στην κοινωνία πολύ πριν το κράτος ενδιαφερθεί γι' αυτό, μετασχηματίζεται με τη νομοθεσία, καθώς το θέμα αυτό τοποθετείται στη δημόσια σφαίρα, κάνοντάς το ορατό για το κράτος. Πλέον τα ανωτέρω στοιχεία πλαισιώνονται ιδεολογικά από την ανησυχία για την προστασία των παιδιών ώστε να μπορούν να απολαύσουν την παιδική τους ηλικία, αντίληψη η οποία αναδύεται από την ανάπτυξη μιας διαφορετικής σύλληψης της παιδικής ηλικίας (Cunningham, 1995:134, 187-188). Η νομοθεσία βρίσκει πρόσφορο έδαφος εξαιτίας τόσο κοινωνικών όσο και οικονομικών παραγόντων. Σημαντικοί εκπρόσωποι του διαφωτισμού, όπως ο Rousseau, ασκούν επιρροή με το έργο τους καθιστώντας ανεπίτρεπτη την παιδική εργασία και ιδιαίτερα σημαντική την εκπαίδευση των παιδιών. Επίσης, σημειώνονται αλλαγές στην αγορά εργασίας με την πρόοδο της τεχνολογίας εξωθώντας τα παιδιά εκτός της παραγωγικής διαδικασίας. Όταν οι απολαβές των γονιών αυξάνονται, οι ίδιοι ενδιαφέρονται περισσότερο για την σχολική πρόοδο των παιδιών τους και το γενικότερο συμφέρον τους, έννοια που αποκτά διαφορετικό νόημα πλέον (Heywood, 2002:142-143).

Τα κράτη, βέβαια, έχουν και μια σειρά από επιπρόσθετους λόγους να εμπλακούν σε αυτή τη διαδικασία, όπως ο προβληματισμός για τα επίπεδα του πληθυσμού, η ανάπτυξη “πολιτισμού” για τη μάζα και η ανησυχία για την ανατροφή μιας γενιάς που χρειάζεται να πρωταγωνιστήσει στον 20ο αιώνα. Ένας σημαντικός παράγοντας που ανοίγει αυτόν τον δρόμο της εισβολής του κράτους στην ιδιωτική ζωή της εργατικής τάξης εντοπίζεται στη δράση της φιλανθρωπίας. Μέχρι το 1880 ο χαρακτήρας της φιλανθρωπίας είναι αρχικά η προσφορά αρωγής στα παιδιά, ενώ στη συνέχεια η προστασία τους. Σε αυτή τη μεταβολή εμπλέκεται άμεσα το κράτος μαζί με έναν αυξανόμενο αριθμό ειδικών σχετικά με την παιδική ηλικία. Αυτό έχει ως συνέπεια, προς το τέλος του 19ου αιώνα, να θεωρείται ότι μόνο η κρατική παρέμβαση μπορεί να εξασφαλίσει την παιδική ηλικία για όλα τα παιδιά. Έτσι τα κράτη παίρνουν τη σκυτάλη από τους φιλάνθρωπους ανάγοντας την προστασία των παιδιών σε κεντρικό σημείο της πολιτικής τους ατζέντας (Cunningham, 1995:134-137). Η στάση αυτή έχει ως αποτέλεσμα στις πρώτες απογραφές που γίνονται, ήδη από τα μέσα του 19ου αιώνα, η παιδική εργασία να εμφανίζει πτωτικά ποσοστά και φυσικά αυτό οφείλεται στην

κρατική παρέμβαση και στους νόμους που απαγορεύουν την παιδική εργασία (Θωμόπουλος, 1982:65, 68-69). Αλλά και στην αλλαγή στάσης όλης σχεδόν της κοινωνίας σιγά σιγά απέναντι στο παιδί και την παιδική εργασία.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι η σύνδεση του παιδιού με την παραγωγική διαδικασία αποτελεί ένα φαινόμενο με μακρά ιστορία αλλά παρολαυτά το θέμα της παιδικής εργασίας παραμένει ένα από τα πιο καίρια προβλήματα που αντιμετωπίζουν ακόμη και οι σύγχρονες κοινωνίες (Παπανικολάου, 2012: 75). Θα πρέπει, λοιπόν, όλοι μαζί, κοινωνία και πολιτεία, να αναλογιστούν τις ευθύνες που προκύπτουν όχι μόνο απέναντι στα παιδιά αλλά και στο μέλλον της ανθρωπότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο: Παιδική Λογοτεχνία

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιάσουμε ζητήματα που αφορούν την Παιδική Λογοτεχνία ή Λογοτεχνία. Ξεκινώντας θα προσπαθήσουμε να αναλύσουμε, όσο αυτό είναι δυνατό, τις έννοιες “Παιδική Λογοτεχνία” ή “ Λογοτεχνία για παιδιά”. Θα αναφερθούμε στην πορεία της Ευρωπαϊκής Παιδικής Λογοτεχνίας καθώς και της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα και λίγο πριν. Συγχρόνως, θα διερευνήσουμε την ανάγκη που προκύπτει και γράφονται βιβλία για παιδιά. Θα αναδείξουμε τα είδη όπως και τα θέματα, τα οποία κυριαρχούν στην Παιδική Λογοτεχνία. Ειδικότερα, θα εστιάσουμε στη Διδακτική Λογοτεχνία, που κυριαρχεί την εποχή της οποίας εξετάζουμε βιβλία της και στον τρόπο που συνδέεται αυτή με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις της εποχής. Τέλος, θα αναφερθούμε στο θέμα της ιδεολογίας στη λογοτεχνία, πώς αυτή αποτυπώνεται μέσα στο κείμενο και ειδικότερα ποιες ιδεολογικές τάσεις καταγράφονται στα πρώτα λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά.

4.1 Παιδική Λογοτεχνία ή Λογοτεχνία για Παιδιά

Από την αρχή δεχόμαστε ότι ο όρος “Παιδική Λογοτεχνία” είναι προβληματικός. Το νόημά του ποικίλλει από εποχή σε εποχή και από πολιτισμό σε πολιτισμό. Αυτό κυρίως παρατηρείται εξαιτίας της ασάφειας που χαρακτηρίζει τη στάση του ενήλικου απέναντι στο παιδί, αλλά κι εν μέρει στις αμέτρητες ασάφειες που εμπεριέχει η ίδια η κατάσταση της παιδικής και νεανικής ηλικίας (Κανατσούλη, 2007: 23, Escarpit, 1995: 11). Πρόκειται για μια νέα έννοια που ο προσδιορισμός του περιεχομένου της απαιτεί μεγάλη προσοχή. Γύρω από αυτή, όπως άλλωστε συμβαίνει και με πολλά πνευματικά ζητήματα, επικρατεί αρκετή θολότητα και σύγχυση (Σακελλαρίου, 2009: 15).

Από τη μια, η σχέση της Παιδικής Λογοτεχνίας με τη Λογοτεχνία ενηλίκων που ακόμη είναι υπό συζήτηση και από την άλλη η δυσκολία να αναπτύσσει σχέση με το ακροατήριο οδηγούν τον Hunt να αποκαλέσει τη Λογοτεχνία για παιδιά “*άμορφη, διαφορούμενη κατασκευή*” (Hunt, 1992: 1). Γι’ αυτό καταλήγει να είναι η “*μεγάλη*

αποκλεισμένη” από τις ιστορίες λογοτεχνίας και τα συγγράμματα λογοτεχνικής και ιστορικής κριτικής ενώ συχνά ο όρος “Λογοτεχνία” να αμφισβητείται στα έργα που προορίζονται για τα παιδιά και τους νέους (Escarpit, 1995: 11).

Ωστόσο, από τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα προτιμάται η χρήση του όρου “Λογοτεχνία για παιδιά”. Κι αυτός ο όρος βέβαια για πολλούς δεν θεωρείται λιγότερο προβληματικός. Κατηγορείται ότι αφήνει άθικτο το περιεχόμενο του ευρύτερου όρου “Λογοτεχνία”, το εξειδικεύει σε σχέση με τον αποδέκτη όπου είναι το παιδί ενώ το διευρύνει σε σχέση με τους δημιουργούς. Η Λογοτεχνία για παιδιά συνδέεται με τις πρόσφατες εκδοχές της Θεωρίας της Λογοτεχνίας μιας και το παιδί πλέον καλείται ως ενεργός αναγνώστης και αποκαλύπτει την προοπτική που το ίδιο αναγνωρίζει σε κάθε διαδικασία ανάγνωσης και αξιοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων (Πολίτης, 2013: 36-38).

Ανεξάρτητα ποιον όρο δεχόμαστε-“Παιδική Λογοτεχνία” ή “Λογοτεχνία για παιδιά”, συμφωνούμε ότι αποτελεί ένα κοινωνικό φαινόμενο ενώ συγχρόνως πραγματώνει μια κοινωνική λειτουργία. Επιτελεί ένα έργο κι έχει μια αποστολή που αφορά την κοινωνία βαθύτερα: να βοηθήσει τον νέο άνθρωπο, το παιδί δηλαδή, να γνωρίσει τον κόσμο, να ανακαλύψει την ομορφιά που υπάρχει γύρω του και να καταστεί ουσιαστικός συντελεστής στην καλύτερευση του κόσμου και της ζωής, μέσω συνεχούς αυτοβελτίωσης και αποδοτικότερης συνεργασίας με τους ομοίους του (Σακελλαρίου, 2009: 19).

Η Λογοτεχνία που απευθύνεται στο παιδί-αναγνώστη αναγνωρίζει τα ενδιαφέροντά του και τις αφομοιωτικές του δυνατότητες και ενισχύει την ψυχοπνευματική του ανάπτυξη. Ως φορέας κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών συμβάλλει στην αισθητική και γλωσσική καλλιέργεια αλλά και στη γενικότερη αγωγή του μικρού αναγνώστη² και επιδρά πολλαπλά στον ψυχικό, συναισθηματικό και στον νοητικό κόσμο του. Ένας από τους έμμεσους στόχους της είναι να τον εξοικειώσει με την κοινωνική πραγματικότητα, να τον βοηθήσει να ενταχθεί ομαλά αλλά και να

² Επισημαίνουμε ότι η χρήση σε μεγάλο βαθμό του αρσενικού γένους στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας δεν συνιστά αποδοχή της παρωχημένης αντίληψης για το “ισχυρότερο” ή “επικρατέστερο” (βιολογικό ή κοινωνικό φύλλο) αλλά είναι δηλωτική της γραμματικής υποκατηγορίας των ονομάτων (μαθητής-μαθήτρια, αναγνώστης-αναγνώστρια)

συμμετέχει αργότερα ενεργά μέσα σε αυτή. Ο μικρός αναγνώστης μέσα από τα βιβλία έρχεται σε επαφή με πανανθρώπινες αξίες και ιδανικά, συμβάλλοντας έτσι ενεργά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του και της προσωπικότητάς του, οδηγούμενος, όσο αυτό είναι δυνατό, στην ουσιαστική βαθύτερη ευδαιμονία του (ο.π.: 39, Κατσίκη - Γκίβαλου, 1996: 25-26).

Η Κατσίκη-Γκίβαλου πολύ σωστά σημειώνει ότι το παιδί *“φέρνει μέσα του έναν κόσμο δυνατό, μα κι αδιαμόρφωτο, κρύβει το άπειρο σε μικρογραφία”*. Αποτελεί την προέκταση της ζωής και γι’ αυτό ως ενήλικες οφείλουμε να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί και να σεβόμαστε τη δημιουργική φύση της νέας ύπαρξης. Το “υλικό” που χρησιμοποιείται ως κίνητρο και τροφή για το παιδί πρέπει να προέρχεται από περιοχές της τέχνης και της γνώσης, κατάλληλο για το παιδί της προσχολικής- πρώτης σχολικής και εφηβικής ηλικίας. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται η λογοτεχνική και αισθητική μόρφωση και ευρύνεται ο αισθητικός και διανοητικός ορίζοντάς του (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1996: 26).

Ο Παπαδάτος περιγράφει με έναν λογοτεχνικό τρόπο ποια είναι τα χαρακτηριστικά ενός λογοτεχνικού κειμένου. Μας ξεκαθαρίζει πως η Λογοτεχνία δεν γίνεται να είναι επίπεδη αλλά έχει *“ανάγλυφη”* μορφή. Έχει *“λόφους”, “χαράδρες”, “πεδιάδες”, “θάλασσες”, “ουρανούς”, “ποτάμια”*. Με άλλα λόγια έχει *“συναισθήματα, φωνές, συζητήσεις, λογής θορύβους, τριξίματα, γέλια, κλάματα, συλλογισμούς, ιαχές, χρώματα μύρια.”* (Παπαδάτος, 2007:90). Ενώ η Βαλάση αναφέρει σχετικά: *“Παιδική Λογοτεχνία είναι το σύνολο των καλλιτεχνικών έργων του λόγου με τα οποία ψυχαγωγούνται τα παιδιά.”* (Βαλάση, 2001: 17).

Η Λογοτεχνία -είτε για ενήλικους είτε για παιδιά- ελκύει, παρακινεί, καλλιεργεί τον άνθρωπο και του ανοίγει τις πύλες της γνώσης προσφέροντας συγχρόνως ατελείωτες ώρες περιπέτειας και ευχαρίστησης. Μέσα από τη λογοτεχνική εμπειρία το παιδί, όπως και ο ενήλικος, οδηγείται σε προσωπική ανάπτυξη και ευχαρίστηση. Μέσα από τα βιβλία, ο μικρός αναγνώστης μαθαίνει πώς να αντιμετωπίζει τα προβλήματά του, έχοντας ως βοηθούς τους ήρωες που αντιμετωπίζουν παρόμοια προβλήματα, κι έτσι κατανοούν καλύτερα τα αισθήματα των άλλων. Επίσης, υποδεικνύονται στον αναγνώστη διάφοροι τρόποι για καλύτερη διαχείριση των συναισθημάτων,

αναπτύσσοντας έτσι τη συναισθηματική νοημοσύνη τους. Πολλά παιδικά βιβλία που σχετίζονται με την πληροφόρηση μεταδίδουν καινούριο γνωστικό υλικό για κάθε θέμα που μπορεί να φανταστεί κανείς. Και φυσικά θα πρέπει να τονίσουμε τον σημαντικό ρόλο της λογοτεχνίας στη διεύρυνση και καλλιέργεια της φαντασίας (Norton, 2007: 3).

Ένα σημείο που οφείλουμε όλοι να αναλογιστούμε όταν συζητάμε για Παιδική Λογοτεχνία είναι αν παίρνει σοβαρά υπόψη της αυτό που *“δύναται ή επιθυμεί πραγματικά το παιδί ή αντίθετα αυτό που επιδιώκει και στοχεύει ο ενήλικος να πετύχει μέσω της λογοτεχνίας για το παιδί. Αυτή η διαρκής σχέση ενήλικου-παιδιού με τον επίμονο διαμεσολαβητικό ρόλο του ενήλικου αποτελεί ανέκαθεν αναμφισβήτητο γεγονός στη μελέτη της Παιδικής Λογοτεχνίας και προκαλεί ένα σύνολο συγχύσεων και ταυτόχρονα ερωτημάτων.”* (Κανατσούλη, 2002: 29).

Δεν είναι λίγες οι φορές, όπως θα δούμε και παρακάτω, όπου τα όρια ανάμεσα στη Λογοτεχνία για μεγάλους και στη Λογοτεχνία για παιδιά συγχέονται. Απόδειξη πως κείμενα, είτε ποιητικά-Κ.Παλαμάς, Γ.Ρίτσος, Οδ.Ελύτης- είτε πεζά-Αλ. Παπαδιαμάντης, Ελ. Αλεξίου, Δ. Σωτηρίου, Α. Σαμαράκης-κυκλοφορούν σε ειδικές εκδόσεις για παιδιά ή καταχωρούνται σε *Ανθολογίες* και *Αναγνωστικά* που απευθύνονται σε παιδιά. Σαφώς υπάρχουν σημεία σύγκλισης παιδικής λογοτεχνίας και λογοτεχνίας για ενήλικους και μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

α) τα λογοτεχνικά κείμενα, πεζά ή ποιητικά, είναι αισθητικά καταξιωμένα και συμβάλλουν στη διερεύνηση του αισθητικού και πνευματικού ορίζοντα του παιδιού και
β) αντιστοιχούν στην ψυχική και πνευματική ωριμότητα του δέκτη της (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1996: 22, 35-36).

Το παιδί λανθασμένα αποκλείεται από μια λογοτεχνική εμπειρία, γιατί θεωρούν πως δεν μπορεί να έχει την απαραίτητη γλωσσική επάρκεια να κατανοήσει αυτά που διαβάζει αλλά και τα συμφραζόμενα και τέλος να ευχαριστηθεί. Πιστεύουν ότι η χρήση του βιβλίου από τα παιδιά εξυπηρετεί διαφορετικούς σκοπούς από αυτούς που εξυπηρετεί η χρήση των κειμένων από τους ενήλικους. Ο ενήλικας-αναγνώστης με τα λογοτεχνικά βιβλία ψυχαγωγείται ή τροποποιεί τις απόψεις του ενώ το παιδί-αναγνώστης δρα με διαφορετικό τρόπο, π.χ. διαμορφώνει τις απόψεις του ή ακόμη και το ίδιο. Αρκετοί ωστόσο διαφωνούν με τις παραπάνω απόψεις και

προτείνουν να διερευνήσουμε καλύτερα και να αλλάξουμε, αν χρειαστεί, την εικόνα που έχουμε σχηματίσει με το τι μπορεί να είναι Λογοτεχνία, όταν απευθύνεται στο παιδί (Κανατσούλη, 2002: 17-18).

Δυστυχώς ακόμη και σήμερα, τον 21ο αιώνα, η Παιδική Λογοτεχνία θεωρείται “δεύτερης ποιότητας Λογοτεχνία” και καμιά ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας δεν αναφέρεται σε αυτή. Θεωρούμε ότι λανθασμένα εμφανίζεται αποκομμένη από το σύνολο της πνευματικής μας παραγωγής. Σαφώς σε αυτό συμβάλλει ο διαφορετικός χαρακτήρας και η λειτουργία τους καθώς η λογοτεχνικότητα, το κύριο λογοτεχνικό κριτήριο, δεν είχε πάντα σημασία για την Παιδική Λογοτεχνία. Θα πρέπει, ωστόσο, να παραδεχθούμε ότι από τα τέλη του 20ου αιώνα μέχρι σήμερα παρακολουθώντας την εξέλιξη της σχέσης των δύο Λογοτεχνιών, όπως διαγράφεται, οι διαχωριστικές γραμμές μεταξύ τους αμβλύνονται ολοένα και περισσότερο. (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1996: 29, Κανατσούλη, 2004: 98)

4.2 Ιστορική Αναδρομή-Διδακτική Λογοτεχνία-Το “τερπνόν” και το “ωφέλιμον”

Ένα κοινωνικό φαινόμενο, όπως είναι η Παιδική Λογοτεχνία, για να προσδιοριστεί χρονικά θα πρέπει να ληφθούν υπόψη τόσο οι μεγάλοι δημιουργοί όσο και το γενικότερο κλίμα της εποχής που επηρεάζει. Αν και δεχόμαστε ότι κάθε χρονική τομή είναι συμβατική και στην πραγματικότητα ανύπαρκτη, συγχρόνως αποδεχόμαστε ότι εξυπηρετεί τη μεθοδικότερη διερεύνηση της λογοτεχνίας (Κανατσούλη, 2002: 31). Στην ενότητα αυτή θα μελετήσουμε ιστορικά το ξεκίνημα της Παιδικής Λογοτεχνίας, τόσο στην Ευρώπη όσο και στον ελλαδικό χώρο και θα αναφερθούμε σε σημαντικά ονόματα που, ακόμη και σε δύσκολες εποχές για το παιδικό βιβλίο, ασχολούνται με αυτό. Τέλος, θα καταγράψουμε τα στοιχεία που διαμορφώνουν τα πρώτα παιδικά αναγνώσματα και τα οποία τα εντάσσουν στην Παιδική Λογοτεχνία.

4.2.1 Η αρχή της Παιδικής Λογοτεχνίας στην Ευρώπη

Η πρώτη περίοδος για το νεανικό και παιδικό βιβλίο αρχίζει τις τελευταίες δεκαετίες του 18ου αιώνα και τις πρώτες του 19ου αιώνα ενώ ολοκληρώνει τη φυσιολογία της κατά τις τελευταίες του ίδιου. Η ιδέα για μια ξεχωριστή Λογοτεχνία, αποκλειστικά για το παιδί, γεννιέται γύρω στον 18^ο αιώνα. Είναι η στιγμή που το παιδί παύει να αποτελεί μια μικρογραφία του ενηλίκου και μπροστά στα μάτια των παιδαγωγών συγκροτεί μια αυτόνομη μονάδα. Ωστόσο, οφείλουμε να σημειώσουμε ότι πολλοί νεότεροι μελετητές αμφισβητούν εάν η αρχή πρέπει να τοποθετηθεί τόσο όψιμα (Escarpit, 1995: 69, Κανατσούλη, 2004:98-102, Ντελόπουλος, 1995: 12).

Όπως είδαμε και σε προηγούμενα κεφάλαια, τα βιβλία δυστυχώς δεν είναι από την αρχή για όλους. Ίσως από τα μέσα του 18ου αιώνα τα πράγματα αρχίζουν να γίνονται κάπως ευνοϊκότερα για τους περισσότερους. Μέχρι τότε το προνόμιο προσέγγισης βιβλίων έχουν περισσότερο οι μεσαίες τάξεις και οι ανώτερες. Οι γιοι της άρχουσας τάξης προσπαθούν να αποκτήσουν στοιχειώδεις γνώσεις στην ανάγνωση, γραφή και αριθμητική αλλά και γνώση στους κανόνες συμπεριφοράς του τίμιου ανθρώπου. Γι' αυτόν τον σκοπό επιστρατεύεται η Διδακτική Λογοτεχνία, η οποία είχε δύο όψεις: Παιδαγωγική Λογοτεχνία αμιγώς χρηστική και Ηθικολογική Λογοτεχνία ή Θρησκευτική Λογοτεχνία. Στη συνέχεια, προστίθεται και η Λογοτεχνία της Ψυχαγωγίας. Ουσιαστικά, η Λογοτεχνία εξομοιώνεται με το ανάγνωσμα που αποσκοπεί στη μετάδοση γνώσεων και στη διάπλαση του καλού δημοκρατικού πολίτη. Περνούν πολλές δεκαετίες μέχρι τα παιδιά και οι νέοι των κατώτερων τάξεων να αρχίσουν να διαβάζουν και να αποκτούν τα δικά τους βιβλία. Είναι δύσκολο λοιπόν να φανταστούμε πώς το βιβλίο από είδος λαϊκό που είναι σήμερα, αποτελούσε δείγμα αστικής καταγωγής (Ντελόπουλος, 1995: 18, Escarpit, 1995: 13-14).

Η πιο ευτυχισμένη περίοδος της ευρωπαϊκής παιδικής λογοτεχνίας αναμφισβήτητα είναι ο 19ος αιώνας. Η πρόοδος και η ανταγωνιστικότητα της βιομηχανικής τεχνολογίας, η ανάπτυξη των μεγάλων πόλεων, η παρακμή των αγροτικών ηθών και εθίμων, η αυστηρώς ελεγχόμενη κοινωνική συμπεριφορά αλλά και η ρομαντική εικόνα του σπιτιού και της οικογένειας αποτελούν αιτίες και αφορμές για την άνθηση του

παιδικού αναγνώσματος. Πρόκειται για τη Βικτοριανή Εποχή (19ος αιώνας) στην Ευρώπη, τη Βόρειο Αμερική και αλλού. Αυτή την περίοδο οι συγγραφείς χρησιμοποιούν επιστημονικά θέματα για την ηθική και θρησκευτική διδασκαλία των παιδιών, είναι θα λέγαμε μια περίοδος επιστημονικής διδακτικής. Συγχρόνως, οι ανακαλύψεις των νέων χωρών, οι εφευρέσεις και η τυπογραφία ανοίγουν νέους ορίζοντες στο ευρωπαϊκό πνεύμα. Δημιουργούνται κοινοί τόποι έμπνευσης. Σε αυτά θα προσθέσουμε και την επίδραση που έχουν στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών οι θεωρίες του Broca, του Binet και του Freud, οι οποίες αναγνωρίζουν στο παιδί το δικαίωμα να ζει την παιδική του ηλικία μακριά από στενόψυχους διδακτισμούς. Ευτυχώς από τα μέσα του 19ου αιώνα και μετά, η αντίσταση των Πουριτανών στην Παιδική Λογοτεχνία της Φαντασίας κοντεύει να εκλείψει και όσο η παιδική περίοδος γίνεται όλο και πιο ανέμελη κ ευχάριστη, τόσο αυξάνεται και ο αριθμός φανταστικών παιδικών ιστοριών (Norton, 2007: 62-64, Αναγνωστόπουλος, 2009: 85-87).

Είναι μια εποχή που τηρούνται οι προϋποθέσεις για διάδοση έργων Παιδικής Λογοτεχνίας μιας και αναγνωρίζεται θεωρητικά η παιδική ηλικία, εκδηλώνεται έντονο το παιδαγωγικό ενδιαφέρον ενώ η υποχρεωτική στοιχειώδης εκπαίδευση γενικεύεται. Καταλαβαίνουμε πως το εκπαιδευτικό αυτό γεγονός επηρεάζει σημαντικά το μέγεθος και τη φύση του κοινού στο οποίο μπορεί να απευθυνθεί μια ιδιαίτερη λογοτεχνία. Οι δραστηριότητες που σημειώνονται την περίοδο αυτή και σχετίζονται με την οργάνωση της σχολικής αγωγής, διευρύνουν την έκταση και τα όρια της κοινωνικής προέλευσης του παιδικού (εγγράμματος πλέον) αναγνωστικού κοινού, διευκολύνοντας παράλληλα την επαφή του με τα προϊόντα του έντυπου λόγου. (Πάτσιου, 2000: 261-262).

Αναγκαστικά, την εποχή αυτή που μελετάμε, το παιδικό αναγνωστικό κοινό οικειοποιείται και διαβάζει έργα που δεν γράφτηκαν γι' αυτό, ιστορικά μυθιστορήματα που απευθύνονται στους νέους, μυθιστορήματα για κορίτσια, απλοποιημένες αφηγηματικές μορφές επιστημονικού περιεχομένου (Αναγνωστόπουλος, 2009:98).

Η Παιδική και Νεανική Λογοτεχνία που γεννιέται σιγά σιγά αποτελεί κατά κάποιον τρόπο τον “άμεσο απόγονο του Perrault”. Τα παραμύθια διαφοροποιούνται σε “ιστορίες” αφηγήματα στα οποία το παιδαγωγικό ενδιαφέρον προσδίδει ένα στίγμα ρεαλισμού. Η “ιστορία” είναι το αποτέλεσμα μιας παιδαγωγικής και ηθικολογικής

επεξεργασίας του παραμυθιού, που θέλει να καλλιεργήσει στους νέους τις σταθερές ηθικές αξίες της, υπό ανάπτυξη της αστικής τάξης. Χάνεται ωστόσο το θαυμαστό, η φαντασία, το φανταστικό των παραμυθιών (Escarpit, 1995: 76).

Στην Ευρώπη, και όπως θα δούμε και παρακάτω και στην Ελλάδα, χρησιμοποιούνται οι μύθοι του Αισώπου. Αυτό συμβαίνει γιατί όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Montaigne: *“Είναι το πιο εύκολο βιβλίο που γνώρισα και το πιο κατάλληλο για το αδύναμον της ηλικίας μου...”*. Συνδυάζουν εύστοχα το διδακτικό και παράλληλα το διασκεδαστικό στοιχείο και γι’ αυτό άλλωστε δεν είναι τυχαίο που χρησιμοποιούνται ως αναγνωσματάρια σε όλες τις χώρες. Ο Rousseau από νωρίς αμφισβητεί τη χρησιμότητά τους καθώς θεωρεί πως *“παρουσιάζουν περισσότερο την σκληρή, ψυχρή και εγωιστική φιλοσοφία ενός γέροντα παρά τη γεμάτη αγάπη, απλοϊκή και αγνή φιλοσοφία ενός παιδιού”* (ό.π, 1995: 26).

Η ευρωπαϊκή Παιδική Λογοτεχνία επηρεάζεται από το αρχαίο ελληνικό πνεύμα και την Ιστορία της Ελλάδος. Ελληνικοί μύθοι, θρύλοι, ήρωες, μορφές εντυπωσιάζουν παραγωγικά τη φαντασία των Ευρωπαίων συγγραφέων, πράγμα που μαρτυρεί την κοινή σφαίρα, το κοινό σημείο έμπνευσης ευρωπαϊκής και ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας (Αναγνωστόπουλος, 2009:84).

4.2.2 Η αρχή της Παιδικής Λογοτεχνίας στην Ελλάδα

Η ελληνική Παιδική Λογοτεχνία φυσικά δεν ήταν εφικτό να έχει την ιστορία της ευρωπαϊκής. Το ξεκίνημά της εντοπίζεται μόλις λίγα χρόνια πριν από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα. Τότε γίνονται οι πρώτες προσπάθειες να δοθούν βιβλία στα παιδιά. Κι ενώ το ελληνικό παιδικό βιβλίο βρίσκεται στα πρώτα βήματα, όπως έχουμε ήδη δει, στην Ευρώπη κυκλοφορούν ώριμα έργα. Στον τομέα αυτό η ευρωπαϊκή Λογοτεχνία προηγείται δύο αιώνες και πλέον. Ας μην ξεχνάμε ότι οι συνθήκες (οικονομικές, πνευματικές, εκπαιδευτικές, πολιτικές) εκείνων των χρόνων στην Ελλάδα δεν είναι κατάλληλες ώστε να επιτρέπουν γενναία ανοίγματα στο χώρο του βιβλίου (Αναγνωστόπουλος, 2009: 91).

Με κάποια καθυστέρηση η παιδική ηλικία ανακαλύπτεται και από τους Έλληνες λόγιους, μαζί με την ιδέα μιας ειδικής, ανάλογης Λογοτεχνίας. Κατά τη διάρκεια του Νεοελληνικού Διαφωτισμού γίνονται συχνές αναφορές στις παιδαγωγικές ιδέες του Rousseau και στον *Emile* αποδεικνύοντας την ακτινοβολία και την απήχηση του Γάλλου φιλοσόφου και στον ελλαδικό χώρο (Πάτσιου, 2000: 254-255).

Όπως και στην Ευρώπη, έτσι και στην Ελλάδα, Λογοτεχνία αποκλειστικά για παιδιά δημιουργείται συγχρόνως με την εμφάνιση του ενδιαφέροντος της πολιτείας για το παιδί και την εκπαίδευσή του. Από τη στιγμή που αναγνωρίζεται η ιδιαιτερότητα της παιδικής ηλικίας από τους φιλοσόφους και τους παιδαγωγούς και συγχρόνως γενικεύεται η υποχρεωτική εκπαίδευση, το παιδί πρωταγωνιστεί στη (Διδακτική) Λογοτεχνία ως παράδειγμα προς μίμηση ή αποφυγή. Πρώτιστο έργο των προδρόμων και των εκπροσώπων της Νέας Αθηναϊκής Σχολής. Δεν μιλάμε πλέον για το παιδί-αναγνώστη (παιδικής ή μη λογοτεχνίας) αλλά και για το παιδί-θέμα της λογοτεχνίας, το παιδί-αντικείμενο αγωγής και παιδείας και κυρίως για το παιδί δρον αφηγηματικό υποκειμένο, που αποκτά εξατομικευμένα χαρακτηριστικά και επηρεάζει την εξέλιξη της δράσης εκτενών ή σύντομων συνθέσεων (Κατσίκη - Γκίβαλου, 1996: 18, Πάτσιου, 1991: 26).

Η είσοδος λοιπόν του παιδιού στη Λογοτεχνία είναι ένα καινούριο γεγονός για τον 19ο αιώνα και για την ελληνική δημιουργική παραγωγή. Το παιδί διατηρεί, στη διάρκεια του αιώνα, τον πρωταγωνιστικό ρόλο. Η παρουσία του βέβαια στο μυθιστόρημα, όπως και στα μεταγενέστερα χρόνια, παραμένει δειλή και χωρίς ιδιαίτερη αφηγηματική αξία (ό.π., 1991: 23- 27).

Η κατάσταση φαίνεται να αλλάζει και στην Ελλάδα στη διάρκεια του 19ου και δεν είναι τυχαίο, καθώς οι λαϊκές τάξεις ευνοούνται από τη στιγμή που τους παρέχεται η δυνατότητα της πρόσβασης σε βιβλία που τα στερούνται έως τότε. Το εμπορικό κίνητρο σε συνδυασμό με την εξάπλωση της τυπογραφίας δρα ευεργετικά στη διάδοση της ανάγνωσης και τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αναγνώσουν και άλλα βιβλία εκτός από τα *Οκτωήχια* και τους *Αισώπους* (Ντελόπουλος, 1995: 18).

Επίσης, όπως και σε πολλές χώρες της Ευρώπης, η άνθηση μιας ιδιαίτερης Λογοτεχνίας απευθυνόμενης στο νεανικό κοινό συμπίπτει και με την κατάκτηση της

ελευθερίας. Έτσι και η Ελλάδα συγκαταλέγεται σε αυτή την κατηγορία, όπου απελευθερωμένη από την οθωμανική κυριαρχία, προσπαθεί να δημιουργήσει βιβλία για παιδιά που περιλαμβάνουν συρραφές παραμυθιών, μύθων και αφηγημάτων που οι πηγές τους ανάγονται στην αρχαιότητα π.χ. *ο Γεροστάθης* (Escarpit, 1995: 75).

Το παιδικό βιβλίο προωθείται και γίνονται φιλότιμες προσπάθειες για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας αποκλειστικά από ιδιωτικές πρωτοβουλίες και από ανθρώπους που πιστεύουν ότι μέσα και από τη Λογοτεχνία θα γαλουχηθεί ο αυριανός εγγράμματος πολίτης. Πολλοί συγγραφείς εκείνης της εποχής επισημαίνουν ότι τα παιδικά αναγνώσματα δεν είναι κατάλληλα για τον εμπλουτισμό των ραφιών της οικογενειακής βιβλιοθήκης. Αντίθετα, πρέπει να αφήνονται στην απόλυτη κυριότητα του παιδιού, το οποίο να το χρησιμοποιεί σύμφωνα με τη διάθεση και τις επιθυμίες του, όπως ακριβώς συμβαίνει με τα υπόλοιπα παιχνίδια του. Η σχέση βιβλίου και παιχνιδιού συνδέει τον ελεύθερο χρόνο με την ευχαρίστηση. Όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει ο συγγραφέας F.J.Bertuch στη δεκάτομη μεταφρασμένη στα ελληνικά *Παιδική Εικονολογία* του: “*Ένα Εικονολογικόν βιβλίον είναι στολή πρώτιστη, και πολύ αναγκαιότερα εις τον θάλαμον των παίδων, παρά η κούκλα και το ξυλόλογον*” (Πάτσιου, 2000: 259- 260).

Η αλήθεια είναι πως πριν από το 1821 το ελληνικό παιδικό βιβλίο είναι σπάνιο και μόνο ελάχιστα σχολεία έχουν οργανωμένες βιβλιοθήκες και διαθέτουν παιδικά βιβλία, πρωτότυπα και μεταφράσεις, προερχόμενα από τις ελληνικές παροικίες του εξωτερικού. Ωστόσο, τα βιβλία “*φυλάττωνται εις τα υπό την τράπεζαν συρτάρια ή εις το προς τούτο αρμάριον και διαμοιράζονται εις τους παίδας μόνον εν καιρώ αναγνώσεως από το γενικόν πρωτόσχολον και μετ’αυτήν ανάγονται πάλιν από τον ίδιον αμέσως και επανατοποθετούνται εις τον τόπο τους...*”. Δυστυχώς οι σχολικές βιβλιοθήκες παραμένουν κατακλειδωμένες (Αναγνωστόπουλος, 2009: 35 και 74-75).

Στην πρόιμη αυτή περίοδο της ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας, παρατηρείται η επίδραση της ευρωπαϊκής Παιδικής Λογοτεχνίας στην τότε νέα διαμορφούμενη πραγματικότητα, όπως άλλωστε συμβαίνει μεταξύ των Λογοτεχνιών, και ιδίως όταν μια εθνική Λογοτεχνία βρίσκεται στα πρώτα βήματα όπως τότε η ελληνική (Αναγνωστόπουλος, 2009: 78).

Την εποχή που εξετάζουμε η ελληνική Λογοτεχνία χαρακτηρίζεται από πατριωτική έξαρση, θρησκευτικότητα, διδακτισμό και χρησιμοποιείται ως “Παιδική” Λογοτεχνία. Λογοτεχνικά κείμενα γραμμένα για ενηλίκους χρησιμοποιούνται ως παιδικά αναγνώσματα όταν το περιεχόμενό τους ανταποκρίνεται στις εκάστοτε παιδαγωγικές αντιλήψεις. Ο αιώνας ξεκινά με τη συνεχιζόμενη από τους προηγούμενους αιώνες κυριαρχία του Αισώπου και κλείνει με την επιβολή του Jules Verne. Ο Αίσωπος με τις ποικίλες μορφές αποδόσεων των μύθων του δεν αποσύρεται αμαχητί. Η χρησιμοποίηση μύθων είναι πολύ διαδεδομένη στην παιδική ποίηση της εποχής, γεγονός που εξηγείται εύκολα τόσο από τον ψυχαγωγικό, αλλά κυρίως τον διδακτικό τους χαρακτήρα. Εξακολουθεί να επιβιώνει σε ποικίλες διασκευές και, ως πηγή έμπνευσης, προσφέρει τις υπηρεσίες του στις πρώτες προσπάθειες, κυρίως των ποιητών μας, οι οποίοι επιχειρούν να ανοίξουν νέους δρόμους ή δοκιμάζουν να ανανεώσουν το είδος με αφετηρία τους αιεθαλείς *Αισώπειους Μύθους*. Ο Α. Στούρζας, Α. Σούτσος, ο Γ. Βηλαράς, ο Α. Κατακουζηνός, ο Π. Σούτσος, ο Η. Τανταλίδης και άλλοι, τον χρησιμοποιούν όχι από έλλειψη έμπνευσης, αλλά στην επιθυμία τους να γράψουν για τα παιδιά κάτι δικό τους βασιζόμενοι στην ανεξάντλητη δύναμη του γενάρχη. Ενδιαμέσως, και επί δεκαετίες, μεσουρανεί ο Γερμανός Johann Christoph von Schmid, λιγότερο γνωστός ως όνομα, αλλά με δημοφιλέστατα τα πολυάριθμα έργα του. Βιβλία του, ανώνυμα ή με παρεφθαρμένο το όνομά του, εξακολουθούν να κυκλοφορούν στην Ελλάδα ακόμη και στις ημέρες μας (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1996: 17, Ντελόπουλος, 1995: 21).

Εκτός από τους μύθους του Αισώπου, διαβάζονται αποσπάσματα από τη *Βατραχομομαχία* του Ομήρου, τη *Γαϊδάρου φυλλάδα*, τη *Διήγηση παιδιόφραστο των τετραπόδων ζώων*, τα *Ακριτικά τραγούδια*, ποιήματα του Δ. Σολωμού, Α. Ρίζου Ραγκαβή, Α. Λασκαράτου που ανθολογούνται στα παιδικά περιοδικά της εποχής ή και μυθιστορήματα όπως *Η Ηρωίς της Ελληνικής Επανάστασης* του Στ. Ξένου, *Ο Λουκής Λάρας* του Δ. Βικέλα κ.α. (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1996: 17).

Από τα μέσα του αιώνα και μετά κάνουν την εμφάνισή τους πολλές ποιητικές συλλογές ή πεζογραφήματα που γράφονται από τους ίδιους λογοτέχνες ειδικά για παιδιά, έχοντας όμως τα ίδια μορφολογικά και ιδεολογικά στοιχεία με αυτά της

Λογοτεχνίας που απευθύνεται σε μεγάλους, όπως είναι οι συλλογές *Παίγνια ή Ποιήματα διάφορα* του Η. Τανταλίδη, η τρίτομη *Ελληνική Χρηστομάθεια* του Αλ. Ρίζου Ραγκαβή, ο *Γεροστάθης* του Λ. Μελά, σταθμός στην παιδική λογοτεχνία, οι *Μύθοι* του Αλ. Κατακουζηνού κ.α (ό.π, σελ. 17).

Τα βιβλία που εξετάζουμε ανήκουν στη δεύτερη περίοδο (1858-1917) της Παιδικής Λογοτεχνίας, κατά τον Δελώνη, η οποία ξεκινά από το 1858, τη χρονιά που εκδίδεται ο *Γεροστάθης* του Λέοντα Μελά και εκτείνεται ως την εμφάνιση της *Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης* το 1917. Χαρακτηρίζεται από θεμελιακά γεγονότα για την πορεία της ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας όπως είναι η έκδοση του *Γεροστάθης*, έργου πρωτοποριακού για την εποχή του. Το 1869, όπως ήδη έχουμε γράψει, είναι η χρονιά που ιδρύεται ο *Εν Αθήναις Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων* ο οποίος προωθεί τις εκδόσεις παιδικών βιβλίων. Άλλος ένας σταθμός για την Παιδική Λογοτεχνία της χώρας αποτελεί η έκδοση του περιοδικού *Η Διάπλασις των Παίδων*, το 1879. Το περιοδικό αυτό επιβάλλει κυριολεκτικά ένα νέο όραμα για την Παιδική Λογοτεχνία, η οποία έχει πλέον ένα ρόλο και μια αποστολή να επιτελέσει. Το 1888 εγκαινιάζεται μια σειρά μεταφράσεων κλασικών έργων για παιδιά ενώ λίγα χρόνια πριν, το 1884, ο Βιζυηνός γράφει το πρώτο διήγημα στη δημοτική, τον *Τρομάρα*. Το 1889 εκδίδονται τα *Τραγουδάκια για παιδιά* του Αλ. Πάλλη. Τελειώνοντας ο αιώνας, το 1899, εγκαινιάζεται από τον *Σύλλογο προς διάδοσιν ελληνικών γραμμάτων* μια σειρά παιδικών έργων ενώ στις αρχές του επόμενου αιώνα, το 1909 η Πηνελόπη Δέλτα δίνει το *Παραμύθι χωρίς όνομα*, έργο που σημαδεύει τη θεματική και φιλοσοφία της. Το 1910, ιδρύεται ο *Εκπαιδευτικός Όμιλος* ο οποίος αποτελεί μια νέα σημαντική προσπάθεια για την έκδοση νέων έργων για παιδιά, διασκευών, μεταφράσεων και δημιουργία βιβλιοθήκης (Δελώνης, 1990: 17).

Οι πρωτεργάτες της προβολής του παιδικού λογοτεχνήματος είναι: ο Αλέξανδρος Ρίζος Ραγκαβής, ο Φαναριώτης Ηλίας Τανταλίδης, ο Αλέξανδρος Κατακουζηνός και φυσικά ο Λέοντας Μελάς που το έργο του *Γεροστάθης ή Αναμνήσεις της παιδικής μου ηλικίας* οριοθετεί την αφετηρία του παιδικού βιβλίου και γενικά της παιδικής λογοτεχνίας. Για να κατανοήσουμε καλύτερα τα πρώτα βήματα της λογοτεχνίας να υπενθυμίσουμε ότι και οι τέσσερις άνδρες έχουν σχεδόν την ίδια ηλικία, είναι

αρχαιολάτρες και οπαδοί της καθαρεύουσας, δίνουν έργο πρωτότυπο, έχουν ανώτερη παιδεία και κουλτούρα ευρωπαϊκή. Με το πνεύμα που επικρατεί τότε γράφουν βιβλία για παιδιά με κυρίαρχο στοιχείο τον διδακτισμό, χαρακτηριστικό γνώρισμα κυρίως της αγγλικής Παιδικής Λογοτεχνίας. Αυτό άλλωστε το πνεύμα διαποτίζει τότε και την ελληνική εκπαίδευση (Αναγνωστόπουλος, 2009: 92).

Η κατάσταση στο παιδικό βιβλίο, και γενικά στην εκπαίδευση, αρχίζει να μεταβάλλεται όταν νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις προωθούνται και χρόνο με τον χρόνο εγκαταλείπεται η ερβαρτιανή παιδαγωγική. Σε αυτή την αλλαγή πολλά προσφέρουν, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ο Χρ. Παπαμάρκος, ο Σπ. Μωραΐτης, ο Π. Οικονόμου και άλλοι που σπούδασαν ανώτερα παιδαγωγικά στην Ευρώπη. Πεποίθηση των παιδαγωγών μας είναι ότι στην Ευρώπη καλπάζει η πρόοδος ενώ δυστυχώς εμείς στη χώρα μας είμαστε πολύ πίσω, ώστε να μεταφέρουμε από εκεί τα φώτα και στον τόπο μας (ο.π., σελ.92, 56).

Η εισβολή της ξένης Λογοτεχνίας είναι καθοριστική ενώ επιβάλλει για ένα διάστημα την ανακοπή και τον παραμερισμό των αναζητήσεων ύφους και θεμάτων εκ μέρους των εγχώριων συγγραφέων, οι οποίοι βρίσκουν στα ξένα έργα τα πρότυπα τα οποία λύνουν τα προβλήματά τους ή συμπαραστέκονται στους προβληματισμούς τους. Για τους αναγνώστες αποτελεί μια ανακάλυψη. Η προσπάθεια αποτίναξης της ξένης επιρροής καταγράφεται περισσότερο ως εθνική διάθεση παρά ως ανάγκη δημιουργίας κάποιας πρωτότυπης ελληνικής Παιδικής και Νεανικής Λογοτεχνίας. Οι συγγραφείς μιμούνται τους ξένους στη μεγάλη τους πλειοψηφία. Η πρόσληψη των εισαγόμενων ιδεών και τεχνοτροπιών διακρίνεται καθαρά, είναι έντονη και ζωογόνος για την ατροφική ελληνική έμπνευση και την περιορισμένη εμπειρία. Η εξάρτηση από την ξένη Λογοτεχνία αποτελεί μια στάση έντονη. Ο θαυμασμός επίσης είναι γνήσιος. Οι ξένοι συγγραφείς είναι αυτοί που συνθέτουν το κυρίαρχο στοιχείο (Ντελόπουλος, 1995: 22).

Ένα άλλο φαινόμενο που παρατηρείται καθ' όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα είναι η ασυνήθιστη κινητικότητα ξένων ιεραποστόλων, προτεστάντες Άγγλοι και Αμερικάνοι ιερωμένοι. Με έδρα τους τη Μάλτα, τη Σμύρνη και τη Σύρο έχουν ως στόχο τη νεολαία και μέσο προπαγάνδας το έντυπο, το οποίο χρησιμοποιούν σε μεγάλη έκταση και διακινούν με θαυμαστή ικανότητα. Η εκδοτική τους δραστηριότητα είναι κάτι

παραπάνω από εντυπωσιακή. Μεγάλος αριθμός λαϊκών εκδόσεων σε χιλιάδες αντίτυπα κυκλοφορούν δωρεάν ή σε συμβολική και προσιτή τιμή. Τα έντυπά τους είναι ευπρόσδεκτα γιατί είναι κατανοητά από όλους, οι ίδιοι αποφεύγουν τις προκλήσεις, την ανοιχτή προπαγάνδα. Προσεγγίζουν κυρίως τους Έλληνες δασκάλους, κερδίζουν την εμπιστοσύνη τους- όπως του Βάμβα- εισβάλλουν στα ελληνικά σχολεία, απευθύνονται στα παιδιά. Μοιράζουν τα φυλλάδια στα παιδιά, επικοινωνώντας έτσι και με τους γονείς (Σιμόπουλος, 1990: 367, Ντελόπουλος, 1995: 24).

Η εκτεταμένη μετάφραση βιβλίων γνώσεων που διαπιστώνουμε οφείλεται και σε έναν άλλο πολύ σημαντικό λόγο που έχουμε ήδη αναφέρει: στην προσπάθεια κάλυψης των σχολικών απαιτήσεων με ένα είδος το οποίο ευδοκμεί στην Ευρώπη, το οποίο ωστόσο οι Έλληνες συγγραφείς δεν αποδεικνύουν την κλίση τους. Η παρουσία αξιοπρόσεκτου αριθμού εκδόσεων του είδους αυτού πιστοποιεί το ενδιαφέρον των εκδοτών να ανταποκριθούν στις ανάγκες. Ευνοϊκή είναι και η στάση του Υπουργείου Παιδείας το οποίο προωθεί μεταφράσεις ξένων βιβλίων γνώσεων, τα οποία στην Ελλάδα κυκλοφορούν ως σχολικά (ο.π., σελ.30).

Οι εισαγωγές γίνονται κατά μεγάλες δόσεις από τη Γαλλία χωρίς κατ' ανάγκη να είναι στα γαλλικά. Γαλλικής μετάπλασης ξένα έργα, επανεξάγονται σε άλλες χώρες μεταξύ των οποίων είναι και η Ελλάδα. Οι *εκ του Γαλλικού* μεταφράσεις είναι περισσότερες έναντι γερμανικών, αγγλικών, ιταλικών. Οι Έλληνες αναγνώστες διαβάζουν τις επιτυχίες της εποχής, πολλές από τις οποίες αποδεικνύονται ικανές να αντιμετωπίσουν τον χρόνο και να κερδίζουν νέους αναγνώστες, οι οποίοι μάλιστα και αυξάνονται, γίνονται απαιτητικοί και αποζητούν περισσότερα βιβλία. Οι εκδότες φροντίζουν να ικανοποιούν τις απαιτήσεις των αναγνωστών, και συν τω χρόνω γίνονται επιλεκτικοί χωρίς όμως να αρνούνται τα εμπορικά βιβλία τα οποία σταδιοδρομούν με επιτυχία στο εξωτερικό. Η ξένη λογοτεχνία επιδρά στην αναγνωστική συνείδηση, καλλιεργεί προτιμήσεις και επηρεάζει τους συγγραφείς μας οι οποίοι παρακολουθούν τις επιδόσεις των ξένων συναδέλφων τους και προσπαθούν να τους μιμηθούν (ο.π., σελ.23).

Οι λέξεις *μίμησις, παράφρασις, κατά το γαλλικόν, κατά το αγγλικόν* υπενθυμίζουν ότι δεν πρόκειται για πρωτότυπα κείμενα. Με τα διδακτικά αφηγήματα που

μεταφράζονται, μεταφέρεται και υιοθετείται η ηθική που στηρίζεται στη βράβευση της αρετής, που υπογραμμίζει τις αρνητικές συνέπειες των ελαττωμάτων και προβάλλει την εργατικότητα και την υπακοή. Οι τίτλοι μεταφράζονται τις περισσότερες φορές κατά λέξη ενώ η προσαρμογή για το ελληνικό αναγνωστικό κοινό αφορά κυρίως τα ονόματα: ο Maurice γίνεται Γιαννάκης, ο Robert Θεόφιλος, η Suzanne Χαρίκλεια, η Jessy Φιλομήλα. Η εξέλιξη της δράσης δεν αλλάζει για να αφομοιωθεί από το παιδαγωγικό αναγνωστικό κοινό μιας άλλης εθνικής κοινότητας (Πάτσιου, 1987: 77).

Η μεταφύτευση και μετασχηματισμός ξένων έργων επίσης σε καθαρώς ελληνική εκδοχή αποτελεί μια πρακτική η οποία οδηγεί στην ανάδειξη μιας ειδικής οικογένειας λογοτεχνημάτων. Καταγράφεται ως μια άλλη δημιουργική δραστηριότητα, χαρακτηριστικό φαινόμενο της εποχής, εκτός από τις μεταφράσεις και τις ελεύθερες αποδόσεις. Πραγματοποιούνται και πιο βαθιές διεισδύσεις όπως μετατροπές στην υπόθεση, στον ιδεολογικό τομέα, στις ηθικές, θρησκευτικές, πολιτιστικές αξίες, ώστε από το πρωτότυπο να απομένει ένα αγνό ίχνος-διάγραμμα και ένα νέο έργο να δημιουργείται. Στη διαδικασία της μετακένωσης διασταυρώνεται η ξένη πολιτιστική κληρονομιά της χώρας που προσφέρει το προϊόν της με την ελληνική. Τα περί πρόιμης πρωτοτυπίας της ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας πρέπει να επανεξεταστούν και τα θεωρούμενα πρωτότυπα έργα να αξιολογηθούν με τα ξένα πρότυπά τους. Είναι πιο θετικό το φαινόμενο αυτής της εργαστηριακής ανάπτυξης, η οποία αναπτύσσεται στην Ελλάδα και τα Βαλκάνια και φθάνει στην αναδημιουργία έργου, παρά η εθνικής χροιάς περηφάνια περί πρωτοτυπίας η οποία έχει διατυπωθεί χωρίς όμως να τεκμηριώνεται (Ντελόπουλος, 1995: 23).

Ο Ντελόπουλος αναρωτιέται αν είναι δυνατόν να εξακριβωθεί ο βαθμός πρωτοτυπίας των εθνικών χαρακτηριστικών και η συμβολή των γνήσιων δημιουργών της περιόδου. Είναι αλήθεια πως δε γνωρίζουμε ακριβώς την έκταση και το βάθος στο οποίο φθάνει και εισχωρεί η σημαντική και αξιοπρόσεκτη παρουσία των Ευρωπαίων συγγραφέων αλλά σίγουρα είναι ευρύτερη από αυτήν που ορίζουν τα ονόματα των συγγραφέων και οι τίτλοι των έργων τους. Επίσης, δεν είναι ορατό κι αυτό γιατί ούτε οι εκδότες της εποχής αναφέρουν ονόματα συγγραφέων ούτε οι τίτλοι προδίδουν πάντα την ξενική προέλευση. Ο καθ. Γ.Π. Σαββίδης αναφερόμενος στην παρουσία των ξένων

έργων στην Ελλάδα και των επιδράσεών τους στην ελληνική Λογοτεχνία είναι κατηγορηματικός: *“ο θησαυρός της ξένης Λογοτεχνίας, που έχει αφανώς πλουτίσει τη δική μας σε μεταγλωττισμένη μορφή, και μάλιστα κατά τους δύο τελευταίους αιώνες, παραμένει σε σκανδαλώδη βαθμό ανυπόγραφος και συνεπώς αλογάριστος”* (ό.π., 1995: 22- 25).

Τελειώνοντας, αναγνωρίζουμε τη σημαντική προσπάθεια που έκαναν οι Έλληνες συγγραφείς να ακολουθήσουν τους δρόμους της ξένης παραγωγής διατηρώντας όσο αυτό ήταν δυνατό την ελληνική ταυτότητα (Ντελόπουλος, 2008: 29). Η *“νηπιάζουσα”* Παιδική Λογοτεχνία της εποχής που εξετάζουμε περιλαμβάνει βιβλία παιδικά ή μη, ξένα ή εγχώρια, φαντασίας, ψυχαγωγίας και μαζί πρακτικής και ηθικής ωφέλειας, που στόχο έχουν να τέρπουν και να διδάσκουν τους μικρούς αναγνώστες (Μερακλής, 1997: 31).

4.2.3 Διδακτική Λογοτεχνία- “Τέρπειν άμα και διδάσκειν”

Μια από τις πρώτες μορφές Παιδικής Λογοτεχνίας είναι η Διδακτική Λογοτεχνία, Παιδαγωγική (σχολικά εγχειρίδια) ή Ηθική (μύθοι, παραμύθια). Τα σχολικά εγχειρίδια διαδίδονται με τη γενίκευση της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης και εκτός από αναγνωστικά χρησιμεύουν και ως φορείς των ηθικών, θρησκευτικών και κοινωνικών (κυρίαρχων) αξιών. Οι μύθοι, διδακτικοί και παράλληλα ψυχαγωγικοί, δεν είναι γραμμένοι ειδικά για παιδιά, η απλή τους όμως σύνθεση και η ηθική τους διάσταση τούς καθιστά αυτόματα σχεδόν κατάλληλους για το παιδικό αναγνωστικό κοινό.

Καθ' όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα τα σχολικά εγχειρίδια παρέχουν γνώσεις σχετικές με τη Γεωγραφία, τη Ζωολογία, την Αστρονομία και την Αρχαιολογία, με έντονο ηθικοπλαστικό και θρησκευτικό χαρακτήρα. Στόχος τους αποτελεί η συμπλήρωση της αγωγής που εξασφαλίζει το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, με την παροχή πρακτικών γνώσεων, ωφέλιμων συμβουλών και υποδείξεων για τη βελτίωση του χαρακτήρα των παιδιών, με τη συστηματική προβολή των αρετών της

τιμιότητας, της επιμέλειας και της υπακοής στις προτροπές των ενηλίκων (Πάτσιου, 2000: 268).

Το ασφυκτικό κλίμα διδασχής κυριαρχεί και στην ελληνική Παιδική Λογοτεχνία του 19ου αιώνα (ό.π., 2000: 278). Γνωστό μόντο της εποχής “*Τέρπειν άμα και διδάσκειν*” που είναι μετάφραση του γαλλικού “*Instruire en amusant*”. Ήδη στα παιδικά περιοδικά της εποχής εμφανίζεται αλλαγή. Προσπαθούν να συνδέουν τη λογοτεχνικότητα με τον διδακτισμό. Στο πρώτο φύλλο της *Εφημερίδος των Παίδων* διαβάζουμε ότι θα δίνεται τέτοια ύλη στα παιδιά “*η οποία ομού με το τερπνόν θα ενώνει και το διδακτικόν και το ωφέλιμο*” (Αναγνωστόπουλος, 2009: 92-93).

Ο διδακτισμός και η ψυχαγωγία συνδέονται συχνά στενά μεταξύ τους: ένα φαντασιακό αφήγημα, κάποιες εικόνες, αποτελούν το πρόσχημα για τη διοχέτευση κανόνων του τρόπου *σκέπτεσθαι και πράττειν*. Η Διδακτική Λογοτεχνία αποτελεί σε όλες τις χώρες το πρώτο στάδιο της Λογοτεχνίας για παιδιά και για νέους. Προκειμένου να προσεγγίζει τους διάφορους στόχους της προσλαμβάνει ποικίλες λογοτεχνικές μορφές, προερχόμενες συχνά από την ψυχαγωγική λογοτεχνία (Escarpit, 1995: 20).

Ο Α. Μπενέκος γράφει χαρακτηριστικά: “*Η Παιδική Λογοτεχνία παίρνει από την αρχή διδακτικό χαρακτήρα: την ψυχαγωγία του παιδιού, στη στενή και την ευρύτερη έννοια του όρου. Για τον ίδιο λόγο, οι συγγραφείς για παιδιά, στην πλειονότητά τους, ή ήταν οι ίδιοι εκπαιδευτικοί ή συνδέθηκαν με τα εκπαιδευτικά κινήματα. Αυτός ίσως να στάθηκε ένας λόγος για τον οποίο η Παιδική Λογοτεχνία εμφανίζει μια βραδύτητα στην εξέλιξή της και στην τελική μορφοποίηση...*” (Δελώνης, 1990: 76).

Το εξωσχολικό ανάγνωσμα προσαρμόζεται προς τον σχολικό διδακτισμό γιατί είναι αδιανόητη η ρήξη με τη σχολική πραγματικότητα. Η Ερβαρτιανή Μέθοδος διδασκαλίας (1830-1880) ευνοεί τη δημιουργία ενός στυγνού δασκαλοκεντρικού συστήματος (Αναγνωστόπουλος, 2009:10). Η κρατούσα παιδαγωγική αρχή εκείνων των χρόνων επιβάλλει να διδάσκονται στα παιδιά και στους νέους τα χρήσιμα και ενάρετα. Σε πολλές περιπτώσεις όμως ο υπερβολικός ζήλος οδηγεί σε στυγνή καταδυνάστευση και αόρητο διδακτισμό. Το πνεύμα αυτό της συγκεκριμένης παιδαγωγικής εφαρμόζεται στα αλληλοδιδασκτικά σχολεία και επηρεάζει για καιρό (1830-1880) την Ελληνική Εκπαίδευση, αλλά και αναμφισβήτητα την Παιδική Λογοτεχνία του 19ου

αιώνα. Τεράστια σημασία για τον ιδεολογικό προσανατολισμό της Παιδείας αλλά και του παιδικού εξωσχολικού βιβλίου αποτελεί η εισαγωγή και καθιέρωση της Αλληλοδιδασκτικής Μεθόδου (ό.π., σελ.31).

Η ένδειξη “*δια τούς μαθητάς...*” (δίδεται και τάξη) παρατηρείται συχνά και αντιστοιχεί κατά κανόνα στη σημερινή διάκριση “*για τα παιδιά*” και η (τότε) τάξη στην ηλικία. Σε όλη σχεδόν τη διάρκεια του περασμένου αιώνα, δε νοείται παιδί = μη μαθητής (εξ ου και η ένδειξη “*δια τα παιδιά*” = όσα είναι μαθητές). Επιπροσθέτως, ανάγνωση γνωρίζουν τα παιδιά τα οποία πηγαίνουν σχολείο. Τα “άλλα” δε γνωρίζουν, συνεπώς τα βιβλία “*διά τούς μαθητάς*” δεν είναι γι’ αυτά. Το σημείο αυτό δημιουργεί την εσφαλμένη εντύπωση ότι τον περασμένο αιώνα δεν γράφονται παιδικά βιβλία. Περίεργη αντίληψη αφού μεγάλος αριθμός ξένων βιβλίων, μικρότερος ελληνικών, αναγράφουν ότι απευθύνονται στα παιδιά. Η βιβλιογραφία τους αποτελεί απόδειξη η οποία μετατρέπει την αντίληψη τουλάχιστον σε εσφαλμένη τοποθέτηση, δεδομένου ότι δεν τεκμηριώνεται ποτέ (Ντελόπουλος, 1995: 33).

Τα βιβλία αυτά δεν πρέπει να εκλαμβάνονται ως σχολικά ακόμη κι αν χρησιμοποιούνται στα σχολεία του 19ου αιώνα. Πρόκειται για βιβλία με λογοτεχνικά κείμενα τα οποία χρησιμοποιούνται μεν στα σχολεία, αλλά είναι σαφώς εξωσχολικά. Εξάλλου, γνωστό ότι σταδιοδρομούν περισσότερο ως παιδικά, κατά τη σημερινή αντίληψη περί παιδικού αναγνώσματος. Το συγκεκριμένο αυτό είδος ανθεί όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά σε όλη την Ευρώπη, εισαγόμενο και μεταφραζόμενο, χρησιμοποιείται επιτυχώς ως πρότυπο για ελληνικές εκδοχές και απομιμήσεις και βεβαίως συνεχίζει τη σταδιοδρομία του (ό.π., σελ.19).

Στα παιδικά αναγνώσματα, που δεν είναι σχολικά, υπολανθάνει ή ομολογείται η “*επωφελής ψυχαγωγία*”, ο διδακτισμός με την ευρεία έννοια. Αυτό προσδιορίζει και το χρέος των ωρίμων να δημιουργήσουν για το νεαρό άτομο έναν αξιολογικό κόσμο, που να εκφράζει βασικές αρχές της χριστιανικής ηθικής, αρχές αποδεκτές από τη συντηρητική κοινωνία και την πολιτική ηθική, με την προβολή προτύπων από την ελληνική και ρωμαϊκή αρχαιότητα, την Αγία Γραφή, τον φυσικό κόσμο (Αναγνωστόπουλος, 2009: 33).

Πολλές φορές η διδακτική πρόθεση είναι προφανής είτε στον τίτλο του παιδικού βιβλίου ή περιοδικού είτε στο θέμα ή την ύλη. Συνήθως η επιθυμία του εκάστοτε συγγραφέα είναι με την ανάγνωση το παιδί να διασκεδάζει, να συγκινείται, να ψυχαγωγείται, να διδάσκεται, να εμπνέεται. Ωστόσο, τις περισσότερες φορές η εξέλιξη της δράσης υπακούει στην ανάγκη να γίνει σαφές ένα ηθικό δίδαγμα. Η πλοκή, ο ήρωας και η λύση καθορίζονται από τις ηθικές σκοπιμότητες. Οι ήρωες των αφηγηματικών αυτών μορφών είναι παιδιά και τα υπόλοιπα πρόσωπα είναι γονείς, δάσκαλος, υπηρέτες, γείτονες, άλλα παιδιά, πρόσωπα δηλαδή του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος (Πάτσιου, 1987: 111).

Οι σύντομες αφηγηματικές μορφές με διδακτικό περιεχόμενο μπορούν να διακριθούν σε εκείνες που ασχολούνται με χαρακτήρες και σε εκείνες που περιγράφουν καταστάσεις. Στην πρώτη περίπτωση, έχουμε τη μεταβολή του “κακού” χαρακτήρα σε αξιόπαινο και στη δεύτερη, τη μεταβολή της ένδειας που συνοδεύεται από την τιμιότητα, σε ευημερία και ευτυχία. Η μεταβολή αυτή οφείλεται στην τύχη, στη θεία Πρόνοια και τις περισσότερες φορές στην επέμβαση “καλών” πλουσίων. Η κοινωνική άνοδος και η ευημερία οφείλεται στις αρετές του χαρακτήρα και σπάνια στην επιμέλεια και τη μόρφωση. Η τιμιότητα των φτωχών και η γενναιοδωρία των πλουσίων σχηματίζουν έναν κόσμο όπου τελικά εξαλείφεται η δυστυχία και η ανέχεια. Το “καλό” ορίζεται από την αγάπη, τον σεβασμό στους φτωχούς την αυτοθυσία, τη φροντίδα των γονέων, την υπομονή, το θάρρος, τη φιλανθρωπία, την ελεημοσύνη, την τιμιότητα, την εργασία, την επιμέλεια, την πίστη στο καθήκον, τη δικαιοσύνη, την οικονομία, την αγάπη προς την πατρίδα, τη θέληση, την ευγένεια, την υποταγή στις εντολές των γονέων. Η υποταγή στο θέλημα των γονέων αφορά ζητήματα καθημερινής συμπεριφοράς αλλά και γενικότερα ζητήματα σχετικά με το μέλλον του παιδιού. Το “κακό” αντίθετα ταυτίζεται με τη φιλαρέσκεια, την περιφρόνηση προς τους φτωχούς, την παράβαση των πατρικών εντολών, τη σκληρότητα, την περιέργεια, τη φιλαργυρία, την αεργία, την αλαζονεία, την αδικία, την κλοπή, την έλλειψη παιδείας και μόρφωσης, την οκνηρία, την αχαριστία απέναντι στους γονείς, τη ματαιοδοξία, το ψέμα, την υπεροψία, τον φόβο, τη δειλία, την υπερηφάνεια, τη σπατάλη, τον εγωισμό, την

απληστία, την ανυπομονησία, τα όνειρα της φαντασίας, τον φθόνο, τις κολακειές (ό.π., σελ.115).

Οι ήρωες των διδακτικών αφηγημάτων είναι θετικοί ή αρνητικοί, “καλά” ή “κακά” παιδιά, που κι αυτά ωστόσο αλλάζουν στην εξέλιξη της δράσης και μεταβάλλονται σε “καλούς” χαρακτήρες απότομα και ριζικά. Η ξαφνική μεταβολή οφείλεται συνήθως σε μια αυστηρή τιμωρία ή πάθημα του ίδιου του παιδιού ή κάποιου αγαπητού προσώπου και είναι οριστική (ό.π., σελ.112).

Μέσα από τα έργα αυτά τα παιδιά-αναγνώστες καλούνται να απαλλαγούν από τις αρνητικές πλευρές του χαρακτήρα τους, είτε γιατί βλάπτονται τα ίδια είτε γιατί βλάπτονται πρόσωπα του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος. Η άρνηση της αγάπης και η ενοχή που οδηγεί στη μετάνοια, αποτελούν ψυχολογικές πιέσεις που συντελούν στην αλλαγή της συμπεριφοράς, για την οποία υπάρχει πάντα η ανταμοιβή: το υλικό όφελος και η απόκτηση της αγάπης. Όλοι “αγαπούν και επαινούν τα καλά παιδιά”. Η καλή πράξη προκαλεί χαρά, ευχαρίστηση και ευτυχία που διαρκεί πολλά χρόνια. (ό.π., σελ.116).

Συγχρόνως, προβάλλεται ο ιδεατός κόσμος των μεγάλων, ο οποίος αποτελεί και πρότυπο για την ηθική ανάπτυξη των νεότερων συγχρόνως όμως αυτό το πρότυπο δεν ανταποκρίνεται στον πραγματικό κόσμο των ενηλίκων. Η βασική διχοτόμηση του κοινωνικού σώματος είναι η διχοτόμηση ανάμεσα σε πλούσιους και φτωχούς. Οι σχέσεις ανάμεσα σε αυτά τα δύο μέλη του κοινωνικού σώματος είναι αρμονικές, αμοιβαίες και συμπληρωματικές. Οι πλούσιοι δεν πρέπει να περιφρονούν τους φτωχούς γιατί τους προσφέρουν υπηρεσίες και γιατί μπορεί να έχουν ηθικές αρετές (ό.π., σελ.127-128).

Με το πέρασμα των χρόνων τα αφηγήματα τελειώνουν τις περισσότερες φορές με ένα σύντομο και ρητά εκφρασμένο δίδαγμα που αποτελεί και την ουσιαστική διατύπωση του αφηγηματικού προσχήματος. Το ηθικό μέρος που κυρίως ενδιαφέρει τον συγγραφέα, χρειάζεται να αναπτυχθεί μυθοπλαστικά για αν προκαλέσει το ενδιαφέρον και την περιέργεια των αναγνωστών. Τα ηθικά πρότυπα σπάνια αλλάζουν, συνήθως επαναλαμβάνονται, εκείνο που αλλάζει είναι ο τόνος και η αυστηρότητα. Η

εργασία, η φιλανθρωπία, η υπακοή στους γονείς είναι αξίες διαχρονικές ή α-χρονικές (ό.π., σελ.112).

Τα παιδικά βιβλία που κυκλοφορούν τον 19^ο αιώνα, εκτός από σχολικά ή θρησκευτικά, αλλά και ελεύθερα αναγνώσματα, πρωτότυπα αλλά και ως επί το πλείστον μεταφράσεις (μυθιστορήματα, ιστορίες, πραγματογνωστικά κτλ.) διευρύνουν την έννοια και το περιεχόμενο του παιδικού βιβλίου, χωρίς ωστόσο να δημιουργούν ρήξη με όσα ισχύουν ως τότε από παιδαγωγική, ηθική και κοινωνική πλευρά. Αυτό που προσφέρει το παιδικό βιβλίο είναι μια άλλη αγωγή-με τη γενική της σημασία-μακριά από συνοφρυωμένες διδασκαλίες, ολοκληρώνει τη μάθηση του παιδιού και ανοίγει μια νέα θέαση ζωής (Αναγνωστόπουλος, 2009: 31- 32).

Όπως έχουμε ήδη γράψει και σε προηγούμενο κεφάλαιο, τα χρέη του μαθητή είναι *“τα θρησκευτικά χρέη, τα κοινωνικά, τα οικιακά, τα σχολιακά ή σχολαστικά”*, χρέη προς τη θρησκεία, την κοινωνία, την οικογένεια, το σχολείο. Το όλο σύστημα της αγωγής στηρίζεται στην επιβολή αυστηρών ποινών, κάποτε εξουθενωτικών, όπως είναι το πιττάκωμα και η διαπόμπευση (ό.π., σελ.35).

Τον 19ο αιώνα παρατηρείται μια έξαρση στην έκδοση έργων λογοτεχνικών, τα οποία έχουν στόχο μια γενική πληροφόρηση. Τα βιβλία αυτά, κάτω από τον τίτλο *Χρηστομάθειες*, προσφέρουν γνώσεις σε μεγάλη ποικιλία και συγχρόνως θεραπεύουν διδακτικούς σκοπούς στα υποβαθμισμένα δημοτικά σχολεία της εποχής (Δελώνης, 1995: 52).

Τα λογοτεχνικά αυτά έργα γενικών γνώσεων, τα οποία αν και τις περισσότερες φορές έχουν λογοτεχνικά χαρίσματα αλλά δεν είναι εύκολο να τα κατατάξουμε σε συγκεκριμένο λογοτεχνικό είδος, κυριαρχούν για αρκετές δεκαετίες. Κατά κάποιο τρόπο, υποκαθιστούν την έλλειψη γνήσιων λογοτεχνικών έργων και είναι φυσικό πως πληρούν σημαντικές γνωστικές, ψυχαγωγικές και άλλες πνευματικές ανάγκες των παιδιών της εποχής τους. Αποτελούν, ας πούμε, την αιχμή του δόρατος για ένα διάστημα της ανώριμης Παιδικής Λογοτεχνίας. Μέσα από τις λογής αυτές *Χρηστομάθειες*, οι οποίες κυριαρχούν ως τις αρχές του επόμενου αιώνα, διακινείται ένα πλούσιο γνωστικό υλικό, εκλαϊκευμένο και με λογοτεχνικό μανδύα (ό.π., σελ.77).

Οι *Χρηστοθήθειες* ή *Χρηστομάθειες* ή *Εγκόλπια Ηθικής* που αφθονούν τις πρώτες δεκαετίες του 19ου αιώνα, με λιγότερη μέριμνα για το λογοτεχνικό ύφος, στοχεύουν στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και του χαρακτήρα των νέων. Ο περιορισμός των συγκινησιακών εκδηλώσεων, ο σεβασμός στις κοινωνικές και ηλικιακές ιεραρχίες, η προσαρμογή της συμπεριφοράς στο χώρο τις οποίες πρεσβεύουν, συχνά αποδίδονται με τη μορφή διδαχής ή παράθεσης απλών καθηκόντων (Βαϊκούση, 1986: 281). Συγχρόνως αποτελούν τις πρώτες προδιαγραφές προσέγγισης της εγκυκλοπαιδικής κι επιστημονικής ύλης και προσαρμογής της στις απαιτήσεις της πνευματικής ιδιαιτερότητας του παιδιού συνεχίζουν να είναι παρεξηγημένες. Παρόλο που δίνεται για πολλά χρόνια μεγάλος αγώνας για να παραμεριστούν και να απομακρυνθούν από τα σχολεία, είναι δύσκολο να αξιολογήσουμε τον ρόλο τους σωστά καθώς πρέπει να τον δούμε μέσα στα πλαίσια των αντικειμενικών συνθηκών (Σακελλαρίου, 2009: 320).

Με τις *Χρηστομάθειες* διδάσκονται οι τρόποι “*δι’ων αποκτώνται τα καλά και εύτακτα ήθη της ψυχής και του σώματος...*”, αποβλέπουν συνεπώς στην καλλιέργεια της αρετής, στην εκρίζωση της κακίας, στον ευπρεπισμό, στη συμπεριφορά των παιδιών μέσα και έξω από το σχολείο, στην ευταξία, στην πειθαρχία, στη διαρκή υπόμνηση των καθηκόντων προς το Θεό, τους γονείς, τους μεγαλύτερους κ.τ.λ. Εδώ βρίσκονται και οι ρίζες του έντονα διδακτικού χαρακτήρα του παιδικού βιβλίου, που επιβάλλονται εξ αντανακλάσεως από τη μορφή που λαμβάνει η εκπαίδευση μετά το 1821. Όπως καταλαβαίνουμε από το πνεύμα της ηθικής αγωγής διαποτίζεται όχι μόνο το σχολικό βιβλίο αλλά και το εξωσχολικό (Αναγνωστόπουλος, 2009: 28).

Αντικείμενο των κανόνων συμπεριφοράς τους οποίους προτείνουν οι *Χρηστοθήθειες* αποτελούν οι λειτουργίες και οι τεχνικές του σώματος: οι άνθρωποι μαθαίνουν πώς να περπατούν, πώς να στέκονται, πώς να χαιρετούν. Μαθαίνουν να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, μετριάζοντας την κινητικότητα του προσώπου και του σώματος τους, μαθαίνουν να τρώνε σωστά, να μη φουσουν τη μύτη τους με τα δάχτυλα και γενικά να είναι διακριτικοί στην εκδήλωση των φυσικών αναγκών του σώματος τους μπροστά στους άλλους, να είναι καθαροί και κόσμιοι. Αυτή ή σταδιακή απομάκρυνση από ό,τι θα ονομάζαμε ζωική φύση των ανθρώπων, προϋποθέτει βέβαια και την ανάλογη προσαρμογή του χώρου στον οποίο κινούνται. Η καθαριότητα, για παράδειγμα, του

σώματος προϋποθέτει καθαριότητα στο σπίτι, στα ρούχα και γενικά σε ό,τι έρχεται σε επαφή με το σώμα “και οπότεν θέλεις να κάθεται στοχάζου τι λογής ευρίσκεται, και είναι ο τόπος του καθίσματος, κατά την καθαριότητα· διότι, το να κάθεται τινάς εις τους τυχόντας τόπους όπου ήθελε τύχη αστοχάστω, είναι ίδιον των μωρών και ανόητων ανθρώπων...”. Εξίσου αναγκαία είναι και η χρήση αντικειμένων που διευκολύνουν την τήρηση των σχετικών κανόνων συμπεριφοράς: σκεύη φαγητού, μαντήλι για τη μύτη, αγγεία διάφορα, “ιματικόν σάρωθρον” και λοιπά. Μία άλλη κατηγορία ρυθμίσεων έχει σαν αντικείμενο τη διαμόρφωση του χαρακτήρα. Ελαττώματα όπως η ακαταστασία, η ασωτία, η λαγνεία, η υποκρισία, η σκνηρία, η ασέβεια, και αρετές, με κορυφαία την *ευταξία* και την τήρηση του μέτρου σε όλα, σκιαγραφούνται στους οδηγούς συμπεριφοράς έτσι ώστε ο αναγνώστης να μάθει να τα εφαρμόζει ή να τα αποφεύγει ο ίδιος ή να τα διακρίνει στους άλλους και να ρυθμίζει ανάλογα τις συναναστροφές του (ό.π., σελ.291-292).

Εκτός, βέβαια, από τον αυστηρό καθορισμό των καθηκόντων και των υποχρεώσεων των παιδιών, περιλαμβάνονται κείμενα από ορισμένους συγγραφείς της αρχαιότητας και της βυζαντινής εποχής (π.χ. από τον Κάτωνα, Φωκυλίδη, Πυθαγόρα, Πλούταρχο, Ισοκράτη, Λουκιανό, Ξενοφώντα, Γρηγόριο Θεολόγο κ.α.), παραινετικά δίστιχα κτλ.(Αναγνωστόπουλος, 2009:28). Η προβολή των εθνικών χαρακτηριστικών και η προσπάθεια της δημιουργίας της εθνικής φυσιογνωμίας αποτελούν πρωταρχικούς στόχους των διδακτικών αφηγημάτων. Έννοιες όπως η φιλοπατρία και ο πατριωτισμός εντοπίζονται στα διδακτικά αφηγήματα με στόχο πάντα να μην απομακρυνθεί η ζωή του ελληνικού λαού από την ιστορία, τις παραδόσεις και τα έθιμά του. Πρώτο καθήκον των ελληνοπαίδων είναι να μαθαίνουν και να μιλούν μεταξύ τους ελληνικά. Το πατριωτικό καθήκον του νέου υπενθυμίζεται με κάθε ευκαιρία. Μέσα από την προβολή του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και των κατορθωμάτων των Ελλήνων, μέσα από την ιστορία που γίνεται παιδαγωγικό μέσο, διαμορφώνεται η εθνική συνείδηση και το εθνικό φρόνημα εμπνέει και καθοδηγεί. Καταδικάζεται η ξενολατρία και το ελληνικό έθνος προβάλλεται ως το ευγενέστερο και το φωτεινότερο. Η νέα γενιά καλείται να ξεπεράσει τις εθνικές αδυναμίες, να κατορθώσει ό,τι δεν κατόρθωσαν οι προηγούμενες γενιές, να γίνει η εγγύηση για ένα ένδοξο μέλλον (Πάτσιου, 1987: 131-133, 141, 146).

Τελικά, εντοπίζουμε παντού το ίδιο πνεύμα και τη διάθεση για ηθική διδασκαλία και θρησκευτική διαπαιδαγώγηση. Πουθενά το *τερπνό* και ψυχαγωγικό ανάγνωσμα, πουθενά η ανάταση (Αναγνωστόπουλος, 2009: 35). Η *Χρηστομάθεια* κινείται μέσα σε μοναστικά και κάποτε αποπνιχτικά πλαίσια. Πρώτο μέλημα των συγγραφέων αποτελεί η ηθική, θρησκευτική και εθνική διαπαιδαγώγηση της νεολαίας μέσω της κατήχησης, της διδαχής, που ελαχιστοποιεί τα περιθώρια για μια ολοκληρωμένη παιδεία. Ακόμη κι όταν υπάρχουν ορισμένες δημιουργίες που νικούν την παγερότητα της διδαχής και αγγίζουν τις παιδικές ψυχές με πιο τρυφερό τρόπο, αυτό δεν καταργεί τον κανόνα. Η παγερότητα των κειμένων αυτής της εποχής, οφείλεται και στη στείρα και εθνικά ζημιογόνο προσπάθεια να επιβάλουν την καθαρεύουσα γλώσσα με κάθε τρόπο (Αναγνωστόπουλος, Β.-Δελώνης, Α., 1984: 24).

Οι περισσότεροι πεζογράφοι της περιόδου αυτής ενδιαφέρονται κυρίως για την κατά κανόνα ειδυλλιακή οικογενειακή ζωή καθώς και τη σχολική εμπειρία του παιδιού, συμφωνώντας ότι η άσκηση βίας (ψυχολογική και σωματική) και οι διαδικασίες εκμάθησης είναι για το (τότε) ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα αλληλένδετες. Λίγοι συγγραφείς πρωτοτυπούν ως προς την επιλογή των θεμάτων που αναπτύσσουν (Πάτσιου, 1991: 27).

Όπως ήδη έχουμε υποστηρίξει και σε άλλα κεφάλαια, οι κοινωνικές και άλλες συνθήκες της εποχής δεν επιτρέπουν στο παιδικό βιβλίο φιλελεύθερα ανοίγματα ή ρήξη με τη σχολική πρακτική. Είναι γεγονός ωστόσο ότι ο εναγκαλισμός αυτός του σχολικού με το εξωσχολικό βιβλίο ζημιώνει την Παιδική Λογοτεχνία. Ό,τι “εγκαταγράφεται” στο σχολικό βιβλίο επαινείται ή κατακρίνεται και στο εξωσχολικό ανάγνωσμα. Έτσι το *καλόν παιδίον* είναι το *διακριτόν, το ευπειθές, το καθαρόν, το φιλομαθές*, ενώ το *κακό παιδίον* είναι το *απερίσκεπτον, το λαίμαργον, το παρήκοον, το απειθές* (Αναγνωστόπουλος, 2009: 38).

Ωστόσο, προς τα τέλη του 19ου αιώνα, ακόμη και μέσα στο κλίμα που περιγράψαμε ξεχωρίζουν λογοτέχνες που θεωρούν ότι το παιδί πρέπει να τροφοδοτείται με κείμενα που να ανταποκρίνονται στις ψυχοδιανοητικές του ικανότητες και στα ενδιαφέροντά του. Έτσι στο χώρο της ποίησης έχουμε τις ποιητικές συλλογές του Άγγελου Βλάχου, του Γεώργιου Βυζυηνού, του Δημήτριου Καμπούρογλου και του

Αλέξανδρου Πάλλη. Στην πεζογραφία, πρωτοπόρος ο Γρηγόριος Ξενόπουλος με το μυθιστόρημα *Η αδερφούλα μου* (1891). Τα κείμενα αυτής της εποχής παρατηρείται ότι είναι απαλλαγμένα από τον άκρατο διδακτισμό, καθώς και από το ηθικοθηρησκευτικό πλαίσιο. Το πατριωτικό συναίσθημα ασφαλώς καλλιεργείται αλλά όχι με τρόπο ασφυκτικό. Όμως τα κύρια χαρακτηριστικά της ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας, ο ηθικοδιδακτισμός, η νοησιарχία και η προβολή του τρίπτυχου “πατρίς, θρησκεία, οικογένεια”, εξακολουθούν να κυριαρχούν και στα κείμενα των πρώτων δεκαετιών του 20ου αιώνα (Κατσίκη-Γκίβαλου, 1996: 18).

Οι συγγραφείς Π.Κουρτίδης και Γ.Κωνσταντινίδης στον πρόλογο του βιβλίου τους *Τηλέμαχος ή Νέος Ροβινσών εκθέτων τα πρώτα βήματα εις τον πολιτισμόν και περιέχων ιστορήματα εκ της ελληνικής μυθολογίας*, το 1893, γράφουν: “*Η μετά βιβλίων συναναστροφή των παιδών απαιτεί μεγάλην παιδαγωγικήν προσοχήν. Εν γένει δεν πρέπει να προσφέρωμεν εις τους παίδας προς ανάγνωσιν τι ληρώδες και παιδαριώδες, αλλά να εθίζωμεν τον νουν αυτών ενωρίς εις το υψηλόν. Τούτου δ' ένεκα και οφείλωμεν να δίδωμεν εις αυτούς μόνον το σπαιδαίον και αξιανάγνωστον. Τα άριστα των διά την νεολαίαν προωρισμένων συγγραμμάτων είναι εκείνα, τα οποία εμπνέονται υπό ευγενούς, ηθικού πνεύματος, είναι όμως ελεύθερα της επιπολαίου ηθολογίας, εν οίς λοιπόν ο παιδαγωγικός σκοπός υποκρύπτεται υπό τερπήν μορφήν. Τα μόνα βιβλία, τα οποία είναι καταληπτά υπό του παιδός και ανταποκρίνονται εις την αρέσκειάν του, είναι εκείνα τα βιβλία, τα γραφέντα ουχί διά τον παίδα, αλλ' επί του παιδός. Τα μάλιστα προσιδιάζουσιν εις τους παίδας ιστορικά αναγνώσματα διότι περιέχουσι το επί μέρους και το συγκεκριμένον. Ο Ροβινσών είναι παιδικόν ανάγνωσμα δικαίως φημιζόμενον, εις το οποίον δύναται να προσάψει σπουδαίας διδασκαλίας περί των ευλογιών του πολιτισμού.*” (Ντελόπουλος, 1995: 427).

Δίπλα, βέβαια, στην Παιδαγωγική ή Θρησκευτική Λογοτεχνία υπάρχει πάντα η Λογοτεχνία του Παιχνιδιού που περιλαμβάνει τα γλωσσοπαίγνια, όπως είναι τα αινίγματα “*κατάλληλα για να ακονίσουν τα παιδιά το μυαλό τους*” ή “*ευχάριστη τροφή για την εφαρμοσμένη ευφυΐα*”. Πάντα, όμως, η παιδαγωγική πρόθεση είναι εμφανής. Τα παραμύθια επίσης κινούνται σε τρία διαφορετικά επίπεδα: το πρώτο εξυπηρετεί μια προσωπική πολιτιστική πολιτική, το δεύτερο επίπεδο είναι κοινωνικού χαρακτήρα και

παρουσιάζει μία συγκεκριμένη εικόνα της κοινωνίας, το τρίτο επίπεδο είναι ηθικοπλαστικού χαρακτήρα και συμμορφώνεται με τον κώδικα της αστικής ηθικής της εποχής (Escarpit, 1995: 41-42, 64).

Μέχρι τα τέλη του 19ου αιώνα, η ελληνική λογοτεχνική παραγωγή που απευθύνεται στα παιδιά, ή κυρίως στα παιδιά, είναι ελάχιστη και στο μεγαλύτερό της μέρος ηθικοπλαστική. Ο διδακτισμός, που επιβάλλει ορισμένους κανόνες και περιορισμούς στους συγγραφείς που γράφουν για το παιδικό αναγνωστικό κοινό, αποτελεί αναπόσπαστο σχεδόν στοιχείο της Παιδικής Λογοτεχνίας και συνδέει τη σύνθεση και την ανάγνωση των κειμένων με εμφανείς παιδαγωγικές αρετές (Πάτσιου, 2000: 277). Υπάρχουν, ωστόσο, και λίγες φωνές που εναντιώνονται σε αυτή την ταύτιση Λογοτεχνίας και Σχολείου. Η L'epinice de Beaumont στον πρόλογο του ονομαστού έργου της για τα παιδιά, *Αποθήκη των Παίδων* (α' έκδοση 1757) είναι αφοριστική : *“Ο ολίγος πόθος των παιδίων προς την ανάγνωσιν προέρχεται βέβαια από τα βιβλία όπου εγχειρίζουσι εις αυτά οι Διδάσκαλοι. Δεν δύνανται να τα καταλάβωσι, και τούτο τους προξενεί αναμφιβόλως αγανάκτησιν, και αηδίαν.”*(Ντελόπουλος, 1995: 18).

Στο σημείο αυτό δεν θα πρέπει να παραλείψουμε να κάνουμε αναφορά στις πρώτες εικονογραφήσεις των παιδικών βιβλίων, οι οποίες σε πολύ πρώιμες εποχές επισημαίνεται ότι προκαλούν τη φαντασία και κεντρίζουν την περιέργεια των παιδιών, τα οποία τις περιεργάζονται χωρίς να κουράζονται και ταυτόχρονα τα βοηθούν να προσεγγίζουν τα βιβλία με αυξημένο ενδιαφέρον και παιδική λαχτάρα. Το κείμενο με τη βοήθειά τους τα επιβραβεύει, γιατί τα παιδιά του περασμένου αιώνα ζουν ακόμη στην εποχή όπου κάθε λέξη αξίζει όσο πρέπει να αξίζει μία λέξη και η εικόνα με περισσότερες, αλλά όχι παραπάνω από όσες νομιμοποιούνται. Αν μπορέσουμε φυσικά να απαλλαγούμε προς στιγμή από την εντύπωση που έχουμε από τα σύγχρονα παιδικά βιβλία με τις πολύχρωμες ζωγραφιές, τις απλωμένες κατακτητικά στις υπερμεγέθεις σελίδες τους, διεκδικώντας τη μονοπώληση του ενδιαφέροντος και επιδεικνύοντας αλαζονικά την ανεξαρτησία τους από το κείμενο, θα κατανοήσουμε καλύτερα τη δύναμη των πρώτων εικόνων στα παιδικά βιβλία του 19ου αιώνα. Είναι η εποχή που αρχίζει η εικόνα να εμφανίζεται στα παιδικά αναγνώσματα όλο και πιο έντονα. Τα βιβλία ζωντανεύουν, γίνονται πιο θεαματικά, πιο ελκυστικά, πιο χαρούμενα. Ίσως ο

περιορισμένος αριθμός εικόνων προκαλεί μεγαλύτερη εντύπωση από τις καμωμένες για να εντυπωσιάζουν τα σημερινά παιδιά στα βιβλία που με αφθονία τους προσφέρονται στον καιρό μας. Η δική μας εποχή, υπερβολική σε όλα, ξεπερνά την κινέζικη ρήση που ορίζει πως μια εικόνα ισοδυναμεί με έναν πολλαπλάσιο αριθμό λέξεων (Ντελόπουλος, 2008: 101-102).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι τα παιδικά βιβλία τα οποία σταδιοδρομούν τον προηγούμενο αιώνα, είναι τα περισσότερα ξενικής προέλευσης που με κάθε τρόπο μεταφέρονται στην ελληνική, μαζί με τα ελληνικά πρωτόλεια παρά τις απογοητεύσεις κι ελπίδες, τις πολιτικές ζυμώσεις, κοινωνικές αναζητήσεις και αγώνες, κυβερνητική αστάθεια, εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, ξενικές επιδράσεις, παιδαγωγικές καταπιέσεις και γλωσσικές αναταραχές. Οι ελληνικές συνεισφορές περνούν από φάσεις μίμησης αλλά και προσωπικής δημιουργίας. Η έλλειψη παράδοσης και η απουσία του παρελθόντος διακρίνονται εύκολα στα κείμενα εκείνης της εποχής, ελλείμματα τα οποία αισθάνονται εξίσου και οι ατάλαντοι και οι προικισμένοι. Είναι όλοι αυτοί οι οποίοι βρίσκονται υπό την κυριαρχία των *Αισώπων* και των *Οκτωήχων* και την πίεση της φρέσκιας και ζωντανής ξένης παιδικής-και όλης της άλλης γενικά-λογοτεχνίας. Εξ ανάγκης και από το μηδέν δημιουργούν ωστόσο αυτό που γίνεται μέσα σε λίγες δεκαετίες το παρελθόν των συγχρόνων (ό.π., σελ.11).

Τα αίτια αυτής της στασιμότητας και άπνοιας της Παιδικής Λογοτεχνίας για μακρό χρονικό διάστημα τα εντοπίζουμε σε αυτόν τον παιδαγωγισμό, που καταδυναστεύει όχι μόνο τη σχολική παιδεία αλλά και το εξωσχολικό βιβλίο, που αποθαρρύνει και αποτρέπει κάθε σχετική προσπάθεια για αλλαγή και ευδοκίμηση νέων ιδεών. Δυστυχώς, η πλειονότητα των έργων που κυκλοφορούν αυτόν τον αιώνα που εξετάζουμε μπορεί να θεραπεύουν ανάγκες της εποχής αλλά δε μένουν στη διάρκεια (Δελώνης, 1990: 40, 77).

Για πολλά χρόνια, λοιπόν, ο 19ος αιώνας παρουσιάζεται φτωχός σε παραγωγή και εξαιτίας της γλώσσας που χρησιμοποιούν οι δημιουργοί, η οποία είναι η καθαρεύουσα. Ο Δασκαλόπουλος στο συνέδριο *Το παιδικό βιβλίο στην Ελλάδα τον 19ο αιώνα* (1996) καλεί τους μελετητές να απαλλαγούν από το σύνδρομο του γλωσσικού διχασμού και να σταματήσουν να διαγράφουν ως δευτερεύοντα όλα τα έργα που γράφτηκαν στην

καθαρεύουσα, απλώς και μόνο επειδή γράφτηκαν στη γλώσσα αυτή. Ο ίδιος συμφωνεί με τον Ντελόπουλο ότι αυτά τα έργα σηματοδοτούν μια εποχή, η οποία μπορεί να κριθεί πληρέστερα μόνο αν συνυπολογιστεί η σημασία που αυτά τα έργα έχουν στον καιρό τους, άσχετα με την τότε φήμη τους ή την τωρινή τους αξία (Δασκαλόπουλος, 1997: 16-17).

Υπάρχουν, ωστόσο, κι αυτοί οι κριτικοί της Παιδικής Λογοτεχνίας που θεωρούν απλουστευτική και άδικη την αξιολόγηση των διδακτικών κειμένων ως κειμένων “χαμηλής” λογοτεχνικής αξίας. Πιστεύουν πως μια τέτοια κριτική παραγνωρίζει τις αντιλήψεις της εποχής για την παιδική ηλικία, τις τεχνικές διαπαιδαγώγησης και την προηγούμενη λογοτεχνική παράδοση. Υποστηρίζουν ότι οι αφηγήσεις αυτές οριοθετούν με σαφήνεια τον κόσμο των ενηλίκων από τον κόσμο των παιδιών και εστιάζουν στις συγκρούσεις, στις σχέσεις των δύο κόσμων. Οι μονολιθικοί χαρακτήρες, απόλυτα καλοί ή απόλυτα κακοί, παρέχουν ξεκάθαρα υποδείγματα στους αναγνώστες οι οποίοι δεν δυσκολεύονται να ταυτιστούν με τους θετικούς ή να απαξιώσουν τους αρνητικούς. Το ηθικό αφήγημα με τους εύκολα αναγνωρίσιμους χαρακτήρες και με το καλό πάντα να θριαμβεύει τοποθετείται κοντά στον κόσμο των παραμυθιών (Goldstone, 1984: 218).

Παρά το γεγονός ότι η γνήσια έμπνευση και η πρωτοτυπία στα παιδικά αναγνώσματα του 19ου αιώνα καθυστερούν να έρθουν, κάποια ονόματα της εποχής βρίσκουν μια θέση στις γραμματολογίες, τα οποία δυστυχώς γρήγορα θα ξεχαστούν προτού γίνουν γνωστά στους γραμματολόγους. Ωστόσο, όλα περιμένουν να αξιολογηθούν όχι για να κερδίσουν έστω και καθυστερημένα την υστεροφημία, αλλά αναδρομικά τους ειδικούς και κάποιους περίεργους αναγνώστες. Η βιβλιογραφική παλινόρθωση των λησμονημένων δεν αποτελεί δικαίωση ούτε εξασφαλίζει την αναβίωσή τους. Τους προσφέρει όμως τη δυνατότητα μιας ύστατης γνωριμίας αυτών και του έργου τους, μια γνωριμία η οποία θα χρησιμεύσει σε μια μέλλουσα εξέταση των αναγνωστικών συμβάντων του περασμένου αιώνα (Ντελόπουλος, 1995:21). Ο Αναγνωστόπουλος προειδοποιεί πως πρόκειται για μια δύσκολη εργασία καθώς θα χρειαστεί πολύς χρόνος ακόμη και πολύς μόχθος για να συγκεντρωθεί το σπαραγμένο από τον χρόνο σώμα της ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας. Μέχρι τότε ο λόγος μας κατ’ανάγκη θα είναι λειψός και ανολοκλήρωτος (Αναγνωστόπουλος, 2009: 69).

4.3 Ιδεολογία και Παιδικό Βιβλίο

Όταν αναφερόμαστε στον όρο ιδεολογία εννοούμε τα συμπεράσματα, τις απόψεις, τις συζητήσεις που αφορούν τις κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες καθώς και ό,τι αποτυπώνεται ως ιδεολογία στην κοινή λογική, αυτή που καθορίζει την καθημερινότητα και δεν έχει, φανερά τουλάχιστον, σχέση με πολιτικές θεωρήσεις ή διεκδικήσεις. Η ιδεολογία διατυπώνεται άλλες φορές με τρόπο άμεσο και φανερό και άλλες φορές με τρόπο καλυμμένο. Από τη στιγμή λοιπόν που η Λογοτεχνία αποτελεί φορέα αξιών, κοινωνικών και πολιτισμικών, οφείλουμε να συζητήσουμε και το θέμα της ιδεολογίας, αναπόσπαστο μέρος της συζήτησης και για την Παιδική Λογοτεχνία (Κανατσούλη, 2000: 17, 38).

Η Παιδική Λογοτεχνία μιας και η ίδια αποτελεί κομμάτι της Λογοτεχνίας και γενικότερα της τέχνης, θέτει ερωτήματα σχετικά με τη σχέση της με την ιδεολογία. Πολλοί υπήρξαν στο παρελθόν υπέρμαχοι της αυτονομίας από οποιαδήποτε ιδεολογία στην τέχνη. Σήμερα όμως είναι ευρέως αποδεκτό από τους μελετητές ότι η τέχνη αποτελεί κοινωνικό φαινόμενο και γιαυτό η σχέση της με την ιδεολογία είναι αναπόφευκτη. Η ιδεολογία, ως ένα από τα πιο ουσιαστικά συστατικά της τέχνης, καθορίζει την αισθητική και κοινωνική της λειτουργία (Ζορμπαλάς, 1988: 93).

Η Κανατσούλη επιμένει να μην ταυτίζουμε την ιδεολογία των πολιτικών δοκιμίων με την ιδεολογία στη Λογοτεχνία. Τα βιβλία εξετάζονται για την λογοτεχνικότητά τους με βάση τα λογοτεχνικά κριτήρια. Αυτά και όχι τα ιδεολογικά κριτήρια είναι που θα κρίνουν τον τρόπο με τον οποίο μετουσιώνονται οι ιδέες του έργου. Όταν πρόκειται για κακή Λογοτεχνία καμιά ιδεολογία δε θα αποτρέψει τον αναγνώστη από το να το δει (Κανατσούλη, 2004: 235-236).

Όπως έχουμε ήδη πει, οι συγγραφείς παιδικών βιβλίων μέσα από τα έργα τους δίνουν στον μικρό αναγνώστη συγκεκριμένες ιδεολογικές κατευθύνσεις με στόχο είτε να διαιωνίσουν κάποιες αποδεκτές κοινωνικές ή πολιτισμικές αξίες είτε να απορρίψουν κυρίαρχες αξίες με τις οποίες δε συμφωνούν (Κανατσούλη, 2000:27). Αυτή η τακτική δεν μπορεί να κατηγορηθεί εάν και εφόσον εξυπηρετεί την κοινωνικοποίηση του

παιδιού στη συγκεκριμένη κοινωνία βοηθώντας του να αναγνωρίσει και να μάθει τις δομές και τους κώδικες της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει (Οικονομίδου, 2000: 47).

Σκοπός του λογοτεχνικού έργου δεν είναι να σερβίρει ωμά κάποιες ιδεολογίες, αλλά πρώτα απ'όλα, με την όσο το δυνατόν καλύτερη αξιοποίηση των λογοτεχνικών χαρακτηριστικών, να μεταβιβάζει τη δική του ιδεολογία (Κανατσούλη, 2000: 253)

4.3.1 Τρόποι εγγραφής της Ιδεολογίας

Ο Hollindale υποστηρίζει πως η ιδεολογία εγγράφεται σε κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας με τρεις τρόπους. Ο πρώτος τρόπος αφορά την πιο φανερή και την πιο ευδιάκριτη όψη της ιδεολογίας των παιδικών βιβλίων. Ο συγγραφέας έχει ξεκάθαρες κοινωνικές, πολιτικές και ηθικές πεποιθήσεις και τις προωθεί ολοφάνερα στους αναγνώστες του μέσω των βιβλίων του. Καταλαβαίνουμε λοιπόν πως η παρουσία της είναι συνειδητή και σκόπιμη και μέχρι ενός ορίου και κατευθυνόμενη. Συνήθως αυτού του είδους ιδεολογία η οποία είναι πιο “επιφανειακή”, τη συναντάμε σε κείμενα που χαρακτηρίζονται από απροκάλυπτο διδακτισμό και δυστυχώς σε τέτοιες περιπτώσεις φαίνεται να υποτιμάται η κρίση και η νοημοσύνη του αναγνώστη. Κάποιες φορές ο συγγραφέας για να πετύχει τον σκοπό του μπορεί να ξεφύγει από τα όρια της πραγματικότητας και να παρουσιάζει φανταστικά γεγονότα τα οποία ο αναγνώστης αδυνατεί να πιστέψει (Hollindale, 2000:10-16).

Η συνειδητή ιδεολογία, κατά την Πρεβεζάνου, αποτελείται από τα σαφή πιστεύω του συγγραφέα, προβάλλεται άμεσα και οι επιλογές του συστήνονται στα παιδιά μέσα από την ιστορία του (Πρεβεζάνου, 2007: 20).

Ένας δεύτερος τρόπος με τον οποίο κάνει την εμφάνισή της η ιδεολογία στην Παιδική Λογοτεχνία είναι η “παθητική ιδεολογία”. Πολλές φορές οι συγγραφείς λογοτεχνικών βιβλίων μεταδίδουν χωρίς να το επιθυμούν συνειδητά αξίες που υποβόσκουν στο έργο τους, οι οποίες αποκαλύπτονται και μεταδίδονται στους αναγνώστες με έναν έμμεσο και μη συνειδητό τρόπο. Η ιδεολογία λειτουργεί κι εδώ σημαντικά κι αυτό γιατί παρουσιάζεται ως κάτι δεδομένο, αυτονόητο και κοινά

αποδεκτό και μπορεί τόσο οι ενήλικες όσο και οι πιο μικροί αναγνώστες να την εκλαμβάνουν ως δεδομένες αξίες. Δεν πρέπει λοιπόν να υποτιμάται η δύναμη της “επιφανειακής” ιδεολογίας.

Η ιδεολογία σε ένα κείμενο εντοπίζεται στην ίδια τη γλώσσα του κειμένου, στις λέξεις, στα συστήματα κανόνων και στους κώδικες του. Αυτός είναι και ο τρίτος τρόπος με τον οποίο μπορεί να εμφανιστεί η ιδεολογία. Η γλώσσα αποτελεί έναν βασικό σημαίνοντα κώδικα, τον πιο κοινό τρόπο επικοινωνίας, μέσα από τον οποίο οργανώνεται η κοινωνία. Η ιδεολογία διαμορφώνεται μέσα στη και από τη γλώσσα ενώ τα νοήματα μέσα στη γλώσσα είναι κοινωνικά προκαθορισμένα, και τα αφηγήματα είναι κατασκευασμένα από γλώσσα (Stephens, 1992: 8).

Ωστόσο, θα πρέπει να επισημανθεί ότι η ιδεολογία των λογοτεχνικών κειμένων δε μεταφέρεται στο παιδί-αναγνώστη σαν αυτό να είναι “κενό δοχείο υποδοχής”. Είναι κάτι που κατέχει πριν διαβάσει οποιοδήποτε βιβλίο, κάτι που έχει αντλήσει από μια πληθώρα εμπειριών και είναι πολύ πιο ισχυρή από τη Λογοτεχνία (Hollindale, 2000: 17). Ο κάθε αναγνώστης λοιπόν ανάλογα με την προσωπικότητά του, τις εμπειρίες του, την αναγνωστική του ωριμότητα συλλαμβάνει με τον δικό του προσωπικό τρόπο το κάθε λογοτεχνικό κείμενο και στο τέλος είτε γίνεται κοινωνός των ιδεολογικών τοποθετήσεων του συγγραφέα είτε στέκεται κριτικά απέναντί του και προσδίδει ένα άλλο νόημα στο κείμενο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο: Μεθοδολογία της έρευνας

Στα προηγούμενα κεφάλαια παρουσιάσαμε το θεωρητικό μέρος της εργασίας. Στο κεφάλαιο αυτό θα αναλύσουμε τα ερευνητικά στάδια που ακολουθήσαμε ώστε να καταλήξουμε σε συγκεκριμένα συμπεράσματα.

Έρευνα (research) είναι μια διαδικασία σταδίων με στόχο τη συγκέντρωση και την ανάλυση πληροφοριών ώστε να αυξήσουμε την κατανόηση ενός θέματος. Πρόκειται για πέρασμα από το γενικό-θέμα-στο περιορισμένο, πιο συγκεκριμένο-ερωτήματα. Επιλέγουμε ένα θέμα, θέτουμε το ερευνητικό πρόβλημα σχετικά με το επιλεγμένο θέμα, δηλώνουμε τον σκοπό της έρευνας και τέλος καταλήγουμε σε κάποια ερευνητικά ερωτήματα.

Το συνολικό πλαίσιο της έρευνας αποτελείται από τρία στάδια, υπάρχουν μερικά ακόμα, όπως θα δούμε παρακάτω, αλλά αυτά είναι τα βασικά:

1. Θέτουμε ένα ερώτημα.
2. Συγκεντρώνουμε δεδομένα για να απαντήσουμε στο ερώτημα.
3. Παρουσιάζουμε μια απάντηση στο ερώτημα (Creswell, 2011: 23).

5.1 Η μεθοδολογία της έρευνας

Ο B.Berelson με το βιβλίο *Ανάλυση περιεχομένου στην έρευνα επικοινωνίας*, που δημοσιεύεται για πρώτη φορά το 1952, είναι από τους πρώτους που προτείνει την ανάλυση περιεχομένου, την υπερασπίζεται και γράφει για μεθόδους και στόχους που επικεντρώνονται στην αξιολόγηση με βάση τις αναλύσεις συχνότητας. Θέλοντας να την ορίσει υποστηρίζει πως πρόκειται για “*μια τεχνική έρευνας με στόχο την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του δηλωμένου περιεχομένου της επικοινωνίας.*” (Kohlbacher, 2006, Berelson, 1952:18).

Ο Ph.Mayring λίγα χρόνια αργότερα προσπαθώντας να ξεπεράσει τις αδυναμίες της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου εφαρμόζει την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, μια συστηματική θεωρητική προσέγγιση στην ανάλυση κειμένου χρησιμοποιώντας ένα

συγκεκριμένο σύστημα. Ουσιαστικά, η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου ισχυρίζεται ότι συνθέτει δύο αντιφατικές μεθοδολογικές αρχές: την ανοικτότητα και τη θεωρητική έρευνα (Kohlbacher, 2006).

Κατά τους Μπονίδη & Χοντολίδου, με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου επιδιώκεται “η προσεχτική και με κοινωνική ευαισθησία μελέτη του κειμένου σε συνάρτηση με τα ιστορικά δρώμενα. Οι εισηγητές της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου υποστηρίζουν ότι η συχνότητα ορισμένων χαρακτηριστικών του κειμένου δεν σχετίζεται με τη σημαντικότητά τους, ότι κάθε επανάληψη μιας αναφοράς δεν παρουσιάζει το ίδιο βάρος. Παραλείψεις, επίσης, ή αποσιωπήσεις στο κείμενο μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικές.” (Μπονίδη & Χοντολίδου, 1997: 198).

Με τη μέθοδο αυτή δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να αναδιοργανώσει ένα σύνολο κειμένων με στόχο να καταστεί φανερός ο κεντρικός στόχος τόσο του κειμένου όσο και του συγγραφέα, και να βγουν στην επιφάνεια ό,τι μπορεί να μην αποκαλύπτεται στο κείμενο αμέσως ή δεν λέγεται με άμεσο τρόπο (Φραγκουδάκη, 1979: 196).

Ο Ph. Mayring στο βιβλίο του *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution* παρουσιάζει τα τρία ερευνητικά παραδείγματα που περιλαμβάνει η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (“συγκεφαλαίωση”- “εξήγηση”- “δόμηση”). Αυτό που εμείς επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε στην έρευνά μας είναι η “δόμηση” (Structuring), η οποία αποβλέπει στην κατάδειξη συγκεκριμένων πτυχών του υλικού, στην τοποθέτηση μιας διατομής στο υλικό και στην αξιολόγηση του υλικού βάσει ορισμένων κριτηρίων. Η “δόμηση” υποδιαιρείται επιπλέον σε τέσσερα είδη ερευνητικών παραδειγμάτων (“τυπική δόμηση”- “δόμηση περιεχομένου”- “πρότυπη δόμηση”- “κλιμακοειδή δόμηση”). Από τα ερευνητικά αυτά παραδείγματα επιλέξαμε τη “δόμηση περιεχομένου” με την οποία ο ερευνητής μπορεί να εντοπίσει συγκεκριμένα θέματα και όψεις του υλικού που ερευνά και στη συνέχεια να τα συνοψίσει (Mayring, 2014: 64, 79-87, Μπονίδης, 2004: 128-135).

Σύμφωνα με το Mayring, ο ερευνητής που επιλέγει να ακολουθήσει την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου ακολουθεί κάποια συγκεκριμένα βήματα:

- Αρχικά καθορίζει και αιτιολογεί την επιλογή του σε σχέση με το υλικό του (δηλαδή τα βιβλία) ενώ δεν παραλείπει να παρουσιάσει ταυτόχρονα τα βασικά τους στοιχεία.
- Προχωρά σε μια αναλυτική παρουσίαση των συνθηκών κάτω από τις οποίες γράφτηκαν τα ερευνώμενα βιβλία (όπως ποικίλες πληροφορίες για τον συγγραφέα, αναφορά στον χώρο και χρόνο συγγραφής των βιβλίων, προσδιορισμός του κοινού στο οποίο απευθύνονται τα βιβλία, το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δημιουργήθηκαν τα βιβλία κ.α.).
- Στη συνέχεια, περιγράφει αναλυτικά τα τυπικά χαρακτηριστικά του κειμένου και του περιεχόμενου. Κατόπιν, ορίζει την κατεύθυνση της ανάλυσης με βάση την οποία θα αναλύσει το φανερό περιεχόμενο (τι λέγεται) και το λανθάνον (πώς λέγεται) των βιβλίων λαμβάνοντας υπόψη μία σειρά από παραμέτρους, όπως για παράδειγμα την περιρρέουσα κοινωνική ατμόσφαιρα (κυρίαρχη ιδεολογία, οικονομία, πολιτική κ.α.).
- Στην επόμενη φάση ο ερευνητής θέτει τα ερωτήματα της έρευνάς του με βάση ένα θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο και θα βασιστεί στη συνέχεια για να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα της ερευνητικής του εργασίας. Ωστόσο, τα ερευνητικά ερωτήματα περιορίζουν τον σκοπό σε ορισμένες ερωτήσεις στις οποίες ο ερευνητής θα ήθελε να απαντήσει ή τις οποίες θα ήθελε να προσεγγίσει στη μελέτη του (Creswell, 2011: 92)
- Ακολούθως ο ερευνητής πρέπει να ορίσει τις μονάδες ανάλυσης, να συγκροτήσει ένα σύστημα κατηγοριών για να αποδελτιώσει στη συνέχεια το υλικό. Στο σημείο αυτό καλείται να επιλέξει ένα από τρία προαναφερθέντα παραδείγματα ανάλυσης περιεχομένου και βάσει του συστήματος των κατηγοριών που έχει συγκροτήσει να προχωρήσει στην ανάλυση του περιεχομένου των βιβλίων που έχει επιλέξει.
- Τελευταίο στάδιο της έρευνας είναι η παρουσίαση και ερμηνεία των δεδομένων αναφορικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στην αρχή της έρευνας (Mayring, 2014: 53-106).

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου παρουσιάζεται ως η πιο διαδεδομένη προσέγγιση στην ανάλυση κειμένων, κατά την οποία ο ερευνητής παίζει σημαντικό ρόλο στην κατασκευή της έννοιας και των κατηγοριών. (Kohlbacher, 2006)

5.1.2. Λόγοι επιλογής της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου αποτελεί μια από τις πιο γνωστές και κατάλληλες μεθόδους στην εξέταση του περιεχομένου ενός βιβλίου. Αυτός είναι και ο λόγος που επιλέχθηκε να εφαρμοστεί κατά τη διερεύνηση συγκεκριμένων στοιχείων στα κείμενα.

5.2. Η εφαρμογή της έρευνας

5.2.1. Σκοπός και Στόχοι της έρευνας

Σκοπός της εργασίας μας είναι μέσω της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου να διερευνήσουμε αλλά και να αναδείξουμε τις παιδαγωγικές, λογοτεχνικές και ιδεολογικές προεκτάσεις ξεχωριστά αλλά και συγκριτικά στα παιδικά βιβλία του 19ου αιώνα.

Ένας από τους λόγους που μας οδήγησαν στη μελέτη παιδικών βιβλίων Ελλήνων συγγραφέων του 19ου αιώνα αποτελεί το γεγονός ότι στη διάρκεια του 19ου αιώνα γεννιέται η Παιδική Λογοτεχνία και κάνει τα πρώτα της βήματα. Ένας δεύτερος λόγος είναι γιατί πιστεύουμε ότι δεν έχει μελετηθεί αρκετά. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι για πολλά χρόνια αγνοείται αρκετά μεγάλο ποσοστό έργων που γράφονται εκείνα τα χρόνια αλλά και γιατί τα έργα εκείνης της εποχής δεν θεωρούνται κείμενα με μεγάλη λογοτεχνική αξία.

Το αντικείμενο της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνήσει τις παιδαγωγικές απόψεις των λογοτεχνικών σημείων αλλά της ιδεολογίας, όπως προβάλλονται μέσα από

τα έργα *Ο Πέτρος ή ο Ελληνόπαις του Δημοτικού Σχολείου* και *Ο Ερημίτης*. Θα επιχειρήσουμε να εντοπίσουμε και να προσεγγίσουμε τις ιδέες και τα πρότυπα που προβάλλουν οι συγγραφείς για την οικογένεια, τον ρόλο της μητέρας, την παιδική ηλικία και το παιδί, την αγωγή και την εκπαίδευση του τόσο μέσα στην οικογένεια όσο και στο σχολείο, για τον ρόλο και την εικόνα του δασκάλου. Τα βιβλία αυτά έχουν σαφώς διδακτική διάθεση και αν τα αξιολογούσαμε με σύγχρονα κριτήρια ίσως δεν αναγνωρίζαμε καμιά αξία λογοτεχνική (βλ. και παρακάτω). Ωστόσο, αν δεν είμαστε τόσο αυστηροί στην αξιολόγησή μας, καθώς πρόκειται για βιβλία περασμένων αιώνων, θα μπορούσαμε να πούμε βοηθούν τον αναγνώστη στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του μέσα από τα πρότυπα, τις αξίες αλλά και την ιδεολογία που προτείνουν

Η εργασία αυτή φιλοδοξεί να αναδείξει τα πρώτα βήματα της παιδικής λογοτεχνίας, να μας φέρει πιο κοντά στην έννοια της παιδικής ηλικίας και να γνωρίσουμε καλύτερα το παιδί εκείνης της εποχής, να μας παρουσιάσει τις αξίες και τα πρότυπα που κυριαρχούν. Μελετώντας το παρελθόν μέσα από τη λογοτεχνία της κάθε εποχής είναι πιο εύκολο να κατανοήσουμε καλύτερα το παρόν, τις σημερινές αντιλήψεις και στάσεις τόσο απέναντι στο παιδί αλλά και απέναντι στο παιδικό βιβλίο.

5.2.2 Το υπό έρευνα υλικό

Επιλέξαμε δύο άγνωστα βιβλία για παιδιά της εποχής όπου έχουν γραφτεί από Έλληνες συγγραφείς και είναι *Ο Πέτρος ή ο Ελληνόπαις του Δημοτικού Σχολείου* του Ι.Π. Βλαστού και *Ο Ερημίτης* του Ι.Α. Βρεττού. Κύριο κριτήριο της επιλογής ήταν οι συγγραφείς να είναι Έλληνες ενώ ένα δεύτερο είναι τα βιβλία να αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα διδακτικών παιδικών βιβλίων της εποχής στα οποία αποτυπώνονται οι ιδέες, οι αξίες, και η ιδεολογία της εποχής σχετικά με το παιδί, την οικογένεια, το σχολείο. Ένα αντίτυπο του βιβλίου του Ι.Π.Βλαστού σε καλή κατάσταση βρέθηκε στο ΕΛ.Ι.Α. (Ελληνικό Ιστορικό Αρχείο) και ένα αντίτυπο του βιβλίου του

Ι.Α.Βρετού βρέθηκε, σε καλή κατάσταση κι αυτό, στο Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών.

Τα εξεταζόμενα βιβλία, *Ο Πέτρος ο Ελληνόπαις του Δημοτικού Σχολείου* και *Ο Ερημίτης*, ακόμη κι αν χαρακτηρίζονται από σύγχρονους μελετητές βιβλία χωρίς σημαντική αξία λογοτεχνική, ωστόσο δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε ότι αξίζουν περαιτέρω μελέτη καθώς πρόκειται για βιβλία που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αναγνωστικής εμπειρίας των παιδιών της εποχής τους και φυσικά στην ανάπτυξη της ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας.

Τα υπό έρευνα βιβλία σίγουρα δεν είναι αυτά που θα συνεπάρουν τον αναγνώστη με την πλοκή τους ή τους πολύπλοκους και πολυδιάστατους χαρακτήρες, αλλά είναι κείμενα που απευθύνονται στα παιδιά σε μια εποχή που το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών δουλεύει και ίσως δεν έχει πιάσει ποτέ στα χέρια του ένα βιβλίο με λιγосτές εικόνες, μικρό μέγεθος που να είναι γραμμένο γι' αυτό. Είναι από τα πρώτα βιβλία που τιμούν το παιδί και εκφράζουν τα αιτήματα της εποχής, που μπορεί πλέον να φαίνονται πεπερασμένα αλλά αυτά άνοιξαν τον δρόμο για τη συγγραφή των σύγχρονων βιβλίων για παιδιά.

5.2.2.1 *Ο Πέτρος ή Ο Ελληνόπαις του Δημοτικού Σχολείου*

Ο Ντελόπουλος χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο βιβλίο για παιδιά “ενδιαφέρον, πρώιμο εγχειρίδιο ανάπτυξης της φιλαναγνωσίας, το οποίο προσπαθεί να εναρμονίσει τη σχολική τάξη και την επέκτασή της στο σπίτι με κινητοποίηση των γονέων και συμμετοχή των εκπαιδευτικών και των μαθητών.” (Ντελόπουλος, 2006: 84).

Το βιβλίο του Βλαστού ξεκινά με μια επιστολή-αίτημα του συγγραφέα προς το Υπουργείο Εκκλησιαστικών και της Δημόσιας Εκπαιδύσεως, γραμμένη στις 15 Δεκεμβρίου 1872, ζητώντας να επιτραπεί η χρήση του στα σχολεία. Στην επιστολή αυτή καταγγέλλει όλα όσα ο ίδιος ως σχολάρχης αντιμετωπίζει στο Ελληνικό Σχολείο. Από την αρχή ξεκαθαρίζει ότι θεωρεί κοινό έργο του δασκάλου και της οικογένειας, και πιο πολύ της μητέρας, την αγωγή και διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Ο Βλαστός

πετυχαίνει να πάρει το βιβλίο του την έγκριση στις 6 Ιουλίου 1873 με υπογραφή του Υπουργού Καλλιφρονά.

Στη συνέχεια, διαβάζουμε μια δεύτερη επιστολή του συγγραφέα προς τους γονείς και τους δασκάλους. Σε αυτή, από την αρχή, συστήνονται και οι τρεις χαρακτήρες του βιβλίου: η κυρία Ευρυδίκη, όπου είναι η μητέρα του Πέτρου, ο Πέτρος, εξάχρονος μαθητής, και ο δάσκαλος που δεν μαθαίνουμε μέχρι τέλους το όνομά του. Αφού τελειώσει και η δεύτερη επιστολή, στην οποία παρουσιάζονται όλες οι δυσκολίες και τα αιτήματα της εποχής γύρω από την εκπαίδευση, ξεκινά το κείμενο που απευθύνεται πλέον στα παιδιά-αναγνώστες. Σε όλο το κείμενο οι τρεις χαρακτήρες, η μητέρα, ο γιος-μαθητής και ο δάσκαλος συνομιλούν μεταξύ τους και με τον αναγνώστη με κύριο θέμα τη σωστή διαπαιδαγώγηση του παιδιού καθώς και τον ακριβή καθορισμό των καθηκόντων του κάθε ήρωα ανάλογα με τη θέση του. Βλέπουμε, δηλαδή, την κυρία Ευρυδίκη να επιτελεί με προσήλωση τα καθήκοντά της προς τον πρωτότοκο γιο της, τον Πέτρο να κάνει το ίδιο τόσο προς τη μητέρα και την οικογένειά του, όσο και απέναντι στο σχολείο, και τέλος με τον ίδιο τρόπο συμπεριφέρεται και ο δάσκαλος, πιστός στα καθήκοντά του απέναντι στους μαθητές αλλά και προς τους γονείς αυτών. Πρόκειται για ένα διδακτικό βιβλίο, παράδειγμα παιδικού βιβλίου της εποχής του.

5.2.2.2 Ο Ερημίτης

Ο Ντελόπουλος χαρακτηρίζει το βιβλίο του Ι.Α.Βρετού *μυθιστόρημα* (Ντελόπουλος, 2006: 32). Η ιστορία αποτελεί κλασσική περίπτωση βιβλίων γνώσεων με αφήγηση, όπου ένας μεγαλύτερος, δάσκαλος ή πατέρας ή κάποιος μεγαλύτερος προσπαθεί να μεταδώσει γνώσεις σχετικές με το περιβάλλον, ιστορία κτλ. σε παιδιά, τα οποία θέτουν ερωτήσεις και ο ίδιος απαντάει. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο Ερημίτης είναι ένας παράξενος γέρος που ζει απομονωμένος από το υπόλοιπο χωριό στο βουνό. Από τη μέρα που τα παιδιά, ο Ιωάννης και ο Γεώργιος, τον γνωρίζουν, ξεκινά μεταξύ τους μια φιλία και μια σχέση που μοιάζει με αυτή του δασκάλου-μαθητή, μόνο που δεν διαδραματίζεται μέσα σε σχολική αίθουσα αλλά έξω στη φύση, χώρος πολύ πιο

πλούσιος σε ερεθίσματα. Τα παιδιά τον επισκέπτονται και σε κάθε ενότητα συζητούν ή παίρνουν απαντήσεις για ένα θέμα, που άλλοτε είναι επιστημονικό και άλλοτε αφορά τη διαπαιδαγώγησή τους. Τα παιδιά θέτουν ερωτήσεις σχετικές και ο Ερημίτης απαντά, προβληματίζοντάς τα. Η ιστορία τελειώνει με τον θάνατο του Ερημίτη προκαλώντας τη λύπη στα παιδιά αλλά και στον αναγνώστη καθώς δεν περιμένει τέτοια εξέλιξη.

5.2.2.3 Οι συγγραφείς

Ο Ιωάννης Α. Βρετός γεννήθηκε το 1836 στην Κέα και απεβίωσε το 1920 στην Αθήνα. Εργάστηκε ως εκδότης και δημοσιογράφος. Από την επαγγελματική του δραστηριότητα διαπιστώνουμε έναν πολυσχιδή άνθρωπο με αγάπη προς τα γράμματα. Στις 2 Οκτωβρίου του 1856 γράφεται στη Νομική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών αλλά δεν κατάφερε να ολοκληρώσει τις σπουδές του εξαιτίας μεγάλων οικονομικών δυσκολιών. Το ίδιο έτος εγκαθίσταται στην Κωνσταντινούπολη και εργάζεται ως οικοδιδάσκαλος. Τον Μάρτιο του 1862 ιδρύει και εργάζεται ως συντάκτης την εφημερίδα *Ομόνοια* έως το 1867. Το 1863 ιδρύει από κοινού με τους: Κλ. Σκαλιέρη, Ι. Τανταΐδη, Κ. Κλαϊτζάκη και Α. Ισχυρίδη την τεκτονική στοά *Πρόοδος* και το 1872 διατελεί ιδρυτικό μέλος του *Θρακικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου*. Στο ιδιόκτητο τυπογραφείο-λιθογραφείο στην Κωνσταντινούπολη τυπώνεται και μετά την αποχώρησή του από συνεκδότης, διευθυντής και συντάκτης η εφημερίδα *Νεολόγος* (Ιανουάριος 1867- Μάιος 1881). Διατελεί συνεργάτης της εφημερίδας *Αρμονία* (Κωνσταντινούπολη, 1864-1868) του Μιχαήλ Χουρμούζη, της εφημερίδας *Βυζαντίς* (Κωνσταντινούπολη, 1856-1888) και *Καιροί* (Αθήνα, 1872-1875, 1883-1885, 1889-1920) του Πέτρου Κανελλίδη ενώ μετέχει και στη σύνταξη της εφημερίδας *Καθημερινή* (1887-1888) των Μπάμπη Άννινου και Μιχαήλ Λάμπρου

Το 1885 ιδρύει από κοινού με τον Γεώργιο Κασδόνη το βιβλιοπωλείο της *Εστίας*. Με την επάνοδό του στην Πόλη το 1900 από την Αθήνα συνεχίζει να δημοσιογραφεί ενώ εκδίδει και το ετήσιο *Εγκυκλοπαιδικό Ημερολόγιο* (Κων/πολη, 1901-1917), του

οποίου η έκδοση συνεχίζεται αρχικά από τον Ι. Κολλάρο το 1921 και αργότερα το 1922-1924 από το βιβλιοπωλείο της Εστίας.

Συνεργάζεται στη σύνταξη του εννεάτομου *Λεξικού Ιστορίας και Γεωγραφίας* στην Κωνσταντινούπολη (1869-1892) ενώ συγγράφει χωρίς να προλάβει να τα εκδώσει τα *Ηθικά Διηγήματα*, τα οποία εκδίδονται μετέπειτα από το Βιβλιοπωλείο της Εστίας (1925).

Έργα του επίσης είναι: *Ο καλός πατήρ* (1895), *Γραμματική της μητρικής γλώσσας* (1895), *Σειρά Εκλεκτών Αναγνωσμάτων* (1895), *Εκλεκτά Αναγνώσματα προς χρήση των Δημοτικών και Αστικών σχολείων αμφοτέρων των φύλων* (1896) ενώ μεταφράζει από κοινού με τον Στ.Ι.Βουτυρά και Γ.Βαφειάδη το έργο του Ponson de Terraij *Ιππότες της Νυκτός* (1868) (Αντωνόπουλος, και Κυρικαντωνάκης, 2015: 34)

Όσον αφορά τον δεύτερο συγγραφέα, τον Α.Π.Βλαστό, ξέρουμε με σιγουριά πως ζει στην Ερμούπολη της Σύρου το 1872, καθώς ο ίδιος το δηλώνει στον πρόλογό του. Κατόπιν επικοινωνίας με τα Γενικά Αρχεία του Κράτους στην Ερμούπολη μας δίδονται τα παρακάτω στοιχεία, με την πιθανότητα να είναι το συγκεκριμένο άτομο ο συγγραφέας του βιβλίου να είναι μια απλή υπόθεση, καθώς δεν βρίσκεται κάποια πληροφορία που να το επιβεβαιώνει. Η υπόθεση προκύπτει κυρίως από το γεγονός πως ο Αντώνιος Βλαστός ήταν σχολάρχης.

Ο Αντώνιος Βλαστός, του Πέτρου και της Αικατερίνης Μικέλλου, Σχολάρχης από την Κρήτη, σύμφωνα με τη ληξιαρχική πράξη γάμου του, σε ηλικία 35 ετών νυμφεύεται στην Ερμούπολη την Ερασίκη Βογιατζόγλου, 20 ετών από την Κρήτη, του Ιωάννη και της Αγγελικής Πετρίτζη (ληξ. πράξη γάμου 70/1862)

Αποκτούν τα παιδιά :

-Αγγέλικο με ληξ. πρ. Γεν. 562/1863

-Πέτρο με ληξ. πρ. γεν.332/1865 και αρ. Δημοτολογίου 20398

-Επαμεινώνδα με ληξ. πρ. γεν.206/1867 και αρ. Δημοτολογίου 20397

-Αριστοτέλη με ληξ. πρ. γεν.231/1869 και αρ. Δημοτολογίου 20483

Στις αιτήσεις εγγραφής των παιδιών του στο δημοτολόγιο, φαίνεται σαν πατρίδα του Αντωνίου η Μήλος κι όχι η Κρήτη.

Οι εγγραφές που υπάρχουν στο μαθητολόγιο του Γυμνασίου Αρρένων κατά τα σχολικά έτη 1848 -49, 1849-50, 1850-51, στην α', β' και γ' τάξη αντίστοιχα, αφορούν το ίδιο άτομο. Από το Μαθητολόγιο φαίνεται ως πατρίδα του Αντωνίου η Μήλος και επάγγελμα του πατέρα του ποιλότος [πιλότος] (κατά τα 2 πρώτα έτη) και πρωρεύς (κατά το τρίτο έτος). Πατρώνυμο δεν εμφανίζεται, παρά μόνο στο 3ο έτος προστίθεται "Π".

Ο Αντώνιος Πέτρου Βλαστός αποβιώνει στην Ερμούπολη σε ηλικία 68 ετών το 1900 (λ. πρ. Αποβ. 400/1900).

Γίνεται άλλη μια βιβλιογραφική αναφορά στο όνομα Α. Βλαστός, σχολάρχης στη Σύρο, σε κείμενο που αφορά τη λειτουργία της Σχολής απόρων παιδών του Δήμου Ερμούπολης όπου ο Τ. Αμπελάς αναφέρει: *“Στη Σχολή γράφτηκαν εξήντα άπορα παιδιά, στιλβωτές υποδημάτων, ξυλοσυλλέκτες, υδατοκομιστές, υπηρέτες και μερικοί άνεργοι. Προσφέρθηκαν αυθόρμητα να διδάξουν οι κ.κ. Μαρίνος, Γ. Κουκουλάς, Κ. Σουλιώτης, Ι. Αργυράκης, Κ. Σαμοθράκης, οι καθηγητές Ψιλάκης και Ευαγγελινός, ο Σχολάρχης Α. Βλαστός, οι δάσκαλοι Σαρής...”* (Ζαχαράκης)

5.2.3 Ανάλυση των συνθηκών κάτω από τις οποίες διαμορφώθηκε το υλικό

Ο ερευνητής πρέπει να αναλύει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες διαμορφώνεται το υλικό κι αυτό σημαίνει να εκτεθούν στοιχεία σχετικά με το ιστορικό, οικονομικό, κοινωνικό πλαίσιο της εποχής αλλά και να εξεταστούν αναλυτικά οι τάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας την εποχή έκδοσης των βιβλίων. Συγχρόνως να δοθούν στοιχεία για τους συγγραφείς. Ωστόσο, αυτά τα θέματα, στη συγκεκριμένη εργασία, έχουν ήδη επεξεργαστεί σε προηγούμενα κεφάλαια.

Ο Ι.Α.Βρετός γράφει το βιβλίο *Ο Ερημίτης* το 1872 ενώ ο Α.Π.Βλαστός γράφει το βιβλίο *Ο Πέτρος ή Ο Ελληνόπαις του Δημοτικού Σχολείου* το 1873. Όπως έχουμε δει, στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, είναι μια περίοδος που ξεκινούν ανακατατάξεις και αλλαγές τόσο σε κοινωνικό όσο και σε πολιτικό επίπεδο αλλά και στον εκπαιδευτικό χώρο. Νέες φωνές ακούγονται ζητώντας αλλαγές στους θεσμούς οικογένεια και σχολείο

αλλά και στη γλώσσα, εισάγοντας νέες αντιλήψεις για το παιδί, το σχολείο, την οικογένεια κτλ.

5.2.4 Τυπικά χαρακτηριστικά του υπό έρευνα υλικού

Τα βιβλία που επεξεργαζόμαστε, αν τα κρίνουμε με τα σημερινά μέτρα και σταθμά, μπορούμε να παραδεχτούμε ότι δεν συστήνονται ιδιαίτερα για τη λογοτεχνική τους αξία. Ωστόσο, την εποχή που γράφονται σπάνια συναντούμε εγχώριες προσπάθειες που τελικά να συνδυάζουν με αριστοτεχνικό τρόπο το “διδάσκειν” αλλά και το “τέρπειν”. Πρόκειται για διδακτικά παιδικά βιβλία του 19ου αιώνα. Έχουν όλα τα τυπικά χαρακτηριστικά της Διδακτικής Λογοτεχνίας που αναφέρουμε σε προηγούμενο κεφάλαιο, με κύριο στόχο και σκοπό το “τέρπειν άμα διδάσκειν”.

Αξίζει ωστόσο να μελετηθούν και να ερευνηθούν τα συγκεκριμένα βιβλία καθώς θεωρούμε ότι καλλιεργούν ηθικές, θρησκευτικές, εθνικές, κοινωνικές, αισθητικές αξίες, αποτελούν γλωσσικά πρότυπα και συμβάλλουν στην ιδεολογική διαμόρφωση του παιδιού της εποχής εκείνης.

5.2.5 Ορισμός της κατεύθυνσης ανάλυσης, των μονάδων ανάλυσης και επιλογή του παραδείγματος ανάλυσης περιεχομένου

Οι πομποί (οι συγγραφείς), το μήνυμα, ο κώδικας, το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο της Ελλάδας του 19ου αιώνα καθώς και η ομάδα αποδοχής, δηλαδή όχι μόνο ο πραγματικός αναγνώστης αλλά και ο εννοούμενος αναγνώστης, ορίζονται ως κατευθύνσεις ανάλυσης των δύο βιβλίων ξεχωριστών συγγραφέων. Ουσιαστικά, χρησιμοποιήσαμε ως παράδειγμα ανάλυσης το παράδειγμα της δόμησης περιεχομένου. Αρχικά, εντοπίζονται συγκεκριμένα θέματα και όψεις του ερευνώμενου υλικού, ακολουθεί η αποδελτίωση, η ταξινόμηση και η περιγραφή του υλικού και στη συνέχεια η σύνοψή τους. Συγκεντρώσαμε δηλαδή το υλικό, το μελετήσαμε πολύ προσεκτικά και

υπογραμμίσαμε όλα τα σημεία που αφορούν την έρευνά μας. Στη συνέχεια, μετά από πολλές αναγνώσεις των κειμένων αποδελτιώσαμε το υλικό. Έτσι καταφέραμε να ταξινομήσουμε το υλικό σε κατηγορίες ανάλογα με την ομοιογένειά τους.

Μονάδα ανάλυσης στην εργασία μας είναι το πρόσωπο σε συνδυασμό με το θέμα και μονάδα συμφραζομένων το βιβλίο μιας και καταγράφεται ένα γεγονός μία φορά (μπορεί να το συναντάμε περισσότερες). Οι κατηγορίες στις οποίες εντάξαμε τα ερευνώμενα στοιχεία ορίστηκαν με βάση το κύριο ερώτημα της έρευνας, δηλαδή ποιες είναι οι παιδαγωγικές, λογοτεχνικές και ιδεολογικές προεκτάσεις των βιβλίων. Κάθε κατηγορία λοιπόν περιλαμβάνει θεματικούς τομείς με κοινό σημασιολογικό περιεχόμενο.

Οι κατηγορίες είναι οι εξής:

- Αναπαραστάσεις της οικογένειας. Ο ρόλος της μητέρας και του πατέρα:

Ποια τα χαρακτηριστικά της οικογένειας;

Πώς παρουσιάζεται η μητέρα και ποιος είναι ο ρόλος της;

Ποιος είναι ο ρόλος του πατέρα, έτσι όπως εμφανίζεται μέσα από τα κείμενα;

Ποιες οι σχέσεις γονέων και παιδιού;

- Αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας και του παιδιού:

Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας και του παιδιού, όπως παρουσιάζονται μέσα στα κείμενα;

Πώς παρουσιάζεται η βασική ανάγκη του παιδιού, το παιχνίδι;

Ποιες οι σχέσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του;

- Αναπαραστάσεις του δασκάλου, του μαθητή, του σχολείου:

Ποια είναι η εικόνα του δασκάλου, όπως παρουσιάζεται μέσα από τα δύο βιβλία;

Ποια είναι η εικόνα του μαθητή;

Πώς παρουσιάζονται οι σχέσεις δασκάλου-μαθητή;

Ποιες μεθόδους διδασκαλίας και ποιες μεθόδους αγωγής επιλέγει;

Πώς περιγράφεται το σχολείο της εποχής;

- Κοινωνικό και Θρησκευτικό καθήκον του παιδιού. Κυρίαρχες αξίες της εποχής όσον αφορά την αγωγή.

Ποιες αρχές καθορίζουν την ηθική αγωγή;

Ποιες αρχές καθορίζουν τη θρησκευτική αγωγή;

Ποιες αρχές καθορίζουν την αγωγή υγείας;

Τέλος, σχολιάσαμε τα δεδομένα με βάση τις κατηγορίες και τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Κεφάλαιο 6ο: Αναπαραστάσεις της οικογένειας. Ο ρόλος της μητέρας και του πατέρα

Από τα τέλη του 19ου αιώνα συμπεριλαμβάνονται “δείγματα μητρικής αυτοθυσίας” και “φιλοστοργίας των γονέων” στα κείμενα Παιδικής Λογοτεχνίας και εξασθενεί η αυστηρή απεικόνιση των σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς. Το παιδί θεωρείται αναντικατάστατο και απολαμβάνει τη φροντίδα και αγάπη των γονέων. Είναι η εποχή που εκφράζεται ευρέως μια διαφορετική και νέα αντίληψη σχετικά με τη θέση του παιδιού μέσα στην οικογένεια. Προσδιορίζεται με σαφήνεια και ακρίβεια τόσο ο ρόλος της μητέρας (ο πατέρας έχει δευτερεύοντα ρόλο) όσο και του παιδιού το οποίο είναι αδύνατο να νοηθεί ανεξάρτητα από τη μητρική παρουσία. Η μητρική αφοσίωση και ενασχόληση, που παρατηρούμε στα προς μελέτη κείμενα, ως πρακτική υιοθετείται στην Ευρώπη αρχικά από τις -ενημερωμένες πάντα για τις τρέχουσες παιδαγωγικές αντιλήψεις- μητέρες της αστικής τάξης. Η ταξική τους προέλευση τους επιτρέπει να μην εργάζονται και όλο τον άπλετο ελεύθερο χρόνο τους να τον αφιερώνουν στα παιδιά τους (Μακρυνιώτη, 1986: 69,129). Βέβαια, όπως έχουμε αναφέρει και σε προηγούμενο κεφάλαιο, στην Ελλάδα, εκείνη την εποχή, οι γονείς και ειδικά η μητέρα δεν είναι δυνατό να βρίσκεται τόσο κοντά στην ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών της καθώς το μεγαλύτερο ποσοστό των οικογενειών δουλεύουν, και μάλιστα σε αγροτικές δουλειές. Επομένως, το μοντέλο οικογενειακών σχέσεων που περιγράφεται στο βιβλίο του Βλαστού αναφέρεται μάλλον στις λιγοστές αστικές οικογένειες του ελλαδικού χώρου ή σε μελλοντικές οικογένειες.

Στο βιβλίο *Ο Πέτρος ή ο Ελληνόπαις του Δημοτικού Σχολείου* του Ι.Α. Βλαστού παρατηρείται εκτενής αναφορά στις οικογενειακές σχέσεις και ειδικά στη μητέρα και τα καθήκοντά της προς τον γιο της. Το ίδιο δεν μπορούμε να πούμε και για το βιβλίο του

Βρετού, *Ο Ερημίτης*, όπου δεν γίνεται καμιά αναφορά σε κανέναν από τους δυο γονείς των παιδιών.

Ο Βλαστός πριν ακόμη ξεκινήσει η ιστορία που θέλει να μας διηγηθεί, από την εισαγωγή, γράφει πως “ο Οίκος”³, δηλαδή η οικογένεια, δεν γίνεται “να μένη αμέτοχος και ξένος, επομένως ανεύθυνος, όπερ φαίνεται ασυμβίβαστον με την φύσιν του πράγμα” όσον αφορά τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Βλαστός, 1873)⁴

Παρουσιάζει “αρκούσαν ήδη” την Ελληνίδα μητέρα να αναλαμβάνει τον πιο σημαντικό ρόλο που είναι η διαπαιδαγώγηση των παιδιών της. Μας ξεκαθαρίζει από την αρχή πως η μητέρα, και όχι ο πατέρας ή και οι δυο μαζί, οφείλει “ν’αναλάβη τα ίδια αυτής δίκαια προς εντελή μόρφωσιν των εαυτής τέκνων, γινομένη ούτω παράδειγμα και εις τα τυχόν αμορφώτους” (Βλαστός, 1873). Η μητέρα έχει υποχρεώσεις προς το παιδί που δεν περιορίζονται μόνο στην κάλυψη των βιολογικών αναγκών πλέον, η ίδια έχει υποχρέωση και για τη μόρφωση των παιδιών.

Ο συγγραφέας, ο ίδιος σχολάρχης, ξέρει πως για να ολοκληρωθεί η αγωγή και η εκπαίδευση του παιδιού θα πρέπει το σχολείο, και δη ο δάσκαλος, να συνεργάζεται με τους γονείς, και ειδικά με τη μητέρα. Στην επιστολή προς “Τοις διδασκάλοις και γονέυσι” ο συγγραφέας μας συστήνει την κυρία Ευρυδίκη, τη μητέρα του Πέτρου, πρότυπο μητέρας αστικής οικογένειας, που δε δουλεύει και αισθάνεται “βαρείαν ευθύνην, ήτις τη επεβάλλετο δια την επιτυχή ανάπτυξιν και μόρφωσιν των τέκνων της.” (Βλαστός, 1873: α’). Μέσα από το βιβλίο του ο συγγραφέας μοιράζεται μαζί μας τους προβληματισμούς της εποχής του σχετικά με τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού και τη σχετική ευθύνη των γονέων και ειδικά της μητέρας.

Η μητέρα δεν στέλνει τον γιο της στο σχολείο:

³ Στη συγκεκριμένη εργασία ακολουθούμε το μονοτονικό σύστημα και όχι το πολυτονικό που ακολουθούν τα εξεταζόμενα βιβλία αλλά διατηρούμε την ορθογραφία των πρωτότυπων βιβλίων.

⁴ Το βιβλίο του Βλαστόύ ξεκινά με την επιστολή-αίτημα *Πρός το επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως Υπουργείον* η οποία καταλαμβάνει δύο σελίδες χωρίς καμιά αρίθμηση. Στη συνέχεια ακολουθεί η επιστολή προς *Τοις Διδασκάλοις και Γονέυσι* η οποία καταλαμβάνει δέκα σελίδες αριθμημένες με το ελληνικό αλφάβητο (α ‘ι ’) και τέλος *Ο Πέτρος ή ο Ελληνόπαις του Δημοτικού Σχολείου* που αριθμεί 58 σελίδες (1-58). Η ιδιαίτερη αρίθμηση που ακολουθεί το βιβλίο του Βλαστόύ μάς αναγκάζει να μην αναφέρουμε σελίδες στις παραπομπές που αφορούν την επιστολή προς το Υπουργείο.

“δια να το ξεφορτώνηται και να ησυχάζη αυτή κατ’οίκον, αλλά όπως το καταστήση ευτυχές εις το μέλλον δι’επιμελούς και αυστηράς επιτηρήσεως προς ηθικὴν μόρφωσιν, και δι’έμφρονος και καταλλήλου διδασκαλίας περί την διανοητικὴν του ανάπτυξιν” (Βλαστός, 1873: α’)

Η ίδια και όχι ο πατέρας είναι αυτή από τους δυο γονεῖς που αναλαμβάνει ρόλο παιδαγωγού ικανού να καθορίσει το μέλλον του παιδιού. Είναι αυτή, όπως θα δούμε και παρακάτω, που αποφασίζει τι είδους εκπαίδευση θα πάρει ο γιος της Πέτρος, “κατ’ οίκον” ή δημόσια. Επειδή γνωρίζει πως οι αποφάσεις της θα καθορίσουν την πορεία του Πέτρου “την φόβιζε να αποφασίση να εμπιστευθῆ εις αυτό το πολυτιμότερον και τιμαλφέστερον όπερ είχεν εν τω κόσμω τούτο” (Βλαστός, 1873: α’).

Η κυρία Ευρυδίκη, εικόνα “ιδανικής” μητέρας, έχει υποχρέωση και χρέος να τον κατευθύνει, να τον προστατεύει και γι’ αυτό του δίνει συμβουλές με κάθε αφορμή και κάθε γεγονός. Η ίδια είναι υπεύθυνη για τη διαπαιδαγώγηση και διάπλαση του χαρακτήρα του. Όταν της διηγείται διάφορες άσχημες συμπεριφορές από το σχολείο, τον συμβουλεύει να “μη υποπέση εις τοιούτον σφάλμα, διότι τρέχει κίνδυνον μην κακοσυστηθῆ και τότε θα λυπήση πολύ την μητέρα του, ήτις ευθύνεται διά πάσαν παρεκτροπήν αυτού” (Βλαστός, 1873:4).

Η μητέρα προειδοποιεί ότι με οποιοδήποτε λάθος του γιου, θα κατηγορηθεί η ίδια, κάτι που θα τη θλίψει πολύ και θα απειλήσει την οικογενειακή γαλήνη. Με την ανάθεση της ηθικής διαπαιδαγώγησης στη μητέρα, ο ρόλος της μέσα στην οικογένεια καταξιώνεται ενώ παράλληλα αποκτά έντονη κοινωνική διάσταση: το αποτέλεσμα του έργου της “εκτίθεται” δημόσια και κρίνεται από το κοινωνικό σύνολο (Μακρυγιάννη, 1986: 138).

Δεν είναι λίγες οι φορές που προβάλλεται και εντοπίζεται η γονεϊκή αδιαφορία. Ενδιαφέρον έχει πως η παρατήρηση γύρω από αυτό το φαινόμενο έρχεται από τον μικρό ήρωα της ιστορίας, τον Πέτρο, τον γιο της κυρίας Ευρυδίκης, όπου ο ίδιος απολαμβάνει άψογη μητρική φροντίδα.

Από “τας παιδικάς ταύτας ομιλίας και συζητήσεις ερυθρία ακούων, ότι υπάρχουσι και Γονείς ουδόλως φροντίζοντες περί των τέκνων των”. Ο Πέτρος “με πολλήν λεπτομέρειαν ανέπτυσσε την άγρυπνον φροντίδα, την οποίαν ελάμβανεν η Μήτηρ του καθημέραν, να τον ακούη το εσπέρας μετά το δείπνον όλα τα μαθήματα της αύριον, και πάλιν την πρωίαν να τον εξυπνά πολύ νωρίς, δια να τα επαναλαμβάνη. Απίστευτον δε του εφαινέτο όταν ήκουε παρά των άλλων παιδίων, ότι ουδόλως φροντίζουσιν οι Γονείς των, αν μανθάνωσι τα μαθήματα των ή όχι, διότι ουδέποτε τα ηρώτησαν τίνα μαθήματα έχουσι, και αν λέγωσι ποτέ μάθημα εις το Σχολείον” (Βλαστός, 1873: 12).

Μετά από αυτές τις συζητήσεις ο γιος της κυρίας Ευρυδίκης εμφανίζεται να αποδίδει την πρόοδό του στην ιδιαίτερη φροντίδα της μητέρας του, η οποία με σεμνότητα δεν του δημιουργεί επιπλέον την ανάγκη της ευγνωμοσύνης τονίζοντάς του “*ότι την πρόδόν του την οφείλει εις την του εαυτού επιμέλειαν και ουχί εις την επίβλεψιν εκείνης*” (Βλαστός, 1873: 12)

Η μητέρα ωστόσο προσπαθεί να δικαιολογήσει και τους γονείς των *αμελών μαθητών* λέγοντας ότι:

“όλοι οι γονείς επιθυμούσι την πρόοδο των παιδίων του, και δι’ αυτό τα αποστέλλουσι εις το Σχολείον, άλλως ήθελεν τα μεταχειρίσθην προς άλλην εργασίαν” και ρίχνει την ευθύνη προς τα ίδια τα παιδιά υποθέτοντας πως αυτά “θα ήναι φυσικά αμελή και φυγόπωνα, μη συλλογιζόμενα οποίους κόπους καταβάλλουσι οι γονείς των διά να τοις πορίζωνται τον άρτον, τα ενδύματα και την λοιπήν ευζωίαν των...” (Βλαστός, 1873: 13).

Η κυρία Ευρυδίκη με ένα απλοϊκό παράδειγμα προσπαθεί να μην κατηγορήσει τη στάση των γονιών απέναντι στην καθαριότητα και γενικότερα φροντίδα και επιμέλεια των παιδιών τους. Λέει λοιπόν πως δεν είναι δυνατόν να μην ενδιαφέρονται καθώς:

“οι ίδιοι αυτοί άνθρωποι αν έχωσι χοίρον, και τρέφωσιν εις την οικίαν των, τουλάχιστον δις της εβδομάδος θα στρέψωσι τα βλέμματα εις αυτόν να ίδωσιν αν

παχύνη, και αν κατά τύχη δεν των ίδωσιν εις την οικίαν, θα ερωτήσωσι, τι έγγεινεν ο χοίρος, και αν τω έδωκαν τροφήν κατ' εκείνη την μέραν..." (Βλαστός, 1873: 13).

Με αυτό το ακραίο παράδειγμα δικαιώνει όλους τους γονείς και καθιστά τα παιδιά υπεύθυνα προς οποιαδήποτε άσχημη συμπεριφορά.

Γεννιούνται στον αναγνώστη ανάμεικτα συναισθήματα και προβληματισμοί σχετικά με το ποσοστό ευθύνης των γονιών και ειδικά της μητέρας απέναντι στη παιδιά που επιδεικνύουν επιμέλεια. Από τη μια, ο συγγραφέας σημειώνει την ευθύνη που έχουν οι γονείς όσον αφορά τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους, από την άλλη μέσα από τον μικρό ήρωα της ιστορίας γίνεται λόγος για γονείς που παραμελούν τα παιδιά τους και τέλος μέσα από τα λόγια της μητέρας της ιστορίας αθώνονται από οποιαδήποτε ευθύνη, η οποία βαραίνει τα παιδιά. Μπορούμε λοιπόν να υποθέσουμε ότι την εποχή που γράφει ο συγγραφέας ακόμη δεν έχει γίνει βίωμα ότι οι γονείς είναι οι απολύτως υπεύθυνοι για την επιμέλεια και συμπεριφορά των παιδιών τους, είτε θετική είτε αρνητική.

Το ίδιο συμβαίνει όταν σε επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται η κυρία Ευρυδίκη να ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την πρόοδο του γιου της και να επισκέπτεται το σχολείο δύο φορές το μήνα για να ενημερωθεί από τον δάσκαλο για την επιμέλεια αλλά και τη συμπεριφορά του Πέτρου:

"τακτικώτατα δις του μηνός επεσκέπτετο το Σχολείον του υιού της , και παρέμενε εις αυτόν εφ' ικανόν, εξετάζουσα πάντοτε τον Διδάσκαλον περί της επιμελείας και της εν τω Σχολείω συμπεριφοράς του Πέτρου..." Και φυσικά εμφανίζεται να χαίρεται "καθ' υπερβολήν, οσάκις ήκουε και έβλεπε, ότι οι κόποι της επραγματοποιούντο, οι δε αγώνες της εστέφοντο επιτυχώς..." (Βλαστός, 1873: 15).

Αυτό οδηγεί πάλι τον Πέτρο να αμφισβητεί τους άλλους γονείς και ειδικά τις μητέρες καθώς απορεί πώς γίνεται "σύ μόνη όλων των άλλων Μητέρων επισκέπτεσαι τόσον τακτικάν το Σχολείον μας;" (Βλαστός, 1873: 15).

Ενώ, στη συνέχεια, αναρωτιέται μήπως οι επισκέψεις αυτές οφείλονται σε έλλειψη εμπιστοσύνης στο πρόσωπο του δασκάλου. Ο μικρός ήρωας θέτει απορίες και ερωτήματα που σίγουρα σκέφτεται και ο αναγνώστης.

Η μητέρα του Πέτρου, ωστόσο, προσπαθεί να του απαντά σε κάθε ερώτηση και να μην τον αφήσει μπερδεμένο. Παρουσιάζεται μια γυναίκα δυναμική που η ίδια αποφασίζει για την εκπαίδευση του παιδιού της είναι σε θέση να ελέγξει την πορεία του και γι' αυτό του απαντά όσον αφορά τον δάσκαλο πως αν *“η προς αυτόν πεποίθησίς μου εκλονιζότο, έστω και επ'ελάχιστον, πάραυτα ήθελον σε αποσπάσει από το Σχολείον...”* (Βλαστός, 1873: 16).

Η κυρία Ευρυδίκη ανοίγει τον δρόμο και υποδεικνύει στις νέες μητέρες μέσα από τη συμπεριφορά της πώς θα έπρεπε να κινούνται σε σχέση με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους. Ομολογεί ότι πηγαίνει στο σχολείο γιατί:

“η ψυχή μου ευρίσκει πολλήν ευχαρίστησιν, παρακολουθούσασα Σε εις το στάδιον της αναπτύξεως και προόδου μετά τοσούτων άλλων παιδων...ουδόλως δε παραμελούνται τα οικιακά μου έργα, ότε παρευρίσκομαι ενίοτε εις τον Σχολείον σου. Διότι ταύτα προδιατίθενται αρκούντως, και διότι υψηλότερον και επιβλητικώτερον είναι τούτο το καθήκον της επισκέψεως του Σχολείου...” (Βλαστός, 1873: 16).

Βέβαια, πάντα λειτουργώντας ως Πόντιος Πιλάτος, με ευγένεια και καλοσύνη, χωρίς να θέλει να δημιουργήσει αμφιβολίες και άσχημες εντυπώσεις για τους άλλους γονείς των συμμαθητών του Πέτρου, επισημαίνει στον γιο της ότι οι άλλοι γονείς μπορεί να μην ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους τόσο συχνά όσο η ίδια γιατί ακριβώς εμπιστεύονται πολύ τον *“ενάρετον διδάσκαλον”*. Η ίδια, με την παρουσία της, πιστεύει πως ανακουφίζει τον δάσκαλο που έχει στην επίβλεψή του τόσα παιδιά. Για άλλη μια φορά λέει και ένα *“ανέκδοτο”* για την περίπτωση, *“Ο οφθαλμός του Βασιλέως παχαίνει τον ίππον”*, κάτι που η ίδια όπως λέει δεν το πρεσβεύει (Βλαστός, 1873: 17).

Στη συνέχεια της αφήγησης, ο Πέτρος επιστρέφει σίτι σχεδόν με δάκρυα στα μάτια και πλημμυρισμένος με άσχημα συναισθήματα καθώς είδε έναν τοίχο γραμμένο

με συνθήματα από κάρβουνο προφανώς από συμμαθητές του. Πηγαίνοντας στη μητέρα του σαν *καλό και φρόνιμο* παιδί για να το συζητήσει και να μπορέσει να το καταλάβει, καθώς του φαντάζει αδιανόητο (Βλαστός, 1873: 22).

Για πρώτη φορά η κυρία Ευρυδίκη παίρνει θέση και επιρρίπτει ευθύνες στους γονείς αυτών των παιδιών, όχι μόνο στις μητέρες, παρόλο που την εποχή εκείνη αυτές θεωρούνταν υπεύθυνες για καθετί που αφορούσε την ανατροφή και κατ' επέκταση τις συμπεριφορές των παιδιών τους. Χαρακτηριστικά λέει στον γιο της :

“εν τη κοινωνία υπάρχουν τοιαύτα παιδιά τα οποία οι Γονείς των ή αποθανόντες δεν επρόλαβον να τα μορφώσωσιν, όπως έπρεπεν, ή ότι εξ αρχής δεν εφρόντισεν προς τούτο, έχοντες ίσως πολλές άλλας ασχολίας, όπως τοις χορηγήσωσι μόνον τον άρτον και τα απολύτως αναγκαία...” (Βλαστός, 1873: 22).

Η μητέρα συνεχίζει λέγοντας:

“υπάρχουσι και Γονείς οίτινες νομίζοντες ότι θα ευχαριστήσωσι τα παιδιά των, προσφέρουσι εις αυτά ενώ ήναι ακόμη μικρά πουλάκια δεδεμένα από του ποδός, τα οποία εκείνα σύρουσι, έως ότου ψοφήσωσιν, αφού τα εβασάνισαν αρκετά και ακολούθως τα περιφέρουσι κατεξεσχυσμένα. Το τοιούτον αγριεύει πολύ την ψυχήν και κάμνει ακολούθως τον άνθρωπον αχρείον και άγριον.” (Βλαστός, 1873: 22).

Παρουσιάζεται ως πρότυπο μητέρας, καθώς είναι πάντα κοντά στο παιδί της, να το συμβουλεύει, να το ενθαρρύνει, να του επιτρέπει αλλά και να του απαγορεύει οτιδήποτε αυτή κρίνει, ώστε πάντα να του προσφέρει την καλύτερη ανατροφή και να μην το κακομαθαίνει. Ο λόγος που δεν του έδωσε άνηθ, όπως υποστηρίζει, όταν ήταν μικρός είναι για να μη μάθει να μαδάει και στη συνέχεια “*μαδήσει*” και τα βιβλία ή τα ρούχα. Γι' αυτόν τον λόγο δεν του έδωσε ένα μικρό μαχαίρι σαν κι αυτό που έχουν πολλοί συμμαθητές μαζί τους, γιατί αυτοί συνηθίζουν να σημαδεύουν τα έπιπλα στα σπίτια που επισκέπτονται, τα θρανία στα οποία φοιτούν, χωρίς να προσέχουν στο μάθημα αλλά κυρίως χωρίς να καταλαβαίνουν ότι “*δεν είναι πλέον περιουσία ιδικήν των αλλά ξένη,*

και ως τοιαύτην έπρεπε να τη σεβασθώσιν...και η μία έλλειψις γεννά πάραυτα άλλην...”
(Βλαστός, 1873: 23).

Γινόμαστε μάρτυρες, ως αναγνώστες, μιας συζήτησης που θα μπορούσε να γίνεται και σήμερα ανάμεσα σε γονέα και παιδί ή ανάμεσα σε γονείς. Πρόκειται για μια συζήτηση που έχει ενδιαφέρον παιδαγωγικό σχετικά με το πόσο επιδρούν στην ανατροφή των παιδιών τα όρια τα οποία οφείλουν να θέτουν από νωρίς οι γονείς. Σαφώς η συζήτηση αυτή έχει κι άλλες προεκτάσεις, όπως αν τα όρια αυτά τίθενται με απαγορεύσεις ή όχι. Καταλαβαίνουμε πως είναι η εποχή που ξεκινούν οι συζητήσεις για τις ευθύνες που έχει η οικογένεια και η κοινωνία γενικότερα προς αυτό το νέο μέλος.

Ο συγγραφέας δεν έχει ακόμη ολοκληρώσει τις σκέψεις του πάνω σε αυτό το θέμα και γι' αυτό η μητέρα συνεχίζει τη συζήτηση με:

“τους παίδας που έχωσι τόσο κακοσυνηθίσει εις το να καταστρέφωσι και τα ιδικά των πράγματα εις την πατρικὴν των οικίαν ενώπιον της Μητρός των, ήτις παραβλέπει πάσαν καταστροφήν, νομίζουσα αυτή διασκεδάσιν και επασχόλησιν των παιδιών, ίνα μη κλαίωσι, και την υποχρέωσι τότε να παραμελή άλλα καθήκοντα, τα οποία θεωρεί σπουδαιότερα παρά την επιτήρησιν του παιδιού της. Η αυτή δε κακή συνήθεια τα παρακολουθεί ...επειδή η ψυχή των έλαβε κλίσιν εις το να καταστρέφη, δεν ανέχονται πλέον να ίδωσι τοίχον ωραιον και προπάντον άσπρον...συγχρόνως με την αύξησιν του σώματος, αυξάνουσι και αι κακαί αυταί κλίσεις και έξεις τότε πλέον ευρίσκουσι στάδιον εις τω να κόπτωσι τους κλάδους των δένδρων, να κακοποιώσι τα ζώα, να κρημνίζωσι τους τοίχους, να περιφρονώσι τους ανωτέρους των, να απειθώσιν εις τους άρχοντας και τους Νόμους, και τέλος να επιβαίνωσι επιβλαβείς και επιζήμιοι και εις τας οικογενείας των και εις άπασαν την κοινωνίαν...” (Βλαστός, 1873: 24).

Η μητέρα, λοιπόν, που αδιαφορεί για τη συμπεριφορά του παιδιού της και δεν είναι κοντά του από τη μικρή ηλικία για να το νουθετήσει αλλά θεωρεί άλλες ασχολίες πιο σημαντικές έχει πολύ μεγάλη ευθύνη γιατί δεν μεγαλώνει μόνο τον γιο της αλλά και τον αυριανό πολίτη. Το έργο λοιπόν της ηθικής διαπαιδαγώγησης είναι ανοιχτό σε κοινωνική κριτική, θετική αν οι απαιτήσεις του κοινωνικού συνόλου έχουν

ικανοποιηθεί μέσω αυτής και αρνητική σε περίπτωση που αυτό δεν έχει καταστεί δυνατό (Μακρυγιάννη, 1986: 139).

Η κυρία Ευρυδίκη πλέον καταδικάζει αποκάλυπτα τους γονείς των “αμελών παιδιών” καθώς πιστεύει πως:

“εάν και δια αυτά τα παιδιά ελαμβάνετο η δέουσα πρόνοιαόταν έπρεπε και αν εστοιχειούντο εις το να σέβωνται τα ξένα πράγματα, να μη περιφρονώσι τον άλλον να υπακούωσι εις τους γονείς και εις τους ανωτέρους των, να αγαπώσι την εργασίαν με συντομίαν αν εδιδάσκοντο ότι είχαν καθήκοντα, τα οποία έπρεπε να εκτελώσι, και ότι το καθήκον γεννάται με αυτόν τον άνθρωπον και αναπόσπαστον τον παρακολουθεί μέχρι του τάφου, τότε αναμφιβόλως δεν ήθελε αναγιγνώσκει αισχρολογίας επί των τοίχων, ούτε εγώ ήθελον ευρέθη εις την λυπηράν θέσιν να σοι εξηγώ την ύπαρξιν αυτών...”. (Βλαστός, 1873: 25)

Μέσα από τα λόγια της μητέρας γίνονται φανερές οι απόψεις του συγγραφέα και της εποχής του σχετικά με την παιδαγωγική, την ανατροφή και διαπαιδαγώγηση των “παιδών”. Οι μητέρες οφείλουν να μεταβιβάζουν αξίες και αντιλήψεις ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού. Ο συγγραφέας θεωρεί πως πρόκειται για “καθήκον” της μητέρας να αναθρέψει και να γαλουχήσει τον ηθικό χαρακτήρα του αυριανού πολίτη.

Η κυρία Ευρυδίκη προειδοποιεί τον γιο της ότι στην κοινωνία που ζουν:

“υπάρχουσι πολλά, πλείστα παιδιά, τα οποία σύρουσιν όπισθεν των τους εαυτών γονείς, και πλείστοι γονείς εξαρτώμενοι τυφλώς από των αλόγων ορέξεων ή απαιτήσεων και παραστάσεων των τέκνων των, γενόμενοι συνήθως επί τέλους οι καταστροφείς αυτών, ώστε πρέπει να διατεθής δεόντως, διότι πολλάς τοιαύτας και έτι χειρόους και σοβαρωτέρας σκηνάς θα ιδής εις το μέλλον” (Βλαστός, 1873: 28).

Οι γονείς, και οι δύο αυτή τη φορά, μπορεί αν καταστούν “καταστροφείς” των παιδιών τους, ένας χαρακτηρισμός που μαρτυρεί τη βαριά ευθύνη που έχουν απέναντι στα παιδιά τους, τόσο μεγάλη που μπορεί να τα καταστρέψουν κιάλας.

Ο συγγραφέας δεν περιορίζεται στο να περιγράψει μόνο το αρνητικό πρότυπο γονέα, του αμελούς, αλλά καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας ο αναγνώστης κατακλύζεται από παραδείγματα καλής και ηθικής διαπαιδαγώγησης της μητέρας του Πέτρου. Για την κυρία Ευρυδίκη, γι' αυτή τη “φιλόστοργο” μητέρα, ο Πέτρος αποτελεί ό,τι πιο πολύτιμο έχει. Και δεν λείπουν μέσα από το κείμενο εκφράσεις ή πράξεις που αποδεικνύουν την τρυφερή σχέση τους. Μια τέτοιου είδους ιδιαίτερη στιγμή ανάμεσά στους δύο πρωταγωνιστές διαδραματίζεται μετά την πρώτη μέρα του γιου στο σχολείο όπου “τον υπεδέχθη η Μήτηρ καταφιλούσα αυτόν επαναλέγουσα ότι μυρίζει από τον Σχολεῖον, διότι ὅσα παιδιάν πηγαίνουσιν εἰς τον Σχολεῖον μυρίζουσιν...” ενώ “...δεν ἔβανε καταβάλλουσα πάσαν φροντίδα...” (Βλαστός, 1873: 3).

Και παρακάτω στο κείμενο, για άλλη μια φορά αποδεικνύεται η τρυφερότητα και ευαισθησία της κυρίας Ευρυδίκης, όπου όταν ο Πέτρος επιστρέφει χαρούμενος και με πολλά νέα από την πρώτη μέρα στο σχολείο, η ίδια δεν τον διακόπτει όταν ενθουσιασμένος περιγράφει περιστατικά από το Σχολείο την ώρα του φαγητού. Η μητέρα δείχνει κατανόηση και τον αφήνει να πει τις εντυπώσεις του “καθ' ὅλον δε το διάστημα του γεύματος εἶχεν ἀπόλυτον ἄδειαν παρά της Μητρός του να διηγῆται πολύ ζωνρώς τας πρώτας εντυπώσεις...” (Βλαστός, 1873:3). Βλέπουμε μία μητέρα που σέβεται τον γιο της και δεν εξαντλεί την αυστηρότητά της και γίνεται ελαστική ως προς τα χρέη και τα καθήκοντα του γιου.

Είναι πάντα δίπλα στο παιδί της, για ό,τι χρειαστεί αυτό, να του δίνει η ίδια όσο πιο πολλή προσοχή και φροντίδα μπορεί:

“ὅσω προόδευε ο Πέτρος...τοσούτον ἠύξανε και ο ζήλος της Μητρός προς την ηθικὴν του μόρφωσιν...διό εξεσυνερίζετο να τω παρέχη πάντοτε αφορμάς σκέψεως και να επισπά την προσοχὴν του εἰς νέα αντικείμενα συντείνοντα προς τούτο...” (Βλαστός, 1873:28).

Επιτρέπει στον Πέτρο να εκφράζεται ελεύθερα, να μοιράζεται τις σκέψεις του και τις απορίες του και ποτέ η μητέρα δεν τον αποπαίρνει, αντίθετα είναι εκεί πάντα να του εξηγήσει, “...διότι εσυνήθιζε πάντοτε να μην του περιορίζη το πνεύμα του δι' ἀπότομων

εκφράσεων αλλ' ευχαριστηθείσα έσπευσε να τω ικανοποιήση την περιέργειάν του και να τω εξηγήση με αποχρώντας λόγους τας απορίας του..." (Βλαστός, 1873:16)

Εντυπωσιάζεται σίγουρα ακόμη και ο σύγχρονος αναγνώστης καθώς γίνεται μάρτυρας σε παιδαγωγικές απόψεις που ακόμη αποτελούν αίτημα και αφορούν το σεβασμό της έκφρασης και των ιδεών του παιδιού, απομακρυσμένες από αυστηρότητα και ακαμψία.

Ο Πέτρος αναλογιζόμενος όλα αυτά που συζητά με τη μητέρα του, όπως ήταν αναμενόμενο, νιώθει ευγνώμων και ευτυχής που:

“έχη τοσούτον φιλόστοργον και ενάρετον Μητέρα, ήτις το παρέχει πάντοτε αποχρώσας τας εξηγήσεις των διαφόρων αποριών αυτού, και τον διδάσκει συγχρόνως, ότι μόνον εις την εκπλήρωσιν του καθήκοντος οφείλει την μέλλουσαν αυτού ευδαιμονίαν, εάν επιθυμή να είναι αυτή εδραία και ασφαλής” (Βλαστός, 1873:25).

Η μητέρα διαρκώς προσπαθεί επάξια να δικαιολογήσει τον τίτλο του *“πρώτου παιδαγωγού”* του γιου της και κινείται ακόμη και συμπληρωματικά στη σχολική εκπαίδευσή του αγόγγυστα, αδιάκοπα, με ευαισθησία και αγάπη. Τη βλέπουμε να κολλάει στο δωμάτιο μελέτης του Πέτρου διάφορα γνωμικά είτε από την αρχαιότητα είτε νεότερα λαϊκά θρησκευτικά αποφθέγματα όπως *“Χρόνου φείδου”* ή *“Να κοπιάσης διά να φάγης”*, *“Το πολυτιμότερον πράγμα του ανθρώπου είναι η υγεία”* κτλ. Από τα 18 γνωμικά τα περισσότερα αφορούν την υγεία και γενικότερα αντανακλούν τις ιδέες και τις αντιλήψεις της εποχής, όπως θα δούμε και παρακάτω, με τις οποίες η μητέρα είναι υπεύθυνη να γαλουχήσει τον γιο της και αφορούν τη σωματική και ψυχική ισορροπία και ανάπτυξη του (Βλαστός, 1873: 29).

Συγκινητική αποτελεί η προσπάθεια της μητέρας να καλλιεργήσει και να αναπτύξει τη φιλαναγνωσία στον γιο της. Από τις πράξεις της προβάλλεται η αξία της αγάπης για το βιβλίο. Κάθε φορά που ο Πέτρος κατορθώνει να ολοκληρώσει τη μελέτη ενός βιβλίου η κυρία Ευρυδίκη:

“ώριζεν εκάστοτε αμοιβήν ανάλογον, ή υπέσχετο την εκτέλεσιν των αθώων παρακλησέων του, την οποίαν εξεπλήρου πάντοτε θρησκευτικώς, οσάκις της εδιηγείτο το νόημα του αναγιγνωσκόμενου βιβλίου, και τούτο με ιδικάς του λέξεις, διά να αποβαίνει περιουσία ιδική του. Ενίστε λοιπόν εις τας εσπερινάς συγγενικάς συναναστροφάς προσκαλούμενος ο Πέτρος ήρχιζε να διηγείται με πολλήν χάριν ό,τι είχε μάθει εκ της αναγνώσεως κατ’ εκείνην την εβδομάδα. Οι δε παραβρισκόμενοι συγγενείς ευχαριστούμενοι εκ των ωραίων και ωφελίμων διηγήσεων εκείνου, τον εφιλοδώρουν με γενναιότητα, υποβοηθώντας ούτω την μνήμην του παιδός. Το μέτρον τούτο τοσούτον διήγειρε την φιλοτιμίαν του, ώστε εφρόντιζε πάντα να συλλέγη και να εναποθέτη εις την μνήμην του τερπνότατα τεμάχια της Ελληνικής Ιστορίας και Ιεράς Γραφής, προς δε πλείστα ανέκδοτα περίεργα και διδακτικά, ή περιγραφάς τόπων ή παραφράσεις αρχαίων μύθων και συμβάντων, τα οποία πράγματι επεδείκνυον, ότι ήθελε καταντήσει ποτε ταμείον ωφελίμων και τερπνών γνώσεων...Οσάκις δε ο Πέτρος ήλλαττε βιβλίον, έπρεπε να γένη τούτον γνωστόν εις άπασαν την οικογένειαν, διότι η αγαθή μήτηρ εφρόντιζε κατ’ εκείνην την ημέραν να κατασκευάζη ιδιαίτερον γλύκισμα, το οποίο έτρωγον όλοι επευχόμενοι υγείαν και πρόοδον εις τον Πέτρον. Όθεν εν είδει τελετής μετείχον και αυταί αι υπηρέτριαι, διότι το γλύκισμα ετίθετο εις την διάθεσιν του Πέτρου, όστις το διεμοίραζε κατά βούλησιν και ιδίαν αρεσκείαν. Εννοείται λοιπόν ότι ο Πέτρος ήτον ο τελετάρχης, κατ’ εκείνην την ημέραν, και έχαιρεν υπερβολικά, οσάκις επλησίαζε τοιαύτη οικιακή τελετή, προκηρύττων τούτο προ ημερών...” (Βλαστός, 1873: 9-10).

Η μητέρα όχι μόνο επιτρέπει αλλά προσκαλεί όλη την ευρύτερη οικογένεια να πάρει μέρος στη διαπαιδαγώγηση του Πέτρου. Όλη αυτή η περιγραφή της γιορτής που στήνεται γύρω από τα βιβλία πραγματικά είναι ξεχωριστή. Αυτή η περιγραφή έκανε τον Ντελόπουλο (1995:285) να αποκαλέσει το βιβλίο του Βλαστού ένα από τα πρώτα παιδικά βιβλία που προωθούν τη φιλιαναγνωσία.

Και παρακάτω ακολουθεί και άλλο παράδειγμα επιβράβευσης καλής συμπεριφοράς από την κυρία Ευρυδίκη. Κάθε φορά μετά από εξετάσεις στις οποίες το παιδί “ευδοκίμει” η μητέρα του μαζί με τον δάσκαλο και σε συνεννόηση με τον Πέτρο,

αποφασίζουν να εκδράμουν στην εξοχή με όλη η οικογένεια, αφού βέβαια “τελούσαν θεία λειτουργία για να ευχαριστήσουν τον Θεό...” (Βλαστός, 1873: 10-11).

Βλέπουμε, δηλαδή, ότι η μητέρα του μικρού ήρωα προσπαθεί με κάθε τρόπο να δίνει κίνητρα στο παιδί για να αναπτύξει μια ωραία σχέση με το βιβλίο, το σχολείο και τη μόρφωση, την καλλιέργεια γενικότερα. Είναι κοντά του σε όλη αυτή την πορεία και σε συνεργασία με το σχολείο προσπαθεί για την καλύτερη εκπαίδευση του Πέτρου.

Η κυρία Ευρυδίκη αφήνει τον αναγνώστη να πιστεύει ότι όλες αυτές οι ευθύνες που επωμίζεται αποτελούν προϋπόθεση για να μεγαλώσει τον γιο της ούσα δίπλα του, να τον φέρει σε επαφή με όλες τις αξίες οι οποίες θα τον βοηθήσουν να κοινωνικοποιηθεί ομαλά και να καταστεί αργότερα “χρηστός πολίτης”. Πρόκειται για έναν αγώνα που δίνει καθημερινώς ως μητέρα για να διαπαιδαγωγήσει τον γιο της και παραδέχεται ότι:

“πολλήν προσπάθειαν κατέβαλλεν εις το να προλαμβάνει να μη αφίνει να ριζοβολή και αναπτύσσεται έλλειψις ή ιδιοτροπία του παιδίου αλλ’ έσπευδε πάντοτε να καταπνίγη ή εξουδετερόνη κατά την γέννησίν της, άμα ανεφάνετο, ή αν δεν επρολάμβανε να απομακρύνη ή και αφάιρη παν αίτιον δυνάμεον να προκαλέση τοιαύτην. Προς τούτο είχε επιστήσει σύντονον την προσοχή της και εσκέπετο νυχθημερόν όπως εφευρίσκη τους αρμοδιώτερους τρόπους, χωρίς να γίνηται καταφανής προς στον Πέτρον, επειδή επεθύμει πάντοτε να τω εξομαλυνη τον δρόμον προς την αρετήν, αφαιρούσα παν πρόσκομμα ή σκιάν κακίας, και αφήνουσα τον Πέτρον ελεύθερον να βαδίζη επί ασφαλούς και ομαλού εδάφους...” (Βλαστός, 1873: 24).

Βλέπουμε μια μητέρα που η φροντίδα του παιδιού της την απασχολεί συνεχώς, προσπαθεί να προλάβει οτιδήποτε στην πορεία θα αποτελεί τροχοπέδη αλλά συγχρόνως χωρίς να λείπει η διακριτικότητα και η ευαισθησία προς τον γιο. Στέκεται κοντά στον γιο της ή κάποιες φορές προηγείται μόνο και μόνο για να διευκολύνει τη διέλευσή του, κάτι που κάνει με υπομονή, ώστε να τον προστατεύει από οποιαδήποτε άχρηστη, ανούσια ή επικίνδυνη εμπειρία.

Αφού ο αναγνώστης έχει διαβάσει ήδη είκοσι δύο κεφάλαια από το έργο του Βλαστού, γίνεται αναφορά στον πατέρα του Πέτρου. Όπως πληροφορούμαστε:

“Ο Πατήρ του Πέτρου επαγγελλόμενος εμπόριον ήτον υποχρεωμένος ν’ απομακρυνθεί προς καιρόν της οικογενείας χάριν υλικών συμφερόντων, και να μεταβεί εις τα μεσημβρινά παράλια της Ρωσσίας, ένθα διέμεινεν εφ’ ικανόν χρόνον. Αλλά και μακράν ευβρισκόμενος διετήρει ακμαίον το ενδιαφερον περί της προόδου του πρωτοτόκου υιού του, περί του οποίου επρέσβευε ότι η καλή έκβασις αυτού έμελλε να χρησιμεύση ως γέφυρα διά τους λοιπούς. “όθεν δεν έπαυεν πάντοτε εις πάσαν επιστολήν προς την οικογένειά του να απαιτή επιμόνως να τω γράφουσι τακτικώς περί της συμπεριφοράς και προόδου του Πέτρου, μη λησιμονών ποτέ τον καλόν Διδάσκαλον, τον οποίον εθεώρει μέλος της οικογενείας του, και δι’ αυτό τακτικώς εξαπέστειλε προς αυτόν ό,τι προϊόν ήθελεν αποστείλει προς την οικογένειάν του, και τον παρεκάλει ιδιαιτέρως να τον διατάττη ελευθέρως εις ό,τι τον εθεώρει χρήσιμον...” (Βλαστός, 1873: 38).

Ο πατέρας βρίσκεται μακριά εξαιτίας της εργασίας του, καθότι έμπορος. Είναι ουσιαστικά απών από την καθημερινότητα της οικογένειάς του και παραμένει αμέτοχος στην ανατροφή του γιου του. Η μητέρα είναι αυτή που δίνει τον καθημερινό αγώνα του μεγαλώματος του Πέτρου ενώ αυτός αναλαμβάνει να τους συντηρεί σηκώνοντας τα οικονομικά βάρη. Εκδηλώνει ενδιαφέρον και αγάπη για τον γιο του και προσπαθεί μέσα από γράμματα να επικοινωνεί και να ενημερώνεται για την πρόοδό του ώστε να μην απομονώνεται. Η καθημερινή και ουσιαστική παρουσία του πατέρα δεν μας προκαλεί εντύπωση καθώς είναι σύνηθες φαινόμενο της εποχής. Ο πατέρας δουλεύει για να εξασφαλίζει την οικογένειά του οικονομικά και την παραμονή της γυναίκας του στο σπίτι ώστε η ίδια να μπορεί να αναλάβει τη φροντίδα του σπιτιού, τα οικοκυρικά καθήκοντα.

Η σωστή διαπαιδαγώγηση του Πέτρου έρχεται να επιβεβαιωθεί στο τέλος του βιβλίου όπου ο Πέτρος καταφέρνει να τελειώσει το σχολείο με επιτυχία και “ευτυχήσας”:

“υπό τοιούτον Διδάσκαλον ενάρετον, έμπειρον και φιλόπονον, και βοηθούμενος παρά της φιλομούσου Μητρός κατά τα πρώτα βήματα της μαθήσεως, όπως αι φιλόστοργοι χελιδόνες υποβοηθούσι τα μικρά πτηνά των κατά το πρώτο περίγυσμα” (Βλαστός, 1873: 54).

Μέσα σε τρία χρόνια ο Πέτρος μπόρεσε “να διανύση την κατωτάτην εκπαίδευσιν στοιχειωθείς αρκούντως εις τας πρώτας γνώσεις τας απολύτως αναγκαίας προς πάντα λογικόν άνθρωπον” (Βλαστός, 1873: 54).

Το πιο σπουδαίο, κατά τον αφηγητή και συγγραφέα, ήταν που “εσυνήθισε να υπακούη εις τον ανώτερόν του, να αγαπά τον ομοίον του και να εκτελή το επιβαλλόμενον αυτώ καθήκον” (Βλαστός, 1873: 54).

Αυτές ήταν οι αρετές που “τον ανέδειξαν εις το μέλλον μέγαν” προς μεγάλη και ανέκφραστη χαρά της μητέρας του. Ο αφηγητής μας συνεχίζει να μας δίνει στοιχεία για την ενήλικη ζωή του Πέτρου όπου κατάφερε σε όλη τη διάρκεια του βίου του να σέβεται και να τιμά “υπερβολικώς” τους γονείς του, καθώς αυτοί ήταν πάντα “ευεργέτες και ανώτεροι” από αυτόν, αγαπούσε “τους ομοίους του” και όποιον συναναστρεφόταν με αυτόν επιδιώκοντας να συμπεριφέρεται με τέτοιο τρόπο όπου κανένας από αυτούς να μην παραπονιέται:

“εξετέλει δε μετά προθυμίας πάσαν ηθικὴν υποχρέωσιν και προς την οικογένεια και προς την πολιτεία εν γένει”, “τιμώμενος παρά πάντων των ανθρώπων, οίτινες εγνώρισαν αυτόν ή άκουσαν περί αυτού.” (Βλαστός, 1873: 54).

Ο Πέτρος, άξιος εκπρόσωπος της ιδεολογίας της εποχής, ενσαρκώνει πλέον όλες τις αξίες που κατέχει ένα “χρηστό” παιδί και αργότερα ένας “χρηστός” πολίτης: φιλομάθεια, επιμέλεια, υπακοή, φιλευσπλαχνία, ελεημοσύνη, σεβασμός, χρέος καθήκον.

Ο θεσμός της οικογένειας αναπαριστάται μόνο στο βιβλίο του Βλαστού. Στον *Ερημίτη* Βρετού δεν γίνεται καμιά αναφορά στους γονείς των παιδιών και στις σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ τους.

Καταλήγουμε, λοιπόν, στο συμπέρασμα πως το οικογενειακό μοντέλο που προτείνει ο Βλαστός μέσα από το εξεταζόμενο βιβλίο δεν είναι παρά το ιδανικό πρότυπο που μπορεί να υιοθετηθεί μόνο από τους κύκλους της άρχουσας τάξης της εποχής. Στο μοντέλο αυτό η μητέρα παραμένει στο σπίτι έχοντας την πολυτέλεια να μην εργάζεται, αναλαμβάνοντας μόνο την ανατροφή των παιδιών και τα οικοκυρικά. Ο πατέρας υποχρεούται να εργάζεται και να εξασφαλίζει την παραμονή της γυναίκας του στο σπίτι και των παιδιών του στο σχολείο. Μπορεί έτσι να αναγκάζεται να απουσιάζει ακόμη κι εντελώς από την εστία του αλλά αυτό δεν τον καθιστά αδιάφορο. Δείχνει ενδιαφέρον για την πρόοδο των παιδιών του και να ενημερώνεται επισταμένως. Ο γιος της οικογένειας φοιτά στο σχολείο κάνοντας ό,τι μπορεί για να μορφωθεί και να ευχαριστήσει τη μητέρα και κατ'επέκταση όλη την οικογένεια. Αναρωτιόμαστε ωστόσο πόσο εύκολο είναι να λειτουργήσει αυτό το μοντέλο σε μια αγροτική οικογένεια όπου όλα τα μέλη της αναγκαστικά εργάζονται, ακόμη και τα ανήλικα ενώ η μητέρα δεν έχει την επιλογή να παραμείνει στο σπίτι ή όχι.

Κεφάλαιο 7ο: Αναπαραστάσεις του παιδιού. Παιχνίδι και Διαπροσωπικές Σχέσεις

Τον 19ο αιώνα ένα νέο χαρακτηριστικό της Λογοτεχνίας καταγράφεται. Το παιδί πρωταγωνιστεί όχι μόνο στις παιδαγωγικές επιστήμες αλλά και ως ήρωας στη Λογοτεχνία. Μέσα από τα παιδικά αναγνώσματα της εποχής μάς δίνεται η δυνατότητα να έρθουμε πιο κοντά και να μελετήσουμε με άνεση τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας. Μέσα από τις πράξεις, τα λόγια, τις συνήθειες των παιδιών, πρωταγωνιστών στα δύο βιβλία, που οι ενήλικοι χαρακτηρίζουν ως αποδεκτές ή όχι, οριοθετείται το πρότυπο του παιδιού που ο κάθε συγγραφέας θέλει να προβάλλει. Στο κεφάλαιο αυτό, λοιπόν, θα μας απασχολήσει η έννοια του παιδιού και της παιδικής ηλικίας, ποια είναι τα χαρακτηριστικά της όπως αυτά προβάλλονται μέσα από τα δύο κείμενα, ποιες είναι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους τους.

Τα παιδιά πρωταγωνιστούν και στα δύο εξεταζόμενα βιβλία. Στο βιβλίο του Βρετού οι μικροί ήρωες είναι ο Γεώργιος και ο Ιωάννης. Δεν διευκρινίζεται η ηλικία τους αλλά από τα συμφραζόμενα καταλαβαίνουμε πως ίσως βρίσκονται σε προεφηβική ή εφηβική ηλικία. Τα βλέπουμε να κινούνται με άνεση χωρίς να υπάρχει η γονεϊκή επίβλεψη. Στο βιβλίο του Βλαστού ο μικρός πρωταγωνιστής είναι ο Πέτρος, του αφιερώνεται άλλωστε και ο τίτλος του βιβλίου *Ο Πέτρος ή ο Ελληνόπαις του Δημοτικού Σχολείου*. Ο Πέτρος είναι έξι χρονών, έτοιμος να πάει για πρώτη φορά στο σχολείο.

Στο βιβλίο του Βρετού διαφαίνονται ελαφρώς οι παιδαγωγικές αρχές μέσα από την αναπαράσταση των δύο παιδιών, του Γεωργίου και του Ιωάννη. Ο συγγραφέας χρησιμοποιεί διάφορα επίθετα για να συστήσει τους μικρούς πρωταγωνιστές στον αναγνώστη. Συγχρόνως με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται και το ιδανικό πρότυπο που προτείνει ο συγγραφέας με το οποίο ο μικρός αναγνώστης θα αναμετρηθεί.

Ο Γεώργιος και ο Ιωάννης είναι “περίεργα” παιδιά (Βρετός, 1872: 3). Σε μια εποχή που η επιστήμη κυριαρχεί, η περιέργεια επιβραβεύεται καθώς αποτελεί οδηγό για τυχόν ανακαλύψεις και εφευρέσεις. Αν δεν υπήρχαν άνθρωποι να αναρωτιούνται για όσα συμβαίνουν γύρω τους, στη φύση, οι επιστήμες δεν θα είχαν τόση πρόοδο. Γι’ αυτό τα παιδιά “...ήκουον με μεγάλη ευχαρίστησιν τον γέροντα επειδή εδιηγείτο προς αυτά

πράγματα περίεργα.” και στη συνέχεια “...εθαύμασαν δια τα τόσα περίεργα πράγματα, τα οποία είπε προς αυτά ο Ερημίτης” (Βρετός, 1872:6 και 10). Σε όλο το κείμενο τα παιδιά αναρωτιούνται για όλα αυτά τα θαυμαστά που συναντούν συνήθως στον φυσικό κόσμο που τα περιβάλλει και δεν σταματούν να εκφράζουν απορίες και ερωτήματα. Είναι φιλομαθή και καθετί που συμβαίνει και τους προβληματίζει επιθυμούν να το εξηγήσουν. Εντυπωσιάζονται συνεχώς με τη νέα γνώση - σχετικά με το περιβάλλον - με την οποία έρχονται σε επαφή και ευσυγκίνητα στέκονται μπροστά στο θαύμα της φύσης: “ Τα παιδιά τόσον εσυγκινήθησαν από την σκηνήν αυτήν, ώστε ήλθον δάκρυα εις τους οφθαλμούς των” (Βρετός, 1872:20). Γοητεύονται από όλες τις επιστημονικές εξηγήσεις, ανακαλύψεις και εφευρέσεις που ο γέρος τούς παρουσιάζει και προσπαθούν συνεχώς να μάθουν καινούργια πράγματα.

Ωστόσο, δεν παραλείπεται η ηθική διαπαιδαγώγηση του μικρού αναγνώστη και γι’ αυτό επιβάλλεται η προβολή χαρακτηριστικών που θα τον διευκολύνουν στην προσέγγιση του ιδανικού προτύπου. Ο Γεώργιος και ο Ιωάννης είναι “*δύο φρόνιμα παιδιά*” και “...τόσο ευγενή”. Επιδεικνύουν πάντα σεβασμό προς τον συνομιλητή τους και γι’ αυτό “...σεβώμενα την σιωπή του, δεν ετόλμων να του κάμωσι καμμίαν ερώτησιν” (Βρετός, 1872: 4, 5, 20).

Δεν λείπουν, βέβαια, τα παραδείγματα και οι συμπεριφορές προς αποφυγή. Ο ενήλικος - στην προκειμένη ο γέρος Ερημίτης - τους επισημαίνει τις άσχημες αντιδράσεις, τους επιπλήττει και αυτά συμμορφώνονται. Αυτό συνέβη όταν ο Ιωάννης “*ήρχισε να την υβρίζη*” μία υπηρέτρια ή όταν ο Γεώργιος “*ωργίσθη και ήρχισε να υβρίζη τον υπηρέτην*” (Βρετός, 1872: 37 και 38). Ο Ερημίτης και στις δύο περιπτώσεις επισημαίνει τη λανθασμένη συμπεριφορά τόσο στους μικρούς φίλους του όσο και στους μικρούς αναγνώστες. Και για να καταστεί πιο φανερό ότι τα παιδιά πρέπει να σέβονται και να μην είναι κακότροπα αναφέρεται το κακό παράδειγμα του Αλκιβιάδη, ενός γιου αξιωματικού που ήταν “*τόσον κακόν*” και “*αδιόρθωτος*” που τιμωρήθηκε από τον ίδιο τον πατέρα του. Φυσικά, ο Αλκιβιάδης καταλαβαίνει το λάθος του και διορθώνεται, αποκτώντας την πρέπουσα συμπεριφορά (Βρετός, 1872:40).

Στο βιβλίο του Βλαστού, το πρότυπο του παιδιού είναι πιο ευδιάκριτο. Ο ίδιος ο Πέτρος, ο μικρός πρωταγωνιστής, αποτελεί το ιδανικότερο πρότυπο του “*καλού*

παιδιού”. Είναι πάντα “σοβαρός” αλλά συγχρόνως και “χαρωπός”, όταν χρειάζεται (Βλαστός, 1873: 3). Έχει “αθώα ψυχή και χρηστή συμπεριφορά” (Βλαστός, 1873:4). Παρουσιάζεται ως ένα παιδί “ευγενές και φιλόανθρωπον” (Βλαστός, 1873: 7), που θαυμάζεται από τους συμμαθητές του για την “καθαριότητα, τη σεμνότητα, την προσοχήν περί τα μαθήματα και τον γλυκύν τρόπον προς όλους ανεξαιρέτως τους συμμαθητάς του” (Βλαστός, 1873:5) και πάντα είναι “κόσμιος και καθαρός” (Βλαστός, 1873: 20). Παρουσιάζεται να προσφέρει “ελεημοσύνην μετά προθυμίας και χωρίς γογγυσμού” (Βλαστός, 1873: 7). Ένα παιδί σαν τον Πέτρο καταλήγει όπως αυτός “ενάρετος ενήλικας...γιατί από μικρός εσυνήθισε να υπακούη εις τον ανώτερόν του, να αγαπά τον ομοίον του και να εκτελή το επιβαλλόμενον αυτώ καθήκον” (Βλαστός, 1873: 54). Κάτι που έχει επισημανθεί ξανά “ότι μόνον εις την εκπλήρωσιν του καθήκοντος οφείλει την μέλλουσαν αυτού ευδαιμονίαν” (Βλαστός, 1873:25). Το κάθε παιδί που θέλει να έχει ένα καλό μέλλον θυσιάζει πολλές από τις ανάγκες της ηλικίας του, μια συντηρητική άποψη που διαπνέει τα παιδικά αναγνώσματα για αιώνες. Στον Πέτρο προσωποποιούνται όλα τα χαρακτηριστικά ενός καλού και ιδανικού παιδιού. Σαφώς αντιπροσωπεύει την εικόνα που θα θέλουν οι ενήλικες να έχει ένα παιδί ή αν δεν την έχει τουλάχιστον να προσπαθεί γι’αυτή.

Γι’ αυτό τον λόγο και σε άλλα σημεία του βιβλίου παρουσιάζεται από τους ενήλικες, είτε από τη μητέρα είτε από τον δάσκαλο, η ιδανική εικόνα του παιδιού και όχι η ρεαλιστική. Το καλό παιδί, όπως περιγράφεται από την κυρία Ευρυδίκη, “πολλά μεν πρέπει να ακούη, ολίγα όμως να λέγη, και διά τούτο έχομεν δύο μεν αυτία, στόμα δε εν. Και ότι πρέπει να ομιλή μόνον ή περί όσων πραγμάτων γνωρίζει καλώς, ή περί όσων είναι ανάγκη να ομιλήση, αλλά πάντοτε την αλήθειαν.” (Βλαστός, 1873:4). Ενώ και ο δάσκαλος δίνει ξεκάθαρες οδηγίες για το πώς είναι τα καλά παιδιά:

“προσφέρωσιν τυφλήν υπακοήν εις τους Γονείς των τρώγωσι προθύμως και αογγύστος ότι παρατίθεται εις την Τράπεζαν ενδύωνται ό,τι φόρεμα δώση εις αυτά η Μήτηρ πλύνονται μετά το φαγητόν δεν προφέρωσι λέξιν άσεμνον ή βλάσφημον αγαπώσι τους αδελφούς των δεν περιπαίζωσι ουδένα και μάλιστα ανάπηρον ή

γέροντα προσφέρωσι άπειρον σέβας προς τους ανωτέρας ή μεγαλυτέρους των χαιρετώσι τους ανταμώνας” (Βλαστός, 1873: 34-35).

Φυσικά, δεν λείπουν τα παραδείγματα από συμπεριφορές παιδιών προς αποφυγή. Οι συμπεριφορές αυτές ωστόσο βρίσκονται πιο κοντά στη φύση του παιδιού, όπως την αναγνωρίζουμε σήμερα και σίγουρα αποτελούν πιο ρεαλιστική εικόνα της παιδικής ηλικίας.

Μια τέτοια συμπεριφορά έχει και ο Επαμεινώνδας “...που κλαίη αναζητών τη Μητέρα του” την πρώτη μέρα στο σχολείο (Βλαστός, 1873:3). Μία παιδική συμπεριφορά απόλυτα αποδεκτή για τα σημερινά δεδομένα και φυσιολογική, στο βιβλίο του Βλαστού καταδικάζεται όχι από κάποιον ενήλικο αλλά από ένα παιδί, τον Πέτρο, όπου επιστρέφοντας σπίτι διηγείται με έκπληξη το περιστατικό στη μητέρα του. Στη συνέχεια βέβαια, καταδικάζονται και άλλες πραγματικά άσχημες συμπεριφορές από κακά παιδιά τα οποία:

“...καταστρέφωσι ξένην περιουσίαν, δεν ανέχονται πλέον να ίδωσι τοίχον ωραίον και πρό πάντων άσπρον διά τούτον ή λερώνωσι με τα κάρβουνα ή καταστρέψωσι με ξύλα ή λίθους...κόπτωσι κλάδους των δένδρων, κακοποιώσι ζώα, κρημνίζωσι τους τοίχους, περιφρονώσι τους ανωτέρους των, απειθώσιν εις τους άρχοντας κα τους Νόμους και τέλος αποβαίνωσι επιβλαβείς και επιζήμιοι...” (Βλαστός, 1873: 24).

Πρόκειται για ακραίες αντιδράσεις που φαίνεται δύσκολο να προέρχονται από παιδιά μικρής ηλικίας, συνομήλικα του Πέτρου, όπως περιγράφεται. Προφανώς ο συγγραφέας για να ισχυροποιήσει την καλή εικόνα του πρωταγωνιστή επιλέγει να τη συγκρίνει με εκ διαμέτρου αντίθετες συμπεριφορές. Με αυτόν τον τρόπο ο μικρός αναγνώστης εύκολα καταδικάζει το κακό και θα ταυτιστεί με το καλό.

Οι συμπεριφορές των παιδιών, καλές ή κακές, αποτελούν και κριτήριο για την ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων. Καταγράφονται, λοιπόν, τα χαρακτηριστικά που αρμόζουν σε ένα παιδί και αυτά που απαγορεύεται να επιδεικνύει. Με αυτόν τον τρόπο περιγράφεται το πρότυπο του παιδιού που εύκολα θα αναπτύσσει

σχέσεις και ποιο δεν θα προτιμάται ως φίλος. Ο Πέτρος για παράδειγμα που έχει όλα τα χαρακτηριστικά και τις συμπεριφορές του *καλού παιδιού* θαυμάζεται από τους συμμαθητές του και να γίνεται αποδεκτός από αυτούς.

Η φιλία μεταξύ των παιδιών, όπως βλέπουμε και στο παρακάτω απόσπασμα στο βιβλίο του Βλαστού, είναι σημαντική και γι' αυτό ενισχύεται και από τη μητέρα του παιδιού. Όταν ο Πέτρος αποκτά φίλο, η ίδια διευκολύνει την επικοινωνία τους και το παιχνίδι τους. Πάντα με όρους του ενηλίκου αλλά χωρίς να τίθενται παραπάνω εμπόδια για την ανάπτυξη και καλλιέργεια φιλικών σχέσεων:

“Έντούτοις δεν εβράδυνε πολύ να εξοικειωθή με τον Αριστοτέλην, συνηλικιώτην και συνταξιώτην του, με τον οποίον συνέδεσε τοιαύτην φιλίαν, ώστε παρακάλεσε τη μητέρα του να τω επιτρέψη να έρχηται ο φίλος του εις την οικίαν, δια να διασκεδάζωσιν ομού κατά τας εορτάς. Η Μήτηρ ουχί μόνον εδέχθη ευμενώς αλλά και προσεπάθησε με πάντα τρόπον να καθιστά εις αυτούς τερπνοτέραν την διασκεδάσιν των, παραχωρήσασα εις αυτούς ευρύχωρον δωμάτιον να παίζωσιν τα αθώα παιγνίδια των εν καιρώ βροχής ή κακοκαιρίας. Κατά δε τας λοιπάς ημέρας τοις έδωκε την άδειαν να διασκεδάζωσιν εις τον κήπον, συστήσασα εις αυτούς μόνον να μην ανεβαίνωσιν επάνω εις τα δένδρα, να απέχωσιν από το πηγάδιον, και να μην εγγίζωσιν εις τα φυτά. Η χαρά του Πέτρου υπήρξεν απερίγραπτος ότε ημέραν τινα καθ' ην ο φίλος του εμήνυσε ότι δεν ηδύνατο να έλθη όστις ήτιν αδιάθετος, προσεκλήθη παρά της Μητρός να ετοιμασθή δια να υπάγη προς επίσκεψιν του κακοδιαθετούντος φίλου του. Ότε δε έμελλε κινήση η Μήτηρ τω ενεχείρισεν ωραίαν ανθοδέσμην δια να την προσφέρη εις τον φίλον του και να τω ευχηθή και εκ μέρους της ταχείαν ανάρρωσιν” (Βλαστός, 1873: 24).

Ο Πέτρος ανοίγεται και ζητά επαφή με άτομα εκτός οικογενειακού περιβάλλοντος, μοιράζεται τη χαρά του παιχνιδιού και είναι έτοιμος να συμπαρασταθεί στον φίλο του στη διάρκεια της ασθένειάς του. Ακόμη, στο παραπάνω απόσπασμα καταγράφονται και κάποια στοιχεία σχετικά με την έννοια του παιχνιδιού. Τα παιδιά παίζουν αλλά μόνο *στας εορτάς*, που υπάρχει ελεύθερος χρόνος αλλά και πάλι με όρια και όρους που θέτει ο ενήλικος.

Από το γεγονός ότι υπάρχουν ελάχιστα χωρία και στα δύο βιβλία που να αναφέρονται στο παιχνίδι ή σε κάποιες ανέμελες στιγμές των παιδιών, καταλαβαίνουμε ότι κυρίως στοιχεία της παιδικής ηλικίας, όπως είναι το παιχνίδι και η ανεμελιά, σχεδόν αποκλείονται, ή τουλάχιστον δεν αποτελούν πρωτεύοντα θέματα για το παιδί. Αναγνωρίζεται τουλάχιστον ο παιδαγωγικός ρόλος του παιχνιδιού για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, στάση που βρίσκει σύμφωνους τους εκπροσώπους των νέων παιδαγωγικών αντιλήψεων της εποχής.

Στο βιβλίο του Βλαστού, εκτός από το παραπάνω απόσπασμα από το οποίο παίρνουμε κάποια στοιχεία, γίνεται αναφορά στα “...αθώα παιχνίδια των παιδων κατά τα διαλείμματα...”, όπου και διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά στο σχολείο και συγκεκριμένα στη διάρκεια του διαλείμματος παίζουν μεταξύ τους, χωρίς ωστόσο να υπάρχουν πιο εκτενείς αναφορές ή περιγραφές για το ποια παιχνίδια είναι αυτά.

Στο βιβλίο του Βρετού, ο αφηγητής και συγγραφέας προφανώς εκφράζει έμμεσα την αντίθεσή του προς την παιδική αυτή αντίδραση, θεωρώντας το, όπως πολλοί εκείνη την εποχή, χάσιμο χρόνου. Συγκεκριμένα γράφει: “...αντί να παίζουν και να διασκεδάζουν απεφάσισαν να πηγαίνουν κάθε ημέρα εις την Καλύβαν του Ερημίτου διότι έλεγε προς αυτά πράγματα τόσον περίεργα.”(Βρετός, 1872: 10).

Στο ίδιο βιβλίο μόνο μια ανέμελη και ελεύθερη στιγμή των παιδιών καταγράφεται όπου “...εις τον δρόμον μία πεταλούδα με ωραία χρώματα επετούσε εδώ κι εκεί. -Τι ωραία πεταλούδα! φώναξε ο Γεώργιος. Έλα, Ιωάννη, να την συλλάβωμεν. Τα παιδιά την εκυνήγησαν και με μεγάλον κόπον κατώρθωσαν να την συλλάβουν” (Βρετός, 1872: 20). Μέσα από αυτή την περιγραφή για πρώτη φορά συναντάμε αυθόρμητες παιδικές αντιδράσεις που στοχεύουν στο παιχνίδι και τη διασκέδαση. Συνήθως οι μικροί πρωταγωνιστές έχουν ως κύριο μέλημα τη μάθηση και τη γνώση και δεν δικαιολογούνται να προτιμήσουν το παιχνίδι εις βάρος αυτών.

Καταλήγοντας, διαπιστώνουμε ότι οι συγγραφείς δεν “καταφέρνουν” να απεικονίσουν με ρεαλιστικό τρόπο την παιδική ηλικία. Οι αναπαραστάσεις του παιδιού και στα δυο βιβλία είναι σύμφωνη σε μεγάλο ποσοστό με την κυρίαρχη ιδεολογία της εποχής, όπου το παιδί δεν προβάλλει τις προσωπικές του επιθυμίες, δεν εκφράζεται ελεύθερα, δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες αλλά αντίθετα είναι πάντα υπάκουο και

συνεπές στο καθήκον και το χρέος που οι ενήλικοι του υπαγορεύουν. Δεν μπορούμε να ισχυριστούμε πως αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα του παιχνιδιού ως δικαίωμα, κι ας μην ξεχνάμε ότι αναφερόμαστε σε μια εποχή που ακόμη τα παιδιά εργάζονται σκληρά.

Κεφάλαιο 8ο: Η εικόνα του δασκάλου. Εκπαίδευση και Σχολείο.

Τα βιβλία που μελετάμε συμπεριλαμβάνουν στα θέματά τους το δίπτυχο δάσκαλος-μαθητής αλλά και τον τρόπο που αλληλεπιδρούν τόσο στο σχολικό όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ο κάθε συγγραφέας με τον δικό του τρόπο αποτυπώνει την παιδαγωγική ατμόσφαιρα της εποχής, κάτι που καθιστά τα κείμενα αυτά ενδιαφέροντα. Έχουμε σημειώσει όλα τα στοιχεία που υπάρχουν και σχετίζονται με τις στάσεις του δασκάλου και του μαθητή, το μοντέλο εκπαίδευσης και το σύστημα αγωγής που προτείνεται, τη στάση των γονέων και του κράτους απέναντι σε έννοιες όπως είναι η μόρφωση, η εκπαίδευση, η διδασκαλία. Θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τον τύπο του δασκάλου και του μαθητή που προβάλλονται μέσα από τα κείμενα όπως και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, τις μεθόδους, τον τρόπο πειθαρχίας κτλ.

Γράφονται σε μια εποχή που πληθαίνουν οι διαμαρτυρίες για τη σκληρή προς την παιδική ηλικία και ελλιπή Αλληλοδιδακτική Μέθοδο, που όπως έχουμε δει σε προηγούμενο κεφάλαιο, καθιερώνεται για περίπου πενήντα χρόνια (1830-1880). Πιθανόν εξαιτίας της διαφορετικής επαγγελματικής τους ιδιότητας οι συγγραφείς - ο Βρετός είναι εκδότης-δημοσιογράφος ενώ ο Βλαστός σχολάρχης- προσεγγίζουν το θέμα της μάθησης, της εκπαίδευσης, της διδασκαλίας, του μαθητή, του δασκάλου με διαφορετικό τρόπο. Και οι δυο ωστόσο προτείνουν έμμεσα ή άμεσα το δικό τους διδασκαλικό μοντέλο. Βέβαια, δεν μπορούμε να ισχυριστούμε πως απομακρύνονται κατά πολύ ιδεολογικά από τον διδακτισμό των αλληλοδιδασκτικών σχολείων ούτε πως δεν προβάλλουν τα ισχύοντα περί αγωγής και παιδαγωγίας, με τους μαθητές να διδάσκονται, όπως επιβάλλεται, τα χρήσιμα και τα ενάρετα. Πολλάκις, άλλωστε, δηλώνεται σε εγκυκλίους, στο σχολείο, ότι οι μαθητές εκτός από γνώσεις πρέπει και να μορφώνονται *ηθικώς*, ώστε μεγαλώνοντας να γίνονται *αγαθοί και ενάρετοι πολίτες*. Ωστόσο, δεν λείπουν κάποια ενδιαφέροντα σημεία που επιδεικνύουν διάθεση να διευρύνουν την έννοια και το περιεχόμενο της μάθησης, της διδασκαλίας, του δασκάλου και του μαθητή.

Το βιβλίο του Βλαστού είναι κατ' εξοχήν βιβλίο καταγραφής της σχολικής πραγματικότητας και συγχρόνως καταγγελίας για τα κακώς κείμενα αυτής. Ήδη από την αρχή του βιβλίου απευθύνεται *Προς το επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδύσεως Υπουργείον* ζητώντας έγκριση για να εισαχθεί ως βιβλίο ανάγνωσης στο Δημοτικό Σχολείο και δηλώνει στον ενήλικο αναγνώστη ότι ο ίδιος διαθέτει “πολυχρόνιο πείρα και μελέτη περί την διδασκαλίαν” (Βλαστός, 1873). Εξαιτίας αυτού νομιμοποιείται να καταγγείλει ότι “*τω εν ισχύι σύστημα της κατωτάτης, ήτοι Δημοτικής Εκπαιδύσεως εν Ελλάδι χρήζει ριζικής μεταβολής δια πολλούς και σπουδαίους λόγους*” (Βλαστός, 1873). Όπως δηλώνει δεν είναι ο μοναδικός που έχει αυτή την άποψη, κάτι που σε προηγούμενο κεφάλαιο έχουμε καταγράψει, και πως:

“πολλοί κατά διαφόρους καιρούς και μάλιστα εσχάτως υπό διαφόρους επόψεις και γενικώς και μερικώς εμβριθέστατα συνεζήτησαν, λαμβάνοντας αφορμήν εκ των αποτελεσμάτων αυτής των παραγομένων και των καταφαινομένων εν τη κοινωνία. Ωστε περί τούτου ήδη εμορφώθη κοινή πεποίθησις, ήτις την ανάγκην ταύτην ανεβίβασεν εις ζήτημα το οποίο μετά αξιεπαίνου ζήλου και γενναιότητος υιοθέτησεν ο εν Αθήναις Σύλλογος προς διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων, και ανεδέξατο τη λύσιν αυτού προκηρύξας άθλον εις τον νικηφόρον συγγραφέαν τον οποίο αναμένει να χειροκροτήση η Ελλάς ως αληθή Ευεργέτην του έθνους. Αλλ'εάν κρίνωμεν εκ των κατά τον λήγον έτος κατελθόντων εις τον ευγενή τούτον αγώνα Συγγραφέων, φόβος υπάρχει μη βραδύνη πολύ η επιτυχής λύσις του κοινωφελούς τούτου ζητήματος, διότι ουδαμού τούτου ανεύρομεν αναπτυσσομένην την ιδέαν, ότι ο Οίκος και το Σχολείον, πρέπει να ώσιν εις άμεσον και διενεκή συννενόησιν προς τελεσφόρον διδασκαλίαν.” (Βλαστός, 1873).

Ο συγγραφέας, αφού παραδέχεται ότι η κατάσταση στην εκπαίδευση είναι πάρα πολύ άσχημη, κάτι που πολλοί, εκτός από αυτόν, δέχονται, προτείνει ως άμεση λύση τη συνεργασία οικογένειας και σχολείου. Αντιλαμβανόμαστε ότι πρόκειται για έναν παιδαγωγό που προσπαθεί να δώσει παιδαγωγικές λύσεις. Όλο το εγχείρημά του και οι προτάσεις του στηρίζονται πάνω σε αυτό το δίπολο σχολείο-οικογένεια, και δη τη

μητέρα όπως είδαμε και σε άλλο κεφάλαιο, άποψη που από το κείμενο φαίνεται ότι δεν έχει οπαδούς στον ελλαδικό χώρο εκείνη την περίοδο καθώς:

“Πανταχού αναπτύσσεται η ιδέα ότι το σχολείον πρέπει να ιδιοποιήται το παν, ο δε Οίκος να μένη αμέτοχος και ξένος, επομένως ανεύθυνος, όπερ μοι φαίνεται ασυμβίβαστον με την φύσιν του πράγματος διότι άνευ της συμπράξεως αμφοτέρων ανεπαρκής φαίνεται η μονομερής ενέργεια εκάτερου, όσον δραστηρία κι αν υποτεθεί, άλλως πρέπει να αποσπάσωμεν εντελώς τον παίδα εκ της οικογενείας, και να τον περιορίσωμεν εν τω Σχολείω ως εν Μοναστηρίω διδασκόμενον και μορφούμενον, εισάγοντες εν τοις διδακτηρίοις τα συσσίτια ως εν τη Στρατιωτική Σχολή και εν τη Ριζαρείω.” (Βλαστός, 1873).

Επίσης, δηλώνει ότι πιστεύει στην αποκέντρωση της εκπαίδευσης από το Υπουργείο και την ανάθεση της λειτουργίας των σχολείων στους Δήμους καθώς *“σύστημα τοιούτον κατά Δήμους αναπτυσσόμενον θα ήτο το μάλλον θεάρεστον υπό πολλές απόψεις και ούχι ακατόρθωτον ως φαίνεται εκ πρώτης όψεως. Αλλά περί τούτου ουδείς λόγος, ουδεμία νύξις”* (Βλαστός, 1873).

Πριν ακόμη διαβάσει ο αναγνώστης το αφήγημα του Βλαστού αντιλαμβάνεται τις θέσεις του περί εκπαίδευσης και σχολείου. Απόψεις που μπορεί να μην είναι εύκολα εφαρμόσιμες τον καιρό που γράφεται το βιβλίο στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα αλλά που σίγουρα προβληματίζουν τον ενήλικα αναγνώστη. Γνωρίζοντας αυτό ο Βλαστός το θέτει προς έγκριση από το Υπουργείο επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως για να *“καλλιεργηθή αρκούντως και να αναπτυχθή δεόντως προϊόντος του χρόνου”* (Βλαστός, 1873).

Και την παίρνει την έγκριση ως Βιβλίο Αναγνώσεως παρά το καταγγελτικό του ύφος.

Ο συγγραφέας Βλαστός πριν απευθυνθεί στους μικρούς αναγνώστες και μαθητές, απευθύνεται *“Τοις Διδασκάλοις και Γονεύσι”*. Σε αυτή την επιστολή προς τους δασκάλους και γονείς μας συστήνει για πρώτη φορά τη μητέρα-ηρωίδα του αφηγήματος,

την κυρία Ευρυδίκη, μητέρα-πρότυπο, όπως έχουμε ήδη γράψει, που καθόλη τη διάρκεια καθίσταται ο καλύτερος συνεργός και συνεργάτης του δασκάλου.

Η κυρία Ευρυδίκη στην επιστολή αυτή παρουσιάζεται να βρίσκεται σε δίλημμα σχετικά με την εκπαίδευση του γιου της Πέτρου. Δεν είναι σίγουρη αν *“έπρεπε να διδάξει τον Πέτρον κατ’οίκον, ή να τον αποστείλλη εις Δημοτικόν Σχολείον”* (Βλαστός, 1873:α’).

Ο γονέας έχει δικαίωμα, όπως έχουμε δει, να επιλέξει αν το παιδί του θα παρακολουθήσει το Δημόσιο Σχολείο ή όχι. Η μητέρα εξαιτίας της κατάστασης στην Εκπαίδευση *“σχεδόν είχε αποφασίσει να διδάξει ίδια κατ’ οίκον”*, αν και πρόκειται για *“μονομερή εκπαίδευση”* (Βλαστός, 1873:γ’). Δεν την προτιμά, ωστόσο, η κυρία Ευρυδίκη για τον γιο της καθώς:

“ανεγνώριζεν, ότι μόνον από την άποψιν της αρνήσεως και εντελούς αγνοίας του κακού δύναται να θεωρηθή προς καιρόν καλή, αλλά μετά ταύτα διατρέχει τον κίνδυνον να αποβή ου μόνον ματαιία και ανωφελής, αλλά και επιβλαβής απέναντι της πραγματικότητος της κοινωνίας” (Βλαστός, 1873: γ’).

Ο συγγραφέας για να παρουσιάσει με μελανά χρώματα την κατάσταση που επικρατεί στο χώρο της εκπαίδευσης εμφανίζει τη μητέρα να μην είναι σίγουρη για το αν πρέπει ο γιος της να ακολουθήσει το δημόσιο σύστημα. Αμφισβητεί ότι:

“η τύχην των Δημοτικών Σχολείων εξαρτάται από την δικαίαν εκτίμησιν του Διδασκάλου παρά της κοινωνίας ένθα υπάρχει αλλ’ από την ιδιοτροπίαν των ισχυρών της ημέρας, οίτινες ως εκ της φύσεως των παρ’ ημίν πραγμάτων δεν επιθυμούσι ποσώς να θεωρήσουσι τα Σχολεία ως άσυλα των οικογενειών των διαφόρων κοινοτήτων αλλά ως αυτόχρημα τιμάρια εαυτών, εις α να τοποθετώσιν εκάστοτε τους ευνοουμένους αυτών προς αμοιβήν των θυσιών, ας τινάς τοις παρέχουσινεν τω πολιτικώ σταδίω” (Βλαστός, 1873: α’-β’).

Ο συγγραφέας μέσω της ηρωίδας του καταγγέλλει τον τρόπο με τον οποίο οι πολιτικοί χρησιμοποιούν τους διορισμούς των δασκάλων και δεν δείχνουν κανένα πραγματικό ενδιαφέρον παρά μόνο πώς οι ίδιοι θα ενισχύσουν και θα διατηρήσουν την εξουσία τους. Το είδαμε άλλωστε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, πως η κάθε κυβέρνηση χρησιμοποιούσε τον δάσκαλο ως ψηφοφόρο και δεν τον προσλάμβανε με αξιοκρατικά κριτήρια.

Η κυρία Ευρυδίκη παρουσιάζεται στενοχωρημένη και προβληματισμένη για την κατάσταση που επικρατεί στο χώρο της Εκπαίδευσης λυπάται ακόμη περισσότερο:

“...διατί εν Ελλάδι τα Δημοτικά Σχολεία να μη ανήκωσιν αποκλειστικώς εις τας διαφόρους κατά τόπους κοινότητας, ώστε αυτά να εγείρωσι κατάλληλα Εκπαιδευτήρια, να εκλέγωσιν τον διδάσκαλον, και να συντηρώσι τον Σχολείον, ότε αμιλλώμεναι αυτά θα φροντίζουσι σπουδαιότερον περί αυτών, απαλλαττομένης της Κυβερνήσεως εκ της πολυασχόλου ταύτης εργασίας, εξ ης ουδόλως προκύπτει αποτέλεσμα ανάλογον προς τον προορισμόν αυτών, ενώ η χειραφέτησις της κατωτάτης ήτοι Δημοτικής Εκπαιδύσεως συνάδει κατά πάντα προς τας εμφύτους δημοκρατικάς τάσεις του Ελληνικού Έθνους; διότι τότε και οι κοινότητες θα εκλέγωσι τον κατάλληλον δι'αυτάς διδάσκαλον και ο Διδάσκαλος θα συμμορφούται συμφώνως προς τας ανάγκας και απαιτήσεις της Κοινότητος, ήτις σπουδαιότερον ενδιαφέρεται εις την πρόοδον του Σχολείου, και δικαιότερον αρμόζει εις αυτήν να φροντίζει περί της αναπτύξεως και συντηρήσεως αυτού, αναπληρούσα εγκαίρως, και προλαμβάνουσα δεόντως πάσαν έλλειψιν, εκ του πλησίον θεωρούσα αυτήν. Εις Δήμαρχος φιλόμουσος και φιλότιμος, ελεύθερος ων εις τας ενεργείας του, δύναται δια των πράξεών του ν'αποθανάτιση το όνομά του και να το καταστήση παράδειγμα μιμήσεως ευγενών προθέσεων και δραστηρίου ενεργείας” (Βλαστός, 1873: β’).

Στο συγκεκριμένο σημείο θίγεται ο συγκεντρωτισμός του Υπουργείου Παιδείας και ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας των Σχολείων. Ο συγγραφέας είναι σίγουρος πως αν ο έλεγχος και διαχείριση των Σχολείων γίνονται εξ ολοκλήρου από τους Δήμους θα λύνονταν πολλά από τα προβλήματα και θα παρατηρούνταν θετικά αποτελέσματα στον τομέα αυτόν. Ο κάθε Δήμος και κάθε Δήμαρχος γνωρίζει καλύτερα για τις

ανάγκες των πολιτών του και με την αποκέντρωση θα μπορούσε να αποφασίζεται σε τοπικό επίπεδο πώς αυτές θα καλύπτονται. Για να ενισχύσει την άποψη αυτή δίνει παράδειγμα τον τρόπο οργάνωσης των σχολείων στην Ελβετία:

“η κυρία Ευρυδίκη είχε επισκεφθή άλλοτε την Ελβετίαν και εθαύμασε την πληθύν και ακμήν των εν αυτή προκαταρτικών Σχολείων, άτινα εισίν ανατεθειμένα ολοσχερώς εις τας κατά τόπους κοινότητας...” (Βλαστός, 1873: γ’).

Ως Σχολάρχης και γνώστης των εκπαιδευτικών θεμάτων ο Βλαστός θέτει το θέμα του κλεισίματος του Διδασκαλίου:

“μετά πολλής απορίας ήκουσεν, ότι ουδέν Διδασκαλίον υπάρχει, προ καιρού διαλυθέν, επειδή εσχάτως είχαν καταστεί Πρυτανείον των υπηρετών των βουλευτών, οίτινες μεταβαίνοντες εις Αθήνας ετοποθετούν τους υπηρέτας των ως υποτρόφους της Κυβερνήσεως εν αυτώ, και μετά τετραετίαν επανακάμπτοντες εις τα ίδια τους παρελάμβανον Δημοδιδασκάλους και Γραμματείς των Δήμων εν ταις επαρχίαις” (Βλαστός, 1873: γ’).

Ο συγγραφέας παρόλο που στέλνει το βιβλίο για έγκριση από το Υπουργείο δεν διστάζει να ασκήσει κριτική για την εκπαιδευτική πολιτική καταθέτοντας στοιχεία και απόψεις που καταγράφονται σε κάθε βιβλίο ιστορίας της εκπαίδευσης. Όταν γράφει αυτό το βιβλίο ο Βλαστός έχουν περάσει μόλις 9 χρόνια (1864) από το κλείσιμο του Διδασκαλείου και το 1878 συστήνεται ξανά, καθώς θεωρείται σημαντική η λειτουργία του για την εκπαίδευση των δασκάλων, που, όπως έχουμε ήδη δει, αμφισβητείται η ποιότητά της σε όλη τη διάρκεια του αιώνα.

Η κυρία Ευρυδίκη τελικά πείθεται να στείλει τον πρωτότοκο γιο της, Πέτρο, σε δημόσιο δημοτικό σχολείο, ωστόσο δεν διστάζει να κατακρίνει τη μόρφωση που αποκτά ο μαθητής τελειώνοντας το σχολείο. Πολλές είναι οι φωνές εκείνη την εποχή που κατηγορούν τον τρόπο διδασκαλίας των μαθητών καθώς περιορίζεται σε ξερή,

μηχανική αποστήθιση της γνώσης χωρίς να καταβάλλεται καμιά προσπάθεια για κατανόηση:

“Εξερχόμενοι οι παίδες αληθών μανθάνουσι γράμματα, δηλονότι ανάγνωσιν, γραφήν και Αριθμητικήν ανάλογον της ηλικίας και ουχί του χρόνου της σπουδής των, αλλά ουδεμίαν ηθικήν μόρφωσιν έχουσιν ουδέ συναίσθησιν της εαυτών αξίας. Ότι όλη η διδασκαλία εν αυτοίς αποβαίνει ξηρά, ξηροτάτη ανάγνωσις, χωρίς ποτέ να αναπτήσεται το αναγιγνωσκόμενον και να καταδεικνύεται το πρακτικόν κέρδος εκ της εφαρμογής αυτού εν τη κοινωνία” (Βλαστός, 1873: γ’-δ’).

Ο δάσκαλος με τον οποίο συνομιλεί η μητέρα του Πέτρου παρουσιάζεται πολύ ευγενικός και καλός συνομιλητής, ακούει με ηρεμία όσα καταλογίζουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και δεν διστάζει να συμφωνήσει όταν χρειάζεται. Παίρνει θέση και θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως ο δάσκαλος του κειμένου και ο συγγραφέας Βλαστός μάλλον ταυτίζονται και ως προς το επάγγελμα και ως προς τις θέσεις και απόψεις. Τολμά στη συζήτηση που κάνει με τη μητέρα σχετικά με τη σχολική πραγματικότητα να θίξει δύο από τα βασικότερα θέματα που απασχολούν την εκπαίδευση της εποχής: τη γλώσσα και την Αλληλοδιδασκτική Μέθοδο, κύρια μέθοδο διδασκαλίας, όπως ήδη έχουμε αναφέρει στο θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας.

Γράφει χαρακτηριστικά για τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στα βιβλία ανάγνωσης και στα περισσότερα είναι η αρχαία ελληνική:

“Τους λόγους τούτους μετά στενοχωρίας ήκουεν ο Διδάσκαλος, μη δυνάμενος να πείση την κ. Ευρυδίκη, αναιρών αυτούς αποχρώντως, αλλ’ επροφασίζετο ότε μεν το ακατάλληλον των εν χρήσει αναγιγνωσκομένων βιβλίων καθό γεγραμμένων των πλείστων εις γλώσσαν ακατάλυπτον εις τους παίδας” (Βλαστός, 1873: δ’).

Έχουν ξεκινήσει οι συζητήσεις και οι διαμάχες για το θέμα της γλώσσας. Μετά από χρόνια κατακλυσμού των μαθητών από τα αρχαία ελληνικά, πολλοί φωτισμένοι παιδαγωγοί ή λόγιοι της εποχής κάνουν λόγο για το άσκοπο της διδασκαλίας των

αρχαίων ελληνικών ως επίσημης γλώσσας. Πολλοί αναρωτιούνται ποιος ο λόγος να αφιερώνονται οι περισσότερες ώρες στα σχολεία σε μια γλώσσα που δεν ομιλείται εκτός σχολείου από κανέναν. Μετά από 8 χρόνια από τότε που γράφεται το βιβλίο αυτό, ο Ψυχάρης θα εκδώσει “Το Ταξίδι μου”, κείμενο σταθμός που ανοίγει το δρόμο για διάλογο γύρω από αυτό το θέμα.

Για το ίδιο θέμα, της γλώσσας, παρουσιάζεται και η μητέρα να είναι υπέρμαχος της άποψης για μια γλώσσα κατανοητή από τα παιδιά:

“Ομολογώ είπεν η κυρία Ευρυδίκη ότι τα εν χρήσει εν Δημοτικοίς Σχολείοις άπειρα βιβλία τα πλείστα είναι γεγραμμένα εις γλώσσαν ακατάλυτον ως επί τω πολύ εις τους μαθητάς, διότι οι Συγγραφείς αυτών δεν δύνανται ποσώς να εννοήσωσιν ότι γράφουσι διά παιδας, αλλά ακουσίως, υποθέτουσι τους παιδας συνηλικιώτας αυτών, επομένως και κρίνοντας, και νοούντας, και ζητούντας τοιαύτας γνώσεις, οποίας και αυτοί, δια τούτα τα δια Δημοτικά Σχολεία ωρισμένα βιβλία είναι τηλικαύτα και τοσαύτα, ώστε δύναται ν’αποτελέσωσι Βιβλιοθήκην μυριότομον και πολύτιμον. Διότι παρ’ημίν ουδέν ευχερέστερον η το συγγράφειν διά δημοτικά σχολεία. Μόνον ο κλυτός Νεύτων είχε την αδυναμίαν να ομολογή παρρησία ότι περισσότερα ανικανότητα συνησθάνετο εις το να συγγράψη δύο γραμμάς διά παιδας δημοτικών σχολείων παρά να λύση το δυσκολώτερον πρόβλημα της Μαθηματικής. Ερωτώμενος δε την αιτίαν τούτου έλεγεν ότι δεν ηδύνατο να ενθυμηθή τι βιβλίον ήθελε τω αρέσκει εν τη παιδική ηλικία αυτού.” (Βλαστός, 1873: δ’ - ε’).

Η κυρία Ευρυδίκη προχωράει τη συζήτηση για το γλωσσικό ζήτημα με την οποία γράφονται τα παιδικά βιβλία και συγχρόνως διαμαρτύρεται για τα θέματα που επιλέγουν οι συγγραφείς γι’ αυτά. Τα περισσότερα είναι γραμμένα σε γλώσσα που δεν καταλαβαίνουν τα παιδιά και με θέματα που δεν τα αφορούν. Ο συγγραφέας με έναν ευφυή τρόπο παρουσιάζει τον Νεύτωνα να συγκρίνει τη λύση του πιο δύσκολου προβλήματος με τη συγγραφή παιδικού βιβλίου. Βλέπουμε τις νέες παιδαγωγικές απόψεις που αφορούν την παιδική ηλικία και αφορούν και την Παιδική Λογοτεχνία.

Στη συνέχεια μέσα από τα λεχθέντα του δασκάλου τίθεται το θέμα της ξεπερασμένης και αντιπαιδαγωγικής μεθόδου της Αλληλοδιδασκτικής και κάνει λόγο για τη νέα πρόταση στην εκπαίδευση τη Συνδιδασκτική Μέθοδο:

“η εν χρήσει Αλληλοδιδασκτική μέθοδος δε δύναται να κατορθώσει τούτο, το οποίον είναι έργον αποκλειστικό της Συνδιδασκτικής Μεθόδου, ήτις αν και εκ πρώτης όψεως φαίνεται δαπανηρά απαιτούσα ίδιον Διδάσκαλον ανά πενηκοντάδα το πολύ Μαθητών, εξεταζομένη όμως κατά βάθος είναι η μάλλον ολιγοδάπανος και ωφελιμοτάτη, καθό δυναμένη εντός το πολύ τριών ετών να αποφέρει πρόοδον, οίαν μόλις δύναται να κατορθώσει εντός διπλασίου χρόνου η Αλληλοδιδασκτική” (Βλαστός, 1873: δ’).

Και συνεχίζει ως προς τις εκπαιδευτικές μεθόδους:

“Ως προς το δεύτερο μέρος της απολογίας του Διδασκάλου, δηλ. ως προς τα μεθόδους, ηναγκάσθη και ο διδάσκαλος να ομολογήση μετά της κυρίας Ευρυδίκης, ότι διά να πετύχη η Συνδιδασκτική Μέθοδος, δέον να αφεθή η Δημοτική Εκπαίδευσις ελεύθερα εις τη διάθεση των Δήμων, οίτινες καθό αμέσως ενδιαφερόμενοι δύνανται να εκλέγωσι τον άξιον διδάσκαλον διά τας παίδας των, και να προσκολλώσιν εις αυτόν εκάστοτε τους επιθυμούντας να ασπασθώσι το διδασκαλικόν έργον, προαλειφόμενοι παρ’αυτώ και βοηθούντες το έργον επ’αμοιβήν ανάλογον” (Βλαστός, 1873: ε’).

Ο δάσκαλος θεωρεί πως για να γίνει αλλαγή στην εκπαίδευση επιβάλλεται οι Δήμοι να αναλάβουν τη διοίκηση των σχολείων. Μόνο έτσι πιστεύει πως μπορεί να πετύχει και η Συνδιδασκτική Μέθοδος και να αποβεί ωφέλιμη για τους μαθητές. Οι σχετικές συζητήσεις περί μεθόδων έχουν ξεκινήσει πολλά χρόνια πριν γίνουν οι αλλαγές το 1880, όπως περιγράψαμε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Μέσα από το κείμενο, το οποίο είναι γραμμένο το 1872, οχτώ χρόνια πριν καταργηθεί η Αλληλοδιδασκτική, παρουσιάζονται οι σκέψεις και οι ανησυχίες της ευρύτερης κοινωνίας σχετικά με την εκπαίδευση.

Ο διάλογος ανάμεσα σε μια μητέρα που ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση του παιδιού της και ενός δασκάλου που δείχνει ότι γνωρίζει πολύ καλά την κατάσταση συνεχίζεται εκθέτοντας όλες τις πτυχές του εκπαιδευτικού προβλήματος της εποχής. Η κυρία Ευρυδίκη έχει πρόταση βελτίωσης της κατάστασης των Δημοτικών σχολείων, συμπληρώνοντας τα προηγούμενα λόγια του δασκάλου:

“Αυτή η φύσις και ο προορισμός του Δημοτικού Σχολείου αποδεικνύει εναργέστατα την απολύτον ανάγκην της χειραφετήσεως αυτών, όπως υπήρχον και εν άλλοις καιροίς δεινοίς, ότε ουδεμίαν κοινότης εστερείτο τοιούτων, αλλ’άπασαι ευμοίρουν, συναμιλλόμεναι τις πρώτη ν’αποκτήση Διδάσκαλον τον ικανότερον επί φιλοπονία και αρετή, αμείβουσα και τιμώνσα αυτόν επαξίως. Ένεκα του συγκεντρωτικού συστήματος της εξουσίας δεν έμεινεν ήδη εις τους Δήμους ήτοι τας κοινότητας, ει μη μόνον η συντήρησις και διαχείρησις των Εκκλησιών, αίτινες, χρεωστούμεν να το ομολογήσωμεν προς θρίαμβον των δημοκρατικών τάσεων του συντηρητικού έθνους, ανατεθειμένοι εις επιτροπείας των κατά τόπους κοινοτήτων, έλαβον τοσαύτην επίδοσιν, και έκαμον τοσαύτας προόδους, ώστε πανταχού του Κράτους διατηρούνται εν άρίστη καταστάσει, καλλωπιζόμεναι επιφανώς οσημέραι, και πολλαπλασιαζόμεναι κατά τας ανάγκας των κοινοτήτων, αίτινες φροντίζουνσι να εκλέγωσι μετά κόπου και τους καλλιφώνους ψάλτας επί αδρά αμοιβή.” (Βλαστός, 1873: ζ’).

Το επάγγελμα του δασκάλου παρουσιάζεται ως χαμηλά αμειβόμενο και χωρίς να τιμάται όπως θα έπρεπε. Επιβεβαιώνει και ο Βλαστός όλα αυτά που παρουσιάζονται στο θεωρητικό μέρος και αφορούν τον δάσκαλο της εποχής. Η χαμηλή αμοιβή του, ο τρόπος πρόσληψής του, ο τρόπος εκπαίδευσης και επιμόρφωσής του, ο συγκεντρωτισμός του Υπουργείου αποτελούν παράγοντες που καθορίζουν και το έργο του. Ο δάσκαλος του κειμένου παρουσιάζεται ο ίδιος να αποδέχεται όλα όσα καταλογίζει στο εκπαιδευτικό σύστημα η μητέρα του Πέτρου, και προφανώς θα είναι η γενικότερη άποψη της κοινωνίας και προσπαθεί κι ο ίδιος να προτείνει λύσεις:

“Τέλος πάντων, προσέθηκεν ο Διδάσκαλος, αν ποτέ χειραφετηθώσιν εν Ελλάδι τα Δημοτικά Σχολεία, έχουσης της Κεντρικής Κυβερνήσεως μόνον την ανωτάτην αυτών εποπτείαν, τούτο θα γένει αιτίαν να αναδειχθή η ικανότης και το έξοχον του ατόμου, διότι μόνον διά της φιλοπονίας και της λειψής περί τα γράμματα αρετής θα διακρίνηται και υπερέχη ο Διδάσκαλος, έχων ανατεθειμένην και εστηριγμένην την ελπίδα του εαυτού μέλλοντος εις την εύορκον εκπλήρωσιν του έργου του, και ουχί εις την ραδιουργίαν, χαμέρπειαν και εξευτελισμόν εαυτού. Ο διαγωνισμός πανταχού και πάντοτε υπήρξε θαυμαστός διά τα θεία αποτελέσματα αυτού.” (Βλαστός, 1873: 5’).

Οι προτάσεις και τα αιτήματα της εποχής για βελτίωση της Εκπαίδευσης, τόσο από την κυρία Ευρυδίκη όσο και από τον δάσκαλο του κειμένου, ταυτίζονται και αφορούν την αποκέντρωση της Εκπαίδευσης. Τονίζουν ότι χρειάζεται να αποδεσμευτούν τα δημοτικά σχολεία από τον έλεγχο του υπουργείου και να περάσουν στους δήμους, να απλοποιηθεί η γλώσσα και να γίνει πιο κατανοητή από τα παιδιά, το ίδιο και τα παιδικά βιβλία, τα οποία θα πρέπει να θεωρούνται ενδιαφέροντα από το παιδί και όχι μόνο ο ενήλικος, να αλλάξει η Αλληλοδιδασκτική Μέθοδος και να υιοθετηθεί η Συνδιδασκτική, να αμείβεται καλύτερα ο δάσκαλος για το έργο του και να επιμορφώνεται, επομένως να ανοίξει ξανά το Διδασκαλείο, να βρεθεί τρόπος αξιοκρατικός επιλογής των δασκάλων όπως είναι ο διαγωνισμός και όχι η επιλογή να είναι άμεσα εξαρτώμενοι από την εκάστοτε Κυβέρνηση. Πολλά από αυτά τα αιτήματα βλέπουμε να εισακούονται και να πραγματοποιούνται ενώ άλλα να καθυστερούν πολύ περισσότερο.

Η κυρία Ευρυδίκη συνεχίζει με ευχολόγια για το καλό της εκπαίδευσης και ελπίζει πως όλοι θα φανούν αντάξιοι “των ευγενών προθέσεων και αγαθών προσδοκιών των Νομοθετών του περί Δημοτικού Σχολείου Νόμου της 6/18 Φεβρουαρίου 1834.”. Αναφέρεται στον πρώτο νόμο επί Όθωνα που όπως γράψαμε και στο θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας παρόλο που έχουν περάσει αρκετά χρόνια και έχουν ακολουθήσει και άλλοι νόμοι και διατάγματα, δεν έχουν αλλάξει αρκετά πράγματα επί της ουσίας.

“Επιθεωρητικά και εξεταστικά επιτροπεία των Δημοτικών Σχολείων προς εξέλεξιν και επιτήρησιν αυτών, περιβαλλόμεναι με καθήκοντα σπουδαιότατα, ως

επί το πολύ είναι άγνωστοι εις τον τόπον, και χωρίς υπερβολήν, πολύ φοβούμαι, μη και αυτοί οι διοριζόμενοι μέλη των επιτροπείων λησμονώσιν το παραπάν τον διορισμόν όχι τον προορισμόν αυτών, ενώ εν των Εκκλησιών Επιτροπείαι μυρίους καταβάλλουσι κόπους και πολυειδεΐς υφίστανται αγώνας, όπως φανώσιν άξιοι της εμπιστοσύνης των συμπολιτών αυτών, και υπερβώσι τους προκατόχους αυτών, αμιλλώμενοι εν τοις έργοις.” (Βλαστός, 1873: ζ’).

Η μητέρα αναφέρει τις Εξεταστικές Επιτροπές. Επιθυμεί να μάθει για το έργο τους αλλά και εκφράζει και τους φόβους της όσον αφορά το έργο αυτών. Ο δάσκαλος θέλοντας να ενισχύσει τα λόγια της κυρίας Ευρυδίκης σχετικά με τις Επιθεωρητικές και Εξεταστικές Επιτροπές εκφράζει την απορία πώς ένα τέτοιο θέμα το άφησε για το τέλος, μιας και ο ίδιος το θεωρεί ως πρωτεύον:

“Αλλά ίσως αγνοείται ότι τας τοιαύτας επιθεωρητικές και εξεταστικές επιτροπείας πολλαχού του Κράτους, ένθα υπηρέτησα, ουδ’εγώ αυτός ηυτύχησα να γνωρίσω εκ του πλησίον. Διότι αν και κατά νόμον κατ’έτος ανανεώνται αυτά περί τον Νοέμβριον, πολλάκις ουδέ τον απλούν κατάλογον των ονομάτων αυτών μοι ανεκοίνουν ή αν ενίοτε αι επιτόπιαι αρχαί μοι ανήγγελλον τούτο, τους ελησιμόνουν πάραυτα, διότι ουδέποτε ούτε αυτοί με επεσκεπτοντο, ούτε εγώ ελάμβανον αφορμήν να τοις συμβουλευθώ. Μόνον κατά τοις εξετάσεις παρίστατο η εξεταστική επιτροπεία, προσκαλούμενη φιλικώς παρ’εμού του ιδίου, μετά το πέρας των οποίων συνήθως μοι ανέθετον να συντάξω εγώ αυτός την παρά του Νόμου απαιτούμενην έκθεσιν την οποία προθύμως υπέγραφον εκείνοι διά τα περαιτέρω” (Βλαστός, 1873: ζ’-η’).

Ο συγγραφέας όντας ο ίδιος σχολάρχης προφανώς γνωρίζει πολύ καλά τον τρόπο που λειτουργεί ο εκπαιδευτικός χώρος και έχει βιώσει ανάλογες καταστάσεις με αυτές που καταγράφει με λεπτομέρειες όπως είναι ο τρόπος λειτουργίας των Επιθεωρητικών και Εξεταστικών Επιτροπών, ο οποίος δεν βοηθά ούτε διευκολύνει τον δάσκαλο.

Σε αυτή την επιστολή του συγγραφέα που απευθύνεται προς τους γονείς και προς τους δασκάλους των μαθητών παρουσιάζεται χωρίς φίλτρα η άποψη του συγγραφέα

σχετικά με την Εκπαίδευση. Περιγράφεται “εν όλη τη γυμνότητι την ειδεχθή κατάστασιν των σημερινών δημοτικών σχολείων” που πολύ σωστά μέσω της μητέρας τίθεται η ερώτηση που σίγουρα έχει και ο αναγνώστης αλλά που θα είχε και ο κάθε γονέας γνωρίζοντας την άσχημη αυτή κατάσταση στην Εκπαίδευση και το Σχολείο: “Τίνας λόγους έχεις να με πείσεις να προτιμήσω την εν τω Δημοτικώ Σχολείω εκπαίδευσιν του προσφιλοῦς μου Πέτρου παρά την κατ’ οίκον;” (Βλαστός, 1873: η’).

Ο δάσκαλος παρόλο που δεν κλείνει τα μάτια μπροστά στις ελλείψεις και τις αδυναμίες του δημοτικού σχολείου της εποχής απαντά “με τόνον” στη Μητέρα και κατ’ επέκταση στον αναγνώστη που κι αυτός περιμένει να ακούσει τα επιχειρήματα υπέρ της Δημόσιας Εκπαίδευσης:

“...δεν επιθυμώ να σας παραπείσω δι’ ευγλωττίαν και ρητορικής τέχνης αλλά θέλω σας ομιλήσει με την παρρησίαν και ειλικρίνειαν, μεθ’ ης σας εξέθηκα τας ελλείψεις του παρ’ ημίν Εκπαιδευτικού Συστήματος. Δεν επιχειρώ να σας παραστήσω τας πολυειδείς ελλείψεις του συστήματος της κατ’ οίκον εκπαίδευσως, καθότι υμείς αυτή με απαλλάττετε τούτου, ως μήπω σχηματίσασι περί τούτου ιδίαν πεποίθησιν. Δια τούτο θέλω περιορισθή να σας υποδείξω εν συντόμω τας αρετάς της δημοσίας εκπαίδευσως ανεξαρτήτως ήδη του ζητήματος της χειραφετήσεως των Σχολείων, διότι αυτή θάττον η βράδιον δέον να επέλθη και πέποιθα ότι δε θέλω δοκιμάσει πολύ κόπον εις το να σας καταπείσω, ότι αυτή είναι προτιμητέα πάσης άλλης. Με όλας τας ελλείψεις και ατελείας του συστήματος της εν τοις Σχολίοις Εκπαίδευσως, το Σχολείον δε δύναται άλλως να θεωρηθή παρά Σχολείον, το οποίον εκπροσωπεί συμπάσαν την κοινωνία, και εγκλείει δυνάμεις πάσας τας αρετάς και κακίας αυτής, διά τούτο αποβαίνει απολύτως αναγκαίον να υπάρχει το Σχολείον εις άμεσον επαφήν εις την οικογένειαν, όπως από κοινού ενεργώσι και συμπράττωσι προς εμπέδωσιν της αρετής και εξόντωσιν της κακίας. Πάσα μονομερής ενέργειαν τούτων εξουδετερώνει οιονδήποτε αποτέλεσμα εκατέρας, και αφίνει την φύσιν αχαλίνωτον εις τας ορμάς και ορέξεις αυτής καθισταμένου του λογικού εντελώς αχρήστου. Εν τω Σχολείω αι αρεταί και ελλείψεις ή κακίαί παρουσιάζονται, αναπτύσσονται, αι μεν αμοίβονται, αι δε τιμωρούνται. Το πνεύμα, ο ορθός λόγος υπερισχύει, ενδυναμούται, ευδοκιμεί. Προς τούτο απαιτείται η συνέργεια οικιακής συνδρομής, όπως

συναίσθανθή ο παις, ότι επ'αυτόν έχει Καθήκον και η Οικογένεια και η Πολιτεία, ην αντιπροσωπεύει ο Διδάσκαλος. Άμα ο παις εννοήσει τούτο, ότι και αυτός έχει αμοιβαίον καθήκον προς αμφοτέρους, τους γονείς δηλαδή και τον Διδάσκαλον, τότε εκερδήσαμεν το παν. Δεν υπολείπεται, ειμή να διδάξωμεν αυτόν από κοινού τα καθήκοντα ταύτα. Τούτο εν συντόμω αποβλέπει και προτίθεται η εν τω Σχολείω διδασκαλία” (Βλαστός, 1873: θ’-ι’).

Ο δάσκαλος του κειμένου παρουσιάζεται ως ένας άνθρωπος σοβαρός, γνώστης του επαγγέλματός του, καλλιεργημένος, που γνωρίζει τα τρωτά σημεία του εκπαιδευτικού συστήματος της εποχής και δεν διστάζει να τα παραθέσει, να τα συζητήσει με τον γονέα. Δεν κρύβεται ούτε κρύβει αυτά που γνωρίζει. Αποδεικνύεται ένα πρόσωπο άξιο εμπιστοσύνης που μπορεί να δώσει εκπαιδευτικές συμβουλές χωρίς να φοβίζει τον γονέα ή τον αναγνώστη ότι μπορεί να αποκρύψει στοιχεία. Με τα τελευταία του λόγια προσθέτει ένα κομμάτι στο παζλ της εκπαίδευσης, απαντά στο ερώτημα πως αυτή θα λειτουργήσει όσο το δυνατό καλύτερα. Καθιστά υπεύθυνους τους γονείς και το σχολείο, τον δάσκαλο δηλαδή, να κάνουν το παιδί να καταλάβει πως έχει χρέος, καθήκον, προς τους γονείς του και προς τον δάσκαλο. Γι’αυτούς τους λόγους η κυρία Ευρυδίκη “εθεώρει τον μεν Διδάσκαλον ευεργέτην, το δε σχολείον ίδιον οίκον της” (Βλαστός, 1873: ι’).

Με την επιστολή προς τους γονείς και τους δασκάλους ο Βλαστός προσπαθεί να καταγράψει και να καταγγείλει τα κακώς κείμενα της εκπαίδευσης, να προβληματίσει γονείς και δασκάλους, να περιγράψει με ποιους τρόπους μπορεί να βελτιωθεί η κατάσταση χωρίς ωστόσο να απορρίπτει τη δημόσια εκπαίδευση ή να μην μπορεί να βρει θετικά στοιχεία σε αυτή. Οι γονείς πρέπει να βρίσκονται σε συνεχή επικοινωνία με το σχολείο για το καλύτερο του παιδιού.

Ο συγγραφέας πιστεύει πως έχει μεγάλη σημασία η πρώτη επαφή του παιδιού με το σχολείο. Ο δάσκαλος, ο δεύτερος γονιός για τον μαθητή, ασκεί επίδραση στην ψυχή του και επηρεάζει άμεσα τη σχολική του πορεία. Ο μαθητής μέσα από το σπίτι και την οικογένειά του σχηματίζει τις πρώτες παραστάσεις για το σχολείο και τον δάσκαλο,

πριν ακόμη φοιτήσει στο σχολείο. Η μητέρα δείχνει να το γνωρίζει και γι' αυτό προετοιμάζει με τον καλύτερο τρόπο τον γιο της στο ξεκίνημα.

“...η αγαθή και φιλόστοργος μήτηρ αυτού απεφάσισε να τον πέμψει εις το σχολείον, όθεν παρακολουθούσα κοινήν παράδοσιν ‘ωρισε κατά προστίμησιν την Πέμπτην ημέραν της εβδομάδος, διότι κατά την φράσιν της Προ-Μήτορος την Πέμπτην πέφτει ο νους του παιδιού εις τα γράμματα. Δια τούτο από την Τετάρτην όλα τα παιδιά της γειτονίας εγνώριζαν, ότι την Πέμπτην θα έχωσιν έναν νέον συμμαθητήν, τον οποίον προετοίμαζεν η Μήτηρ του, κατασκευάσασα επίτηδες μίαν σακούλαν , διά να θέτη το αλφαβητάριον. Την πρωίαν λοιπόν της Πέμπτης εξεκίνησεν ο Πέτρος εκ της οικίας , προπεμπόμενος παρά της Μητρός, και συνοδευόμενος παρά της υπηρετριάς, ήτις εκράτει δίσκον πλήρην οικιακών γλυκυσμάτων δια να προσφέρει προς τον δάσκαλον ως απαρχάς, οφειλομένας δια τους κόπους του. Ο Πέτρος εισελθών εις το σχολείον απεκάλυπεν την κεφαλήν και ησπάσθη μετά σεβασμού τη δεξιάν του Διδασκάλου κατά παραγγελίαν της Μητρός του, ήτις εφρόντισεν εν καιρώ να δώση στον Πέτρον να εννοήση ότι τον Διδάσκαλον οφείλει να σέβηται ως άλλον πατέρα του, διότι παρ’ αυτού θα λάθει τας βάσεις του μέλλοντός του, και ότι εις τον Σχολείον δε θα μάθη μόνον ξηρά τα γράμματα, αλλά θα ρυθμίση τον τρόπον και την συμπεριφοράν του προς τους συμμαθητάς του , τους οποίους του εσύστησε να θεωρή και να αγαπά ως αδελφούς του, χωρίς να φθονή τους επιμελεστέρους εξ αυτών, αλλά να προσπαθή να τους μιμήται, ουδέ να περιφρονή τους αμελείς αλλά διά καλού τρόπου να τους παρακινή εις επιμέλειαν. Εκτός δε τούτου ο Πέτρος εισερχόμενος εις το Σχολείον είχε διδαχθή παρά της Μητρός, ότι ο Διδάσκαλος είχε απόλυτον εξουσίαν επ’ αυτού , και διά τούτου δεν πρέπει να τον ψυχραίνη ποσώς αλλά να προσπαθή πάντοτε να τον ευχαριστή δια του καλού τρόπου του της ευταξίας και της επιμελείας περί τα μαθήματα.” (Βλαστός, 1873: 1-2).

Μέσα σε αυτό το απόσπασμα καθρεφτίζονται πολλές απόψεις του συγγραφέα γύρω από τις σχέσεις του παιδιού με το σχολείο, τον δάσκαλο, τους συμμαθητές. Αν το παιδί προετοιμαστεί κατάλληλα από την οικογένειά του, και δη από τη μητέρα, στο ξεκίνημα της σχολικής του εμπειρίας σχετικά με τις υποχρεώσεις του απέναντι στον

δάσκαλο και τους συμμαθητές, η πορεία του θα είναι ομαλή και δεν θα αντιμετωπίσει προβλήματα. Η μόρφωση και το σχολείο είναι σημαντικά για την κυρία Ευρυδίκη και γι' αυτό προσπαθεί να γίνουν το ίδιο σημαντικά και για τον γιο της. Η πρώτη μέρα στο σχολείο είναι σημαντική για κάθε παιδί ανεξαρτήτου εποχής και αυτό ισχύει και για την εποχή που μελετάμε. Από τα ιστορικά στοιχεία που έχουμε συλλέξει δεν φαίνεται ότι η στάση της μητέρας αντιπροσωπεύει την πλειοψηφία των γονέων αλλά ωστόσο αποτελεί ένα καλό πρότυπο προς μίμηση. Ας μην ξεχνάμε ότι πρόκειται για μια οικογένεια αστικού περιβάλλοντος της εποχής.

Ο Πέτρος, πρότυπο μαθητή κι αυτός.

“...σοβαρός επλησίαζεν εις την οικίαν του συνοδευόμενος παρά των ομιλικών της συνοικίας του τον οποίον υπεδέχθει η Μήτηρ καταφιλούσα αυτόν και επαναλέγουσα ότι μυρίζει από το Σχολείον, διότι όσα παιδιά πηγαίνουν εις το Σχολείον μυρίζουσιν ,όπως συνήθιζε να τω λέγη η Προμήτωρ αυτού. Ήτον η πρώτη ημέρα, καθ' ην έχανε δευτέραν φοράν τώρα την ελευθερίαν του, κι εν τούτοις ήτο χαρωπός διότι η Μήτηρ τον edίδαζεν ότι δεν χάνει την ελευθερίαν του, όταν πρώτην φοράν εισέλθη εις τον Σχολείον, επειδή εισέρχεται εις αυτό ως ελεύθερος, διά να μάθη να ζη ελευθέρως, και να ελευθερώνη και άλλους από την δουλείαν του σκότους, της αμαθείας και των προλήψεων.” (Βλαστός, 1873: 3).

Τόσο η μητέρα όσο και ο μαθητής Πέτρος μοιράζονται με τον αναγνώστη τον τρόπο θέασης του σχολείου και της μόρφωσης. Ο συγγραφέας παρουσιάζει τον μαθητή να είναι χαρούμενος επειδή πηγαίνει σχολείο και τη μητέρα περήφανη για τον γιο της. Προβάλλονται συγκεκριμένες θετικές συμπεριφορές προς μίμηση από τον αναγνώστη. Το παιδί που επιθυμεί να ζήσει ελεύθερος και άξιος αυριανός πολίτης θα πρέπει να κατανοήσει από τώρα τη σημασία της μάθησης και της γνώσης.

Ο Πέτρος παρουσιάζεται ενθουσιασμένος και ευτυχής που πηγαίνει στο σχολείο. Θέλει να μοιραστεί τη σχολική εμπειρία του τόσο με την οικογένειά του, όσο και με τον μικρό αναγνώστη.

“...είχεν απόλυτον άδειαν παρά της Μητρός του να διηγήται πολύ ζωηρός τας πρώτας εντυπώσεις του, απαριθμών τα ονόματα των συμμαθητών του, τον καλόν τρόπον του Διδασκάλου του, τα αθώα παιχνίδια των παιδων κατά τα διαλείμματα...” (Βλαστός, 1873: 3).

Η εικόνα του δασκάλου παρουσιάζεται μέσα από τα λόγια του μαθητή Πέτρου στο παρακάτω απόσπασμα.

“...Ανεγνώρισε και εβεβαίωσε προς τη μητέρα ότι ο Διδάσκαλος έχει μεγάλη εξουσίαν επί των παιδων, διότι ένα μεν επέπληξεν, επειδή δεν πρόσεχεν εις το μάθημά του, άλλον δε επήνεσε δια την επιμέλειάν του, και τέλος απέπεμψεν άλλον διά να υπάγη να πλυθή εις την οικίαν του, και να επανέλθη με φόρεμαν όχι ξεσχυσμένον αλλ’ εμβλωμένον...”(Βλαστός, 1873: 3-4).

Ο δάσκαλος στο έργο του Βλαστού έχει εξουσία πάνω στους μαθητές του και αυτό φαίνεται σε διάφορα σημεία. Είναι αυτός που κρίνει, τιμωρεί αλλά και επιβραβεύει και επαινεί, δίνει ή αναγνωρίζει το καλό παράδειγμα προς μίμηση όπως είναι ο Πέτρος.

“...όστις πολλάκις τον επρόβαλλεν ως παράδειγμα εις τους άλλους δια την καθαριότητα, τη σεμνότητα, την προσοχήν περί τα μαθήματα και τον γλυκύν τρόπον προς όλους ανεξαιρέτως τους συμμαθητάς του...να είναι καθαρά ενδεδυμένος, να έχη τους όνυχας κομμένους, να ήναι εκτενισμένος, και προπάντων επεθεώρει το αναγνωσματάριόν του να το διατηρή καθαρόν...να διατηρή καθαράν τα τετράδια της Καλλιγραφίας του...η ψυχήν του Μαθητού διακρίνεται εκ του τετραδίου της γραφής, και της καλής διατηρήσεως των βιβλίων του, και αχρείον παιδίον ουδέποτε δύναται να διατηρήση αυτά καθαρά και εις καλήν κατάστασιν...να διατηρήσ καθαρά τα βιβλία σου και τα τετράδιά σου...”(Βλαστός, 1873: 4-5).

Το πρότυπο του καλού μαθητή που προβάλλεται είναι ο μαθητής που οφείλει να είναι καθαρός τόσο στην ένδυσή του όσο και στα βιβλία του, να είναι σεμνός, να προσέχει στο μάθημά του και να μιλά ευγενικά προς όλους.

Τα θέματα που διαπραγματεύονται στο σχολείο αφορούν της Ελληνική Ιστορία, την Ιερά Γραφή, *περίεργα και διδακτικά*, περιγραφές τόπων, παραφράσεις αρχαίων μύθων, με τα οποία οι μαθητής “...ήθελεν καταντήσει ποτε ταμείον ωφέλιμων και *τερπνών γνώσεων*” (Βλαστός, 1873: 9).

Όσον αφορά το πρόγραμμα των μαθημάτων, αυτά διακόπτονται από το διάλειμμα, μια πρακτική που διατηρείται και σήμερα στα σχολεία με στόχο να ξεκουραστούν για λίγο οι μαθητές και να μπορούν πιο εύκολα να διατηρήσουν την προσοχή τους την ώρα της διδασκαλίας γι’ αυτό “*οσάκις ετελείωνε εν μάθημα και έκρωεν ο κώδων του Σχολείου διά να εξέλθωσιν οι μαθηταί να ανασάνωσιν ολίγον, και ακολούθως πάλιν με τον κώδωνα εισήρχοντο διά να αρχίσωσιν άλλο μάθημα*” (Βλαστός, 1873: 12).

Η εικόνα που έχουμε από εκθέσεις εκείνης της εποχής που καταγράφουν την κατάσταση της σχολικής κτιριακής υποδομής είναι απογοητευτική, καθώς, όπως ήδη έχουμε δει, τα περισσότερα σχολεία στεγάζονται σε άθλια διδακτήρια με πολύ άσχημες συνθήκες. Το κράτος εκτός της καταγραφής δεν δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να προχωρήσει στην ανέγερση σχολικών κτιρίων καθώς αδυνατεί οικονομικά να στηρίξει μια τέτοια ενέργεια. Ωστόσο από το κείμενο προβάλλεται μια πολύ διαφορετική εικόνα.

“ήτον εις θέσιν κατάλληλον, απέχον ολίγον του χωρίου, εις θέσιν τερπνότατην και ευάερων, ωκοδομημένον καθ’όλους τους κανόνας της νεωτέρας παιδαγωγίας, ώστε μεταβαίνοντες εις αυτόν οι παίδες έκαμνον αρκετόν περίπατον ανάλογον της ηλικίας και των σωματικών δυνάμεων αυτών. Όθεν το Σχολείον απέβαινε εις τους παίδας τερπνόν ενδιαίτημα διά τας αρετάς αυτού και την μοναδικήν εν αυτό επικρατούσαν καθαριότητα, ήτις ενέπνεε εις τους παίδας την διατήρησιν αυτής. Εκτός δε τούτου είχεν και κήπον ανάλογον και ωραίον με διάφορα δένδρα μεγαλοπρεπή και ευώδη άνθη, τα οποία οι παίδες εφιλοτιμούντο να περιποιώνται και διατηρώσιν εις καλήν κατάστασιν, συνηθίζοντες ούτω να σέβωνται και να φυλάττωσι την κοινήν περιουσίαν ως ξένην ως μη ανήκουσαν εις έκαστο παιδαν αλλ’ εις πάντα ομού όθεν εδιδάσκοντο ότι ουδεμίαν εξουσίαν είχον επ’αυτής, αλλά μόνον υποχρέωσιν προς

περιποίηση και διατήρησιν. Εκ της ευγενούς ταύτης ιδέας παρήχθησαν κατά την αρχαιότητα παρά των ημετέρων προγόνων τα αθάνατα εκείνα δημόσια έργα, τα οποία σήμερον σέβεται και θαυμάζει η ανθρωπότης. Το μεγαλείον εκείνο του Σχολείου ενέπνεε μεγαλείον εις τας ψυχάς των παιδων ή δε εν αυτώ φιλοκαλία και καθαριότης ενέπνεε σεβασμόν...” (Βλαστός, 1873: 13-14).

Ο Βλαστός παρουσιάζοντας μέσα από το βιβλίο του τα αιτήματα της εποχής του όσον αφορά την εκπαίδευση προβάλλει και το σχολείο-πρότυπο όσον αφορά τις εγκαταστάσεις του με τον τρόπο που περιγράφεται από παιδαγωγούς της εποχής ως πρόταση. Μέσα από το κείμενο συλλέγουμε όλα τα στοιχεία περί της ιδανικής κτιριακής υποδομής, η οποία απέχει πολύ από την πραγματικότητα των σχολείων της εποχής. Το σχολείο του Πέτρου σέβεται τους μαθητές που το επισκέπτονται και αυτοί ανταποδίδουν τον σεβασμό διατηρώντας το στην καλύτερη κατάσταση. Ζητούμενο και αίτημα που διαπραγματεύεται ακόμη και η σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα καθώς δεν νοείται σχολεία που μοιάζουν με κλουβιά, με ελλείψεις, σχεδιασμένα χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες της παιδικής ηλικίας, να θεωρείται πως επιτελούν τον σκοπό για τον οποίο κατασκευάστηκαν. Όπως πολύ σωστά τοποθετείται ο συγγραφέας, σχολεία που σέβονται τον μαθητή θα τα σεβαστεί και ο μαθητής, χωρίς να μπορεί να εγγυηθεί για το αντίθετο.

Ο συγγραφέας συνεχίζει την περιγραφή του χώρου του σχολείου όπου “...*επί των τοίχων του Σχολείου υπήρχον γεγραμμένα με μεγάλα γράμματα τόσον πολλά και ποικίλλα γνωμικά, ώστε δυσκόλως διεκρίνετο ο τοίχος, αν ήτο χρωματισμένος.*”(Βλαστός, 1873: 14).

Ένας σύγχρονος παιδαγωγός θα καταδίκασε την εικόνα του παραφορτωμένου με γνωμικά τοίχου, ωστόσο όπως θα δούμε χρησιμεύουν στη διαδικασία του μαθήματος. Συνεχίζεται η περιγραφή τόσο της κτιριακής υποδομής όσο και της μεθόδου διδασκαλίας.

“...ο δε Διδάσκαλος άπαξ της εβδομάδος εσυνήθιζε να τοις εξηγή και να τοις αναπτύσσει εν τούτων. Η μέθοδος αυτή τοιαύτην εντύπωσιν έκαμνεν εις τα παιδιά,

ώστε ουχί μόνον απεστήθιζον αυτά τα γνωμικά αλλά προσεπάθουν φιλοτιμούμενα και να τα εφαρμόζωσι καθ' όσον η ηλικία και αι περιστάσεις το επέτρεπον εις αυτά. Δύο δε άλλαι αίθουσαι ήσαν κατακεκαλυμμέναι δι' εικόνων της Ιεράς Γραφής, της Ζωολογίας ή της Φυσικής Ιστορίας και δι' αυτών εδιδάσκοντο τα μαθήματα ταύτα ζωηρότερον και πρακτικώτερον. Διότι λαμβάνων ανά χείρας μίαν εικόναν εξέθετεν ο Μαθητής όλον το ιστορικόν και ό,τι εγίνωσκε σχετικόν με τον απεικονιζόμενον, ώστε η όψις της εικόνας ανεπόλει εις την μνήμην το ιστορούμενον εμπράκτως” (Βλαστός, 1873: 14-15).

Ως αναγνώστες χαιρόμαστε με το ενδιαφέρον και την έγνοια που δείχνει ο δάσκαλος και φροντίζει να μην καταστεί ούτε ο χώρος ούτε ο τρόπος διδασκαλίας βαρετός στους μαθητές. Στόχος του είναι να μην φορτώνει τα παιδιά με στείρα γνώση ή να τα αναγκάζει σε - χωρίς ουσία - απομνημόνευση αλλά να συζητούν, να εφαρμόζουν αυτά που μαθαίνουν, να ενεργοποιείται η γνώση μέσω της εικόνας.

Ο αξιότιμος, ενάρετος δάσκαλος του κειμένου απολαμβάνει καθ' όλη τη διάρκεια την εμπιστοσύνη από τη μητέρα του μαθητή Πέτρου. Ούτε για μια στιγμή δεν αμφισβητείται η ικανότητά του και η διάθεσή του προς τους μαθητές του :

“Πολύ με αδικείς, τω είπεν, αγαπητέ Πέτρε, εάν υπολαμβάνης έστω και προς στιγμήν, ότι δεν έχω πεποιθήσιν πλήρη εις τον αξιότιμον Διδάσκαλον Σου...Απόδειξις δε τρανωτάτη της γενικής πεποιθήσεως των γονέων περί την εκπλήρωσιν των καθηκόντων του Διδασκάλου Σου και της μεγάλης εμπιστοσύνης προς αυτόν είναι ότι δεν προσέρχονται εις τον Σχολείον, διότι θεωρούσι τα τέκνα αυτών εξησφαλισμένα κατά πάντα, αφού άπαξ τα παρέδωσαν εις τον ενάρετον Δάσκαλον” (Βλαστός, 1873: 16).

Το σχολείο παρομοιάζεται από τη μητέρα με Εκκλησία και επισημαίνει στον Πέτρο: “Εκτός δε τούτου ημάρτον ατακτούντες εις το Σχολείον, ένθα έπρεπε να ίστανται ως εν Εκκλησία, διότι ενταύθα ως και εκεί διδάσκεται η αλήθεια, ήτοι ο λόγος του Θεού.” (Βλαστός, 1873:23). Όπως έχουμε επισημάνει και σε προηγούμενα κεφάλαια, η διατήρηση και η ενίσχυση του χριστιανικού λόγου και της χριστιανικής πίστης

αποτελούν έναν από τους πρωταρχικούς σκοπούς της εκπαίδευσης. Και γι' αυτό δεν μας προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι παραλληλίζεται το σχολείο με εκκλησία.

Στη συνέχεια, ο αναγνώστης γίνεται μάρτυρας ενός γεγονότος που μας προκαλεί έκπληξη κι αυτό γιατί είναι παροιμιώδεις η αυστηρότητα και ο αυταρχισμός των δασκάλων, όπου ενισχύονται με προτροπές και από τους γονείς. Όπως ο Πέτρος περιγράφει στη μητέρα:

“Προ μιας ώρας ήλθεν εις το Σχολείον ο Πατήρ του συμμαθητού μου Ξενοφώντος...όστις με όλως απότομον τρόπον χωρίς καν να χαιρετήσει τον Διδάσκαλον, ενώ ημείς επροσηκόθημεν κατά την είσοδόν του, ήρχισε να αποτεινή προς αυτόν ερωτήσεις όχι ευσχήμους, και σχεδόν ύβρισε και ηπέιλησε τον Διδάσκαλον ενώπιον ημών, μη σεβασθείς ούτε τη θέσιν του Διδασκάλου, ούτε την του Σχολείου. Μάτην ο ατυχής Διδάσκαλος προσεπάθει να τω υποδείξη επανειλημμένως ότι είναι κακώς πληροφορημένος περί του πράγματος και ότι είναι πρόθυμος να τω παράσχη πάσαν εξήγησιν, και ελπίζει ότι θέλει εκτιμήσει την ορθότητα των λεγομένων του, όσον πρακατειλημμένος και αν ήναι εκ των μη ορθών παραστάσεων του παιδός, προερχομένων εξ εσφαλμένων αντιλήψεων. Αλλά ο άνθρωπος εκείνος καθίστατο τολμηρότερος, εκλαμβάνων ως δειλία ή ενοχή την πραότητα του Διδασκάλου, βασιζόμενην εις την εκπλήρωσιν του καθήκοντος...Ο Διδάσκαλος τοσούτο εστενοχωρήθη σήμερον ώστε με δάκρυα εις στους οφθαλμούς είπε “Τοιαύτη είναι η αμοιβή των εκτελούντων το εαυτών καθήκον Διδασκάλων παρά της κοινωνίας” (Βλαστός, 1873: 26).

Ο δάσκαλος του κειμένου χαρακτηρίζεται από πραότητα και ψυχραιμία και αντιμετωπίζει με ευγένεια τον αγανακτισμένο γονέα. Συγχρόνως όμως καταγγέλλεται μέσα από το γεγονός αυτό η γενικότερη έλλειψη σεβασμού στο πρόσωπο του δασκάλου της εποχής. Ο δάσκαλος νιώθει ματαιωμένος και προσβεβλημένος, νιώθει πως δεν αναγνωρίζεται το σπουδαίο έργο του. Την εποχή που γράφονται τα βιβλία το επάγγελμα του δασκάλου είναι απαξιωμένο κι αυτό όχι πάντα άδικα. Οι επιθεωρητές που γυρίζουν τα κατά τόπους σχολεία μέσα από τις εκθέσεις τους χαρακτηρίζουν τον Έλληνα δάσκαλο το λιγότερο ημιμαθή, αμόρφωτο που τυχαία ακολούθησε αυτό το επάγγελμα.

Ωστόσο, ο δάσκαλος δικαιώνεται στα μάτια του αναγνώστη και παίρνει τη θέση που του αξίζει, κατά τον συγγραφέα, από τη μητέρα-πρότυπο, την κυρία Ευρυδίκη, και από τον μαθητή-πρότυπο, τον Πέτρο, που ούτε για μια στιγμή δεν αμφιβάλλουν για την ποιότητα και το έργο του δασκάλου:

“Η περίστασις πολύ μ’ ελύπησε και δε δύναμαι να έχω καλὰς ἐλπίδας περὶ τοῦ μέλλοντος τοῦ Ξενοφώντος. Διότι ἔπρεπεν ὁ Πατὴρ τοῦ να ἔλθῃ να ἐκφράσῃ τὴν εὐγνωμοσύνην τοῦ πρὸς τὸν καλὸν Διδάσκαλον διὰ τοὺς ἀτρύτους κόπους, οὓς καταβάλλει πρὸς μὀρφωσίν τοῦ υἱοῦ τοῦ και να τὸν παρακαλέσῃ ὅπως ἐμμένῃ αὐστηρότερον εἰς τὸ να ἐκρίζωσῃ πᾶσα κακὴν ἔξιν παρὰ τοῦ Ξενοφώντος ἐνόσω ἀκόμη εἶναι καιρός, πρὶν να ριζοβολήσωσιν αὐταὶ και καρποφορήσωσι. Διότι χρεωστὼ να ὁμολογήσω ὅτι ὁ Διδάσκαλος γνωρίζει και ἐκτιμᾷ ἐκάστοτε τὴν ἀξίαν ἐνὸς ἐκάστου μαθητοῦ, και ἐπιβάλλει ποινὰς πάντοτε ἀναλόγους ὡς πρὸς τὴν ἡλικίαν και κράσιν, τὸν χαρακτήρα τοῦ μαθητοῦ, τὶς περιστάσεις και τὸν βαθμὸν τοῦ ἀμαρτήματος. Χαίρω καθ’ ὑπερβολὴν, ἀγαπητὲ Πέτρε, προσέθηκεν ἡ μητὴρ, διότι σε ἀκούω σήμερον να διακρίνης και κηρύττεις τὰς ἀρετὰς τοῦ Διδασκάλου σου...” (Βλαστός, 1873: 27).

Μέσα ἀπὸ τὸ βιβλίον τοῦ Βλαστοῦ ἀρκετὲς φορές γίνεται λόγος για τιμωρία ἢ ποινὲς ὡς ἀποτέλεσμα κακῆς συμπεριφορὰς τοῦ μαθητῆ. Ἕνα εἶδος τιμωρίας που περιγράφεται εἶναι τὸ ἐξῆς, “Ὁ Διδάσκαλος ἐκράτησε χθες τὸν Ξενοφόντα νῆστιν ἐπὶ μία ὥρα ἐνεκα ἐπανελημμένης ἀμελείας και ἀταξίας, τὴν ὁποίαν ἐπὶ τέλος παρηκολούθησεν ἀυθάδεια” (Βλαστός, 1873: 27).

Ὁ ἀναγνώστης διακρίνει τὴν εἰκόνα τοῦ “καλοῦ μαθητῆ” και προειδοποιεῖται πως ἀν ἐπιδείξει στὴ σχολικὴ τάξη ἀμέλεια πρὸς τὰ μαθήματα, ἀταξία, ἀυθάδεια θα ἀκολουθήσει τιμωρία. Ἡ διδακτικὴ διάθεση τοῦ κειμένου εἶναι φανερὴ σε ὅλη τὴ διάρκεια τῆς ἀνάγνωσης.

Μέσα ἀπὸ τὴ συζήτηση τῆς κυρίας Ευρυδίκης και τοῦ Δασκάλου προβάλλονται ἐκπαιδευτικὰ αἰτήματα τῆς ἐποχῆς πλήρως ἐναρμονισμένα, ὅπως εἶδαμε και σε ἄλλο κεφάλαιο, με αἰτήματα τῆς κοινωνίας. Σε ἐποχές που ἡ υγεία ἀποτελεῖ ὑπέρτατο ἀγαθὸ καθὼς σημειώνονται ὑψηλὰ ποσοστὰ θνησιμότητας, προτείνεται ὅπως ἤδη γίνεται σε

σχολεία της Ευρώπης, να συμπεριληφθούν στο ωρολόγιο πρόγραμμα το μάθημα της Γυμναστικής και η παρουσία γιατρού στα σχολεία. Όσον αφορά το πρώτο αίτημα, αυτό της Γυμναστικής μετά από λίγα χρόνια από τη στιγμή που γράφτηκε το βιβλίο, ικανοποιείται ενώ το δεύτερο παραμένει ως αίτημα της εκπαιδευτικής κοινότητας (Βλαστός, 1873: 30-33).

Διάφορα θέματα τίθενται προς συζήτηση από τον δάσκαλο με στόχο να νοθετήσει και να συμβουλευτεί τους μαθητές με έναν διδακτικό και απόλυτο τρόπο που διακρίνει τις νοθεσίες.

“κατ’οίκον οι μαθητές πρέπει να προσφέρωσι τυφλήν υπακοήν εις τους Γονείς των, να τρώγωσι προθύμως και αφογγύστως ό,τι παρατίθεται εις την Τράπεζαν, να ενδύονται ό,τι φόρεμα δώση εις αυτά η Μήτηρ, να πλύνονται μετά το φαγητόν, να μη φέρωσι λέξιν άσεμνον ή βλάσφημον, να αγαπάωσι τους αδελφούς των, να μην περιπαίζωσιν ουδένα και μάλιστα ανάπηρον ή γέροντα, να προσφέρωσιν άκρον σέβας προς τους ανωτέρους ή μεγαλυτέρους των, να χαιρετώσι τους απαντώντας” (Βλαστός, 1873: 34-35)

Για τη μητέρα του Πέτρου ο Δάσκαλος δεν είναι παρά ένας “κοινός Πατήρ” για τους μαθητές του, “άξιος τιμής διά τας μερίμνας και τους μόχθους” και γι’αυτό η ίδια:

“ουδέ περιορίζετο εις την αφηρημένην ένδειξις της υπολήψεώς της προς τον Διδάσκαλον...αλλά εμπράκτως το υπεδείκνυεν εις τον υιόν της...όθεν τακτικότατα δις του μηνός παρεκάθητο ο Διδάσκαλος εις την Τράπεζαν του Πέτρου, και συνέτρωγον, ότε ελάμβανον αφορμήν άπαντες οι εν τη οικία να επιδαψιλεύωσι προς αυτόν απείρους φιλοφροσύνας και εξαιρετικής τιμάς αποκαθιστώντες ούτω τον Διδάσκαλον σεβαστότερον παρά τω Πέτρω, όστις δεν ελάμβανεν ούω καιρόν να απομακρυνθή της όψεως του Διδασκάλου...ώστε πάντοτε ο Διδάσκαλος διετέλει ενήμερος πάντων των διαβημάτων του παιδός και ήτον εις θέσιν να επιβλέπη και να παρακολουθή αυτόν ασφαλώς και αποτελεσματικώς. Ο δε Πέτρος βλέπων την Μητέραν και την οικογένειαν τοσοούτον τιμώσα τον Διδάσκαλον έτι μάλλον εσέβετο αυτόν” (Βλαστός, 1873: 35-36).

Παρακάτω ο αναγνώστης παρακολουθεί τη συζήτηση μεταξύ της κυρίας Ευρυδίκης και του δασκάλου σχετικά με τις μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης. Μέσα από τις πολλές επισκέψεις της μητέρας στο σχολείο η ίδια αντιλαμβάνεται πως γίνονται συχνές επαναλήψεις στα μαθήματα. Αναρωτιέται μήπως από τις πολλές επαναλήψεις “προέρχεται αήδεια και κόρος, επομένως αμβλύτης και αδιαφορία εκ μέρους των παιδών περί τα μαθήματα”. Ο δάσκαλος όμως, δείχνοντας να έχει εμπιστοσύνη στον τρόπο μάθησης που επιλέγει, θέτει μια ερώτηση: “Τις ο πρώτος κανών της τελεσφόρου Διδασκαλίας;” και απαντά με σιγουριά:

“Η έλλογος ανάπτυξις κατά την διανοητικήν ανάπτυξιν των παιδών, και η συνεχής επανάληψις. Και δια μεν της δεούσης αναπτύξεως του αναγινωσκομένου ο παις γίνεται κάτοχος αυτού, ήτοι συνηθίζει ουχί απλώς να αναγινώσκη αλλά και να εννοή, επομένως να οφελήται εν της αναγνώσεως και να τέρπηται οφελούμενος, εφιστών την προσοχήν του εις παν άξιον λόγου. Διά δε της συχνής επαναλήψεως επειδή όλαι αι φύσεις και κράσεις δεν είναι πάντοτε αι αυταί, αποθησαυρίζει παν ό,τι έμαθεν ή διδάσκειται εις όσα τυχόν απουσίασε, ενδυναμώνων ούτω τη μνήμην. Διότι, ως δεν σας λανθάνει, Η Μνημοσύνη ήτο Μήτηρ των Μουσών” (Βλαστός, 1873: 36-37).

Ο δάσκαλος εμπνέει εμπιστοσύνη στη μητέρα γιατί ο ίδιος παρουσιάζεται να εξηγεί με σιγουριά τη μέθοδο διδασκαλίας του, γνωρίζει τι κάνει και τι εφαρμόζει στην τάξη του και δεν μπορεί παρά να τον σεβαστείς. Παράδειγμα προς μίμηση για πολλούς συναδέλφους του της εποχής εκείνης οι οποίοι μέσα από τις εκθέσεις Επιθεωρητών παρουσιάζονται αδαείς και αμόρφωτοι, οι οποίοι αγνοούν παντελώς τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις της εποχής και ο τρόπος διδασκαλίας τους χαρακτηρίζεται από ερασιτεχνισμό και αυτοσχεδιασμό, χωρίς ίχνος ευαισθησίας και αντίληψης σε ποιον απευθύνονται.

Στην ενότητα 24 με πολλές λεπτομέρειες περιγράφεται μέσα στο κείμενο ο ιδανικός τύπος δασκάλου εκείνης της εποχής:

“εκτός των άλλων αρετών, αίτινες περιεκόσμου τον αυτόν, είχε το εξαίρετο προτέρημα να εμπνέει εις τους μαθητάς αυτού απεριόριστον προς αυτόν σέβας και αγάπην, προσέχων πάντοτε να μη δίδη την ελαχίστην αφορμήν επικρίσεως παρά των γονέων των μαθητών του, δυναμένης να κλονίση την προς αυτόν αγάπην και υπόληψιν ή την πεποίθησιν αυτών περί την ακριβή εκπλήρωσιν του καθήκοντός του. Όθεν ουδέποτε ανεφαίνετο εις τα καφεπωλλεία ή οινοπωλεία ή εις άλλους τόπους αργίας και φλυαρίας, ουδ’ ελάμβανε ποτέ μέρος εις συζητήσεις περί πολιτικών ή επιτοπίων φατριών ή οικογενειακών ασχημιών, αλλά αν κατά τύχην συνέπιπτε να παραβρεθή εις τοιαύτας ομηγύρεις και συζητήσεις, πάντοτε προσεπάθει να μετριάξη τας τοιαύτας συζητήσεις και να αποτρέψη τους ερεθίζοντας τα πάθη κατά των συμπολιτών του, διδάσκων πάντοτε ότι η κοινή ομόνοια απάντων είναι μεγίστη ελευθερία. Διά δε του παραδείγματός του επεβεβαίωσε την διδασκαλίαν του, προσελκύων τον σεβασμόν συμπάσης της κοινότητος. Διατούτο οσάκις σπανίως ενεφανίζετο που αφινιδίως ενώπιον μαθητών, ούτοι με ανήκουστον ταχύτητα έσπευδον να κρύβωσιν από την όψιν του, εάν ηδύναντο να το κατορθώσωσι” (Βλαστός, 1873: 39).

Παρουσιάζεται ως ένας άνθρωπος σεβαστός και αγαπητός τόσο από τους μεγάλους όσο και από τους μικρούς μαθητές. Προσέχει τη συμπεριφορά του τόσο μέσα όσο και έξω από το σχολείο. Μόνο η τελευταία πρόταση που εμφανίζει τους μαθητές να κρύβονται όταν συναντούν ξαφνικά τον Δάσκαλο μάς κάνει να αναρωτηθούμε αν ο Δάσκαλος του κειμένου είναι ο αντιπροσωπευτικός τύπος δασκάλου της εποχής. Σύμφωνα με τις ιστορίες εκπαίδευσης που μελετήσαμε στο θεωρητικό μέρος αυτής της εργασίας, η παιδονομία είναι ιδιαίτερα σκληρή και οδυνηρή για τα παιδιά. Γιαυτό το λόγο πολλές φορές το Υπουργείο στέλνει εγκυκλίους που να αποτρέπει τον δάσκαλο από πολύ σκληρές συμπεριφορές απέναντι στους μαθητές.

Η προσωπικότητα του δασκάλου τονίζεται σε πολλά σημεία του κειμένου. Ο ίδιος αποτελεί παράδειγμα προς τους μαθητές του, ενδιαφέρεται γι’ αυτούς όχι μόνο για το γνωστικό τους επίπεδο αλλά κυρίως για την ηθική συμπεριφορά τους. Δεν ξεχνάει ότι αποτελεί πρότυπο και κάνει όλα όσα χρειάζονται για να τους εμπνέει:

“ο Διδάσκαλος δεν περιορίζετο μόνον εις το να μεταδίδη εις τους παίδας απλώς και τυπικώς γνώσεις μόνον, αλλά και να εμπνέη εις τας καρδίας αυτών την ευσέβειαν, έρωταν προς το αγαθόν και την αλήθειαν, να προσηλόνη την κλίσιν προς την αρετήν, να εμπνέη δε και εγείρη την αποστροφήν προς την κακίαν. Εκτός δε τούτου ουδενός κόπου εφείδετο, όπως εμπνέη εις τους μαθητάς του την συναίσθησιν του καθήκοντος και την υποχρεωτικήν εκπλήρωσιν αυτού.” (Βλαστός, 1873: 40).

Αλλά και ο τρόπος διδασκαλίας του δασκάλου αποτελεί πρότυπο για την εποχή που γράφονται τα βιβλία. Σε μια εποχή υποβαθμισμένη, όσον αφορά την εκπαίδευση, με δασκάλους ιδιαίτερα σκληρούς και αυταρχικούς, χωρίς παιδαγωγικές σπουδές, οι οποίοι διακρίνονται για την αυστηρότητά τους, συναντάμε αυτόν τον δάσκαλο, που παρόλο που δεν μαθαίνουμε καθ'όλη τη διάρκεια το όνομά του, παρουσιάζεται με ευαισθησία και φροντίδα για τους μαθητές του: *“Διά τούτο ουδέποτε εκάθητο εν τω Σχολείω παραδίδων ή ακροώμενος μαθήματος, αλλά ίστατο πάντοτε επιτηρών και επιβλέπων τους παίδας να εκτελώσι των εαυτών καθήκοντα”* (Βλαστός, 1873: 40).

Ωστόσο, δεν λείπει ούτε από την τάξη αυτού του γλυκού και πράου δασκάλου η τιμωρία. Δεν παρουσιάζονται, βέβαια, πουθενά υπερβολικές ποινές ή σκληρές εικόνες σωματικής ή ψυχικής βίας, που πολλοί επιθεωρητές καταγγέλλουν στις εκθέσεις τους. Ο δάσκαλος της εποχής κατηγορείται συχνά ως απαίδευτος χωρίς ιδιαίτερη καλλιέργεια, επιλέγει πολύ σκληρά παιδονομικά μέσα καθώς θεωρεί πως έτσι θα εξασφαλίσει τη μόρφωση αλλά και την ηθική διαπαιδαγώγηση των αυριανών πολιτών.

“Όσω γλυκής και πράος εφαινετο προς τους εκπληρούντας κα συναισθανομένους τα εαυτών καθήκοντα παίδας, τοσούτον αυστηρώς ήτον, οσάκις έβλεπεν μαθητήν μη προσέχοντα ή μη καταγινόμενον περί το ωρισμένον εκάστοτε μάθημα, ή εν καιρώ ενός μαθήματος ανεκάλυπτε μαθητήν ασχολούμενον ή παρασκευαζόμενον περί άλλον μάθημα της αύριον ή μεταγενεστεράς ώρας. Την τοιαύτην παρεκτροπήν ετιμώρει περιέστελλεν αυστηρότητα, μη επιτρέπων εν καιρώ μαθήματος τινός ούχι μόνον να εξέλθη μαθητής προς στιγμήν, αλλά ουδέ καν να στρέψη τα βλέμματα αλλαχού, απαιτών μηχανικήν προσοχήν εις έκαστον παραδιδόμενον μάθημα διδάσκων αυτούς πάντοτε ότι “η διδασκαλία εκάστοτε μαθήματος ομοιάζει προς

Θείαν Λειτουργίαν, και καθώς ο εις αυτήν εισερχόμενος ιερεύς δεν εξέρχεται καθ'όλην την διάρκειαν αυτής, ούτω και κατά την παράδοσιν ο μαθητής και διδάσκαλος είναι υποχρεωμένος να διαμένη μέχρι τέλους αυτής". Πολλάκις δε κατέσχε βιβλία μαθητών, εις α κατεγίνοντο εν καιρώ άλλου μαθήματος, και έσπευδε πάραυτα να γνωστοποιή τούτο προς τους ενδιαφερομένους γονείς, οίτινες ανταπεκρίνοντο προθυμότατα προς τας ελλόγους του διδασκάλου παραστάσεις..." (Βλαστός, 1873: 40-41).

Δεν είναι λίγες οι φορές που απαιτείται από τα μικρά παιδιά θρησκευτική ευβλάβεια την ώρα του μαθήματος και συμπεριφορές που αρμόζουν σε εκκλησία και όχι σε τάξη μικρών μαθητών. Προσπαθεί να διατηρεί την τάξη και την ησυχία την ώρα του μαθήματος και καταφεύγει σε κανόνες που μπορούν να τις εξασφαλίσουν:

“Εθεώρει πάντοτε ως αξίωμα, “ότι δεν είχε την άδειαν ουδείς άλλος των μαθητών να αποκρίνηται εις τας ερωτήσεις του Διδασκάλου παρά μόνος ο ερωτώμενος” και αν αυτός δεν ήξευρε να απαντήσει, τότε ηρώτα άλλον ο Διδάσκαλος, και ούτω καθεξής, δίδων καιρώ εις έκαστον να σκεφθή. Εάν δε όλοι ερωτώμενοι δεν απήντων καταλλήλως, τότε απήντα ο Διδάσκαλος. Απηγόρευε δε να μη απαντά κανείς άλλος, παρά ο ερωτώμενος, διότι εθεώρει αυθάδιαν να απαντά τις χωρίς να ερωτάται, και δεν έπαυε αναπτύσσων ότι το τοιούτον είναι ανυπόφορον ελάττωμα, διότι κακοσυνηθίζει ο παις να επεμβαίνει εις δικαιώματα άλλου, και να ιδιοποιήται αυτά, και ούτως εις την κοινωνίαν θα αναμιγνύεται εις υποθέσεις ξένας, και τότε θα επισύρη εις εαυτόν την οργήν και αγανάκτησιν των συμπολιτών του, χωρίς να φροντίζει, ποσώς περί του εαυτού του.” Επίσης αυστηρός εφάινετο κα ετιμώρει τον μαθητήν εκείνον, όστις ήθελεν τολμήσει και αποτείνη ερώτησιν προς τον διδάσκαλον εν καιρώ παραδόσεως, μη αναγομένην περί το παραδιδόμενον μάθημα, επιλέγων εκάστοτε “καιρός παντί πράγματι” (Βλαστός, 1873: 41-42).

Εντύπωση μας προκαλεί επίσης το δικαίωμα στη *διασκέδαση*, στη χαλαρότητα και ξεγνοιασιά που αναγνωρίζει ο Δάσκαλος του Βλαστού την ώρα του διαλείμματος:

“Αλλά όσω αυστηρός εφάινετο εν τω Σχολείω κατά τας παραδόσεις, τοσούτον αδιάφορος εδείκνυτο εν καιρώ των διαλείψεων, επιτρέπων την άνετην διασκέδασιν των μαθητών του περι τα παντοία διασκεδάσματα και παιγνίδια, προσεχών μόνον αυστηρώς να μην παρεκτρέπωσιν εις λέξεις ασέμνους ή να μην κτυπήσωσι που εν τη νεανική ορμή των και εν τη μεγίστη ελευθερία ης απήλαυον κατά τας ώρας της ανέσεως” (Βλαστός, 1873: 42).

Ο δάσκαλος χρησιμοποιεί μεθόδους διδασκαλίας πρότυπες για την εποχή του, που κυριαρχούν στις χώρες της Ευρώπης αλλά στον ελλαδικό χώρο δεν εφαρμόζονται ακόμη, όπως έχουμε ήδη αναφέρει. Ακόμη οι δάσκαλοι εφαρμόζουν την αλληλοδιδασκτική μέθοδο, που δεν αφήνει περιθώρια ενεργητικής συμμετοχής από την πλευρά του μαθητή. Στο παρακάτω χωρίο, ωστόσο, δίνεται η ευκαιρία στον μαθητή μόνος του να κατασκευάσει τη γνώση.

“Μετά πολύς δε ευχαριστήσεως και ευμενείας υπεδέχετο μαθητήν προσερχόμενον να υποβάλη ευγενώς τας απορίας του εις το αναπτυχθέν ή εις εκείνο, το οποίον έμελλε να διδαχθώσιν. Είχε δε την υπομονήν πάντοτε να ακροάζηται τον μαθητήν, επιτρέπων και αφίνων αυτόν πάντη ελεύθερον, όπως προηγουμένως εκθέσει ευκρινώς την ιδέαν του, χωρίς να τον προλαμβάνη ποσώς λύων την απορίαν του, προσπαθών ούτω να διευκρινίζη τας ιδέας των μαθητών, ώστε να διακρίνωσι, τι ακριβώς γνωρίζουσι κα κατέχουσι, και τίνος στερούνται ώστε να κρίνωσιν απαισίτως και ούτω να αναπτύσσηται κανονικώς η διάνοια αυτών όχι παθητικώς αλλά ενεργητικώς. Το σύστημα τούτο της διδασκαλίας θαυμάζεται και ζηλούται σήμερον “εκ των γνωστών δηλαδή να προβαίνει ο μαθητής μόνος του εις τα άγνωστα χειραγωγούμενος παρά του Διδασκάλου...” (Βλαστός, 1873: 42-43).

Ιδιαίτερη σημασία δίνει ο Δάσκαλος στην εικόνα των μαθητών. Δέχεται ότι από τη φύση τους τα παιδιά είναι *εύθυμα* και *ζωηρά*, αλλά οφείλουν να δείχνουν χαρούμενα όταν προσέρχονται σχολείο και σοβαρά κατά το σχόλασμα.

“Ιδιάζουσα προσοχήν κατέβαλλεν ο Διδάσκαλος κατά τας ώρας της απολύσεως των Μαθητών, δηλαδή κατά την Μεσημβρίαν και την Πέμπτην εσπερινήν ώραν, ώστε οι μαθηταί αθρόοι εξερχόμενοι του Σχολείου να πορεύονται εις των Οίκων εύθυμοι μεν και ζωηροί φύσει, ουχί δε και αγρίοι, αλλά με την συναίσθησιν, ότι απέρχονται εκ του Σχολείου, αποφέροντες εκείθεν το εκ της διδασκαλίας κέρδος. Διά τούτο είχε συνηθίσει τους μαθητάς να προσέρχονται μεν εις το Σχολείον χαίροντες, ότι θα απολαύσωσι τι εκ της διδασκαλίας της ημέρας, να απέρχονται δε σοβαροί, διότι ωφελήθησαν σπουδαίως εκ της αναπτύξεως των μαθημάτων και εκ της συγκοινωνίας προς αλλήλους. Ουδέποτε δε εβαρύνετο ο Διδάσκαλος να παριστά εις τους μαθητάς του, ότι το αποτέλεσμα της διδασκαλίας του σταθμίζει εκάστοτε εκ της συμπεριφοράς αυτών κατά την είσοδον και έξοδον εκ του Σχολείου. Και ότι Σοφός τις περιηγητής, επισκεφθείς ποτε το περίφημον Σχολείον των Κυδωνιών, επρομάντευσε αίσιον το μέλλον των εις αυτό μαθητευομένων, παρατηρήσας ότι μετά το πέρας των μαθημάτων εκάστης ημέρας οι μαθηταί ανεχώρουν ως φάλαγξ σοβαρά, γαυριώσα ότι απεκομίζετο εκείθεν μέγα το κέρδος...” (Βλαστός, 1873: 43-44).

Για άλλη μια φορά ο Βλαστός παρουσιάζει την πρέπουσα συμπεριφορά του δασκάλου. Εύκολα θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε το βιβλίο εγχειρίδιο του καλού δασκάλου καθώς διαρκώς μας δίνει στοιχεία για το πώς ιδανικά θα πρέπει να συμπεριφέρεται ο δάσκαλος, ο κάθε δάσκαλος, μέσα αλλά και έξω από το σχολείο. Ο δάσκαλος ελέγχει τους μαθητές -όπως είναι υποχρεωμένος- και ώρες εκτός σχολείου αλλά δεν εμφανίζεται πουθενά ιδιαίτερα αυστηρός ή βάνουσος, όπως συχνά καταγγέλλεται εκείνη την εποχή.

“Κατά δε τας εορτασίμους ημέρας και λοιπάς σχολασίμους ώρας ο Διδάσκαλος εφάινετο τύπος και υπογραμμός προς μίμησιν, ουδέποτε συχνάζων εις τόπους αργίας, αλλά επεσκεπτετο αλληλοδιαδόχως τας οικίας των μαθητών αιφνιδίως, ζητών πληροφορίας περί της κατ’οίκον συμπεριφοράς αυτών, και αναγγέλων την εν τω Σχολείω πρόοδον ή αμέλειαν, απροσεξίαν ή αταξίαν, ευπειθειαν ή αυθάδειαν, και εν γένει τας αρετάς ή ελλείψεις των παιδων ή ζητών λόγον των απουσιών αυτών, εάν οι γονείς δεν έσπευσαν να δικαιολογήσωσιν αυτάς. Ταύτην αιφνιδία επίσκεψιν δεν ηδύνατο ή να φέρη λαμπρότατα αποτελέσματα, διότι το Σχολείον και ο οίκος

ευβρίσκονται τότε εις άμεσον συννενόησιν κα επιτήρησιν, ώστε ο μαθητής ευρίσκετο τακτικώς και αιωνίως υπό αυστηράν εξέλεγγιν δια παν κίνημα και πάσαν παρεκτροπήν αυτού, μη προλαμβάνων ούτω να ατακτήση σπουδαίως ή αμελήση συνεχώς, και επομένως να αποκτήση κακήν έξιν. Διότι ο Διδάσκαλος επρέσβευε πάντοτε ότι “και τας ηθικάς αρετάς εθικάς αν τις λέγη ουκ αν αμάρτοι...” (Βλαστός, 1873: 44-45).

Ο δάσκαλος θεωρεί ένα από τα πρώτα “καθήκοντα” του να “επιβάλλη” στους μαθητές την υποχρέωση να συχνάζουν τακτικά στην Εκκλησία “κατά τας εορτάς και τας Κυριακάς” (Βλαστός, 1873:45). Είναι αυστηρός σχετικά με αυτό το καθήκον. Βέβαια, δεν θεωρεί σωστό στις γιορτές να συνοδεύει ο ίδιος τα παιδιά στην Εκκλησία κι αυτό για πολλούς λόγους. Θεωρεί πως κάτι τέτοιο αποτελεί ηθική υποχρέωση της οικογένειας, την οποία δεν πρέπει να την “ιδιοποιήται”. Επίσης, σκέφτεται τους πιο φτωχούς μαθητές που μπορεί να συγκριθούν ενδυματολογικά με τους πιο πλούσιους και τότε θα “λπώνται και χωρίς να τω θέλωσι, θα φθονώσι τους ευδαιμονεστέρους...” (Βλαστός, 1873:45). Άλλον λόγο που προφασίζεται ο δάσκαλος ώστε να μην συνοδεύσει ο ίδιος τους μαθητές στην Εκκλησία είναι η αργοπορία στην προσέλευση και “τότε θα παρέρχηται ασκόπως η ώρα της Θείας Λειτουργίας”. Τέλος, ο δάσκαλος θεωρεί πως “ανετώτερον” παρακολουθεί τη θεία λειτουργία ο μαθητής “υπό την επιτήρησιν του Πατρός του ή μεγαλυτέρου αδερφού ή θείου του ή και πλησίον της Μητρός του” (Βλαστός, 1873: 45).

Μετά το πέρας της Λειτουργίας, ο δάσκαλος μαζεύει τους μαθητές στο σχολείο, “υποχρεούντο” μάλιστα οι μαθητές “άπαντες”, όπου τους “εξήγει και ανέπτυσε το Ευαγγέλιον της ημέρας καθιστών καταληπτάς τας θείας διδασκαλίας των οποίων η εκτέλεσις και η πρακτική εφαρμογή χαρακτηρίζει τον αληθή Χριστιανόν” (Βλαστός, 1873: 45).

Ο δάσκαλος προειδοποιεί τους μαθητές και τους αυριανούς πολίτες ότι :

“Η πίστις χωρίς των έργων είναι νεκρά”. Σημείωνε δηλαδή πως δεν είναι αρκετό μόνο να πιστεύεις, να είσαι κοντά στην Εκκλησία, να διαβάζεις τα Άγια κείμενα αν

όλα αυτά δεν μπορείς να τα κάνεις πράξη. “Δια να λέγεται και να ήναι Χριστιανός...πρέπει να μιμήται και να πράττει συμφώνως με τη διδασκαλία του Θείου Ευαγγελίου και να θεωρή αυτό ως βάσιν και υπογραμμόν του καθημερινού του βίου, τηρών απαρασαλεύτως τας εν αυτό νοθεσίας...όστις πιστεύει μόνον εις αυτό χωρίς να συμμορφούται εντελώς με αυτό, δεν δύναται να θεωρήται αληθής Χριστιανός, καθέ ουδέ ο πιστεύων μόνον ότι ο άρτος γίνεται εξ αλεύρου και ύδατος, αφού ψηθη, δεν δύναται να θεωρήται και λέγεται διά τούτο Ψωμάς, ως ούδε πιστεύων ο σίδηρος τήκεται και αναλύει εις μέγιστην ποσότητα θερμότητος, δεν δύναται και θεωρήται και λέγεται γύφτος εάν δεν εκτελεί εμπράκτως και το έργον τούτο” (Βλαστός, 1873: 45-46).

Οι μαθητές είναι υποχρεωμένοι να προσέχουν στη διάρκεια της θείας λειτουργίας και να κάθονται κοντά στο ιερό ώστε να είναι έτοιμοι να απαντήσουν στις ερωτήσεις του δασκάλου: “*Τι Ευαγγέλιον ανεγνώσθη σήμερον;*” “*Τις το ανέγνωσε; Τι διελάμβανε;...*” (Βλαστός, 1873: 47).

Ο δάσκαλος ενδιαφέρεται όχι μόνο να μεταδώσει:

“τας απαιτουμένας γνώσεις διά της σαφούς αναπτύξεως των αναγιωσκομένων κειμένων αλλά συγχρόνως και να μορφώνη ηθικώς την καρδίαν αυτών...Πολλούς αγώνας ηγωνίζετο εις το να κατορθώνη να συμβαδίζη εν τω Σχολείω του η εκπαίδευσις και η ανατροφή, ήτοι η ανάπτυξις και η μόρφωσις. Όλην την προσοχήν του είχεν εις το να διατηρήται εν τω Σχολείω του το καλόν πνεύμα της ευταξίας διά της πατρικής αγάπης των μαθητών του και της αφοσιώσεως προς την εκπλήρωσιν του καθήκοντος...Η διδασκαλία του απέβαινε πάντα ωφέλιμος και τερπνή. Η φιλοστοργία αυτού γενικώς προς άπαντας τους μαθητάς, η αμεροληψία και η φιλοδικαιοσύνη, η πρέπουσα ηπιότης και η μετά φρονήσεων σοβαρότης αυτού, και εν γένει η αρετή ουχί διά λόγων, εκφραζομένη, αλλά δι' έργων αποδεικνυόμενη προσεικλύνον την αγάπην των μαθητών εις βαθμόν απίστευτον, ώστε θεωρούμενος ως κοινός πατήρ διετήρει κοινή μοναδικήν τάξιν και πειθαρχίαν εν τω Εκπαιδευτηρίω, ουδέποτε ευρεθείς εις την ανάγκην να τιμωρήση με αυστηρότητα. Διότι αι απλαί παρατηρήσεις του, αι συμβουλαί και προτροπαί, έφερον πάντοτε αποτέλεσμα λαμπρότερον παρά τας μεγαλητέρας και βαρυτέρας πειθαρχικάς ποινάς.

Καθώς πάλιν το δίκαιος έπαινος ανεπλήρωνε πολλάκις την αρίστην των αμοιβών” (Βλαστός, 1873: 47-48).

Ενώ οι μαθητές όφειλαν:

“Αν μεταξύ των Μαθητών υπήρχον ενίοτε και παίδες δύστροποι και πονηροί, ούτοι ολίγον κατ’ ολίγον μεταβάλλοντο και συνεμορφούντο με το παράδειγμα των άλλων. Με την μεγαλυτέραν δε αυστηρότητα απήτει παρά των Μαθητών ευπειθειαν, τάξιν, ησυχίαν, επιμέλειαν, τακτικήν φοίτησιν, καθαριότητα, αιδώ, καλήν συμπεριφοράν, να υπηρετώσιν άλλους με προθυμίαν και να χαιρετώσι με γλυκήν τρόπον...” (Βλαστός, 1873: 48).

Όσον αφορά τους κανόνες συμπεριφοράς στο σχολείο για την αρμονική συνύπαρξη αναφέρεται ότι:

“Και πάλιν απηγόρευε παντοιοτρόπως το ψεύδος το να καταγγέλλη ο εις τον άλλον, το να φαντάζονται ότι πρέπει να έχωσι προνόμια, το να περιπαίξη ή να περιφρονή ο εις τον άλλον, το να ανταλλάσσωσι μεταξύ των τα πράγματα των χωρίς να δώση ο Διδάσκαλος την άδειαν ή να πωλώσι και αγοράζωσι πράγματα, ή και να χαρίζωσιν ή να τρώγωσιν εν καιρώ των παραδόσεων ή τέλος πάντων να απροσεκτώσι...” (Βλαστός, 1873: 48).

Ενώ τονίζονται και οι αντιλήψεις του δασκάλου περί τιμωρίας:

“Μετά πολλής και μεγάλης δυσκολίας ετιμώρει τινά και κατ’ επανάληψιν, δια να μην τον εξοικειώση με τας ποινάς και επομένως του αφαιρέση πάσαν ακτίνα φιλοτιμίας και αιδούς. Και ακόμη σπουδαιότερον αντήμοιβε τον ίδιον, διά να μην τον φθονήσωσιν και τον μισήσωσιν οι άλλοι, οίτινες ή από φιλαυτίαν ή εγωισμόν ή και έλλειψιν κρίσεως δεν ανεγνώριζον ευκόλως το δίκαιον αυτού.” (Βλαστός, 1873: 49).

Ωστόσο, ο Δάσκαλος δείχνει να προσπαθεί να είναι δίκαιος ως προς τις τιμωρίες:

“Εφέρετο δε πάντοτε μετά μεγίστης αμεροληψίας και αυστηροτάτης δικαιοσύνης, και συνεμορφούτο πάντοτε ως προς τα ποινάς και αμοιβάς με τον χαρακτήρα του παιδός και με τας κλίσεις αυτού, παρατηρών προσεκτικώς, αν το σφάλμα του παιδός προήρχετο από απερισκεψίαν ή από κακίαν, το οποίον τότε ετιμώρει κατά την ηλικίαν, την σωματικήν κατάστασιν, τον χαρακτήρα και την προηγούμενη διαγωγή του παιδίου. Εφρόντιζε δε ώστε ο τιμωρούμενος να υποφέρει την ποινήν αγογγύστως, κι όχι να τον βιάζη εις απείθειαν.” (Βλαστός, 1873: 49).

Ο Δάσκαλος παρουσιάζεται να τον απασχολεί το θέμα της αυστηρότητας και να μην πιστεύει στις σκληρές τιμωρίες:

“Οσάκις δε εν απουσία του διδασκάλου, δηλαδή προ της ενάρξεως του μαθήματος, συνέβαινε αταξία τις ή θόρυβος, τότε ετιμώρει τους πρωταιτίους, και εν ανάγκη τους συνήθως ατακτούντας. Ουδέποτε ηπείλησεν ή ύβρισε μαθητήν. Αλλά και ουδέποτε ετιμώρησε μαθητήν κατά την στιγμήν της αταξίας του και τούτο δια να μην το τιμωρήση υπέρ το δέον ή μη τον ερεθίση εξ απαλπισίας εις μεγαλύτερον σφάλμα. Αλλά εσυνήθιζε κατόπιν να τον προσκαλή και να τον νουθετή και να τον δεικνύη την απόλυτον ανάγκην εις την οποίαν ευρίσκεται να τον τιμωρήση με λύπην του. Σπανιότατα δε εστέρει τον μαθητήν του μαθήματος ένεκα ποινής.” (Βλαστός, 1873: 49).

Έτσι είναι το σχολείο του Πέτρου “εις το οποίο η αγαθή μήτηρ δικαίως ενεπιστεύθη ολοτελώς την διανοητικήν ανάπτυξιν και ηθικήν μόρφωσιν αυτού...” (Βλαστός, 1873: 50).

Άλλο ένα θέμα που αφορά το σχολείο, τον δάσκαλο και τον μαθητή, είναι τα μαθήματα και οι εξετάσεις.

Ο Νόμος όριζε πως κάθε χρόνο τον Ιούλιο οι μαθητές δίνουν εξετάσεις ενώ στις απολυτήριες εξετάσεις δίνουν όλα τα μαθήματα. Από την περιγραφή του αφηγητή αντιλαμβανόμαστε ότι πρόκειται για πολύ επίσημες εξετάσεις “περί την ογδόαν πρωινήν

ώραν ευρίσκεται πλήρες ακροατηρίου πάσης ηλικίας, γένους και τάξεως. Αφού τέλος προσήλθον αι απιτόπια δημοτικά και διοικητικά αρχαί μετά τις εξεταστικής επιτροπείας, εψάλη σύντομος δοξολογία, μετά το πέρας της οποίας ευθύς εγένετο έναρξις των εξετάσεων” (Βλαστός, 1873: 50).

Όσον αφορά τον τρόπο εξέτασης βλέπουμε ότι διαφέρει ανάλογα το μάθημα. Το μάθημα της “Ιεράς” Ιστορίας δεν εξετάζεται “τυπικώς κατ’ ερωταποκρίσεων” αλλά με εικόνες. Δίνεται στους μαθητές μια εικόνα που απεικονίζει κάτι σχετικό με ιστορία και αυτοί αναφέρουν όποια πληροφορία και γνώση γνωρίζουν σχετικά (Βλαστός, 1873: 51).

Στη συνέχεια, εξετάζονται στην ανάγνωση και αυτό που μας κάνει εντύπωση είναι ότι οι μαθητές αναγιγνώσκουν από ένα βιβλίο “της καθομιλουμένης”, “διότι επί αρχαίου κειμένου, ως μη εννοούντες οι παίδες το περιεχόμενον, δεν ηδύναντο να αναγνώσωσιν εντελώς, ει μη μόνον τας λέξεις, δυσκολευόμενοι ολοτελώς εις την εύρυθμον απαγγελίαν. Ανέπτυσσον δε το αναγινωσκόμενον με ιδικάς των λέξεις...”. Έπειτα τους υπαγορεύουν ένα κείμενο όχι για να δουν την ορθογραφία αλλά πιο πολύ να δουν τον τονισμό, τον συλλαβισμό των λέξεων και την υποχρεωτική ορθογραφία των καταλήξεων. Στο μάθημα της Αριθμητικής δεν εξετάζονται, όπως μας αναφέρει ο αφηγητής, “αφηρημένως” σε χιλιάδες, μονάδες αλλά σε “πρακτικά προβλήματα των τεσσάρων πράξεων” (Βλαστός, 1873: 52).

Εξετάζονται στο μάθημα της *Ελληνικής Ιστορίας* όπου πρέπει “δι’ ιδίων των λέξεων” να αφηγηθούν τα σημαντικότερα κεφάλαια μαζί με πληροφορίες που συνέλεξαν στην τάξη κατά τη διάρκεια των παραδόσεων από τον δάσκαλο. Στη *Γεωγραφία* αντίθετα δεν απαιτείται να αφηγηθεί ο μαθητής τις πληροφορίες που γνωρίζει, αλλά του δίνεται ο *χάρτης* όπου αρχικά πρέπει να τον τοποθετήσει σωστά (“το άνω μέρος αυτού να είναι εστραμμένον προς βορράν”). Στη συνέχεια, του ζητείται να δείξει επάνω στον *χάρτη* “τη δείνα επαρχίαν ή πόλιν” ενώ μετά πρέπει να απαντήσει ερωτήσεις σχετικές όπως “αν ήναι μεγάλη ξηρά ή νήσος; Πώς δύναται να μεταβή εις αυτήν διά ξηράς ή διά θαλάσσης;” και άλλες. “Τοιαύτην τινά πρακτικήν εξάσκησιν έκαμινεν επί του μαθήματος τούτου, του τόσον αγόνου και αχρήστου καταστάντος παρ’ ημίν...”(Βλαστός, 1873: 52).

Εξετάζονται και στο μάθημα της *Ιχνογραφίας* “εις τον οποίον ο Διδάσκαλος έδιδε σπουδαιότατον χαρακτήραν διά την χρησιμότητα αυτού εις τον κοινωνικόν βίον”. Οι εξετάσεις τελειώνουν με το μάθημα της *Γραμματικής* “δηλαδή το τυπικόν μέρος αυτής κατ’ έκτασιν μετά των ουσιωδεστέρων κανόνων του τονισμού και της ορθογραφίας, των καταλήξεων των κλιτών μερών του λόγου” (Βλαστός, 1873: 52).

Όσον αφορά τις εξεταστικές επιτροπές, που πολλές φορές κατηγορούνται ότι δεν επιτελούν έργο, πληροφορούμαστε ότι εξετάζει και βαθμολογεί δείγματα του κάθε μαθητή από το μάθημα της *Καλλιγραφίας*.

Σχετικά με τα μαθήματα:

Ο αφηγητής παρατηρεί κάτι “παράδοξον και ανεξήγητον” ότι “ενώ με αυτά τα εικοσιτέσσερα στοιχεία βασανιζόμεθα απ’ αρχής μέχρι τέλους της ζωής ημών, δεν δυνάμεθα να κατορθώσωμεν να τα καλλιγραφώμεν αναλόγως του χρόνου της χρήσεως αυτών, υποτιθεμένου ότι εις τον ογδοηκοντούτην άνθρωπον αναλογεί τετραετία όλην διά την εκμάθησιν της καλλιγραφήσεως ενός και μόνου αλφαβητικού στοιχείου. Και ταύτα πάντα γίνεται, διότι ουδέποτε εν Ελλάδι εδιδάχθη συστηματικώς παρ’ ειδημόνων το πολύτιμον τούτο μάθημα” (Βλαστός, 1873: 52).

Ο αφηγητής εκφράζει την άποψη πως οι εξετάσεις θα πρέπει να τελειώνουν με την εξέταση στο μάθημα της “*φωνητικής Μουσικής*” όπου:

“δι’ αυτής να ευχαριστώσι τον Ύψιστον και να δοξολογώσι το πανάγιον αυτού όνομα” αλλά “ατυχώς επί του παρόντος στερούμεθα τούτου του θείου δώρου.”. Εύχεται να εισαχθεί το μάθημα της μουσικής της οποίας “η δύναμις μεγάλως συντελεί εις την μόρφωσιν και διάπλασιν της καρδιάς του ανθρώπου.” και φέρνει ως παράδειγμα για να ενισχύσει τη θέση του ότι “ο Απόλλων διά της λύρας του έκαμνε να κτίζωνται τα τείχη των πόλεων, ο δε Ορφεύς διά της μουσικής του ενεψύχονε τα άψυχα, λίθους και δένδρα” (Βλαστός, 1873: 53).

Τέλος, διαβάζουμε στον *Επίλογο*, τον συγγραφέα να επισημαίνει πόσο σημαντικό είναι τα δημοτικά σχολεία να βρίσκονται κάτω από την εποπτεία των Δήμων.

Διερωτάται γιατί να μην θεωρείται η δημοτική αρχή ικανή να εκπαιδεύει “*τας παίδας της*” και καταδικάζει τους γονείς που είναι αδιάφοροι προς το σχολείο και προς την εκπαίδευση και αδιαφορούν για τη συντήρηση του σχολικού κτιρίου καθώς θεωρούν “*ως ζένα και αλλότρια της δικαιοδοσίας αυτών*” (Βλαστός, 1873: 54).

Για τελευταία φορά ο συγγραφέας τονίζει ότι:

“εν τω Σχολείω ως εκ της ηλικίας αναπτύσσονται και μορφούνται οι χαρακτήρες. Όθεν διαφθείρονται και διαστρέφονται οι παίδες, επομένως αποκτώσι κακάς έξεις, εάν δε δοθεί η δέουσα προσοχή εν καιρώ τω δεόντι. Εις ικανός Διδάσκαλος συνειδώς την εαυτού αποστολήν, δύναται να θεωρηθή ευλόγως αληθής ευεργέτης της κοινωνίας, ήτις ευρίσκεται ήδη εις θέσιν να ανεύρη και διατηρήσιν τον τοιούτον. Ο Μαθητής, ο αμελών του μαθήματος, και αφιέμενος ανεπιτήρητος, θα αμελή εις το μέλλον παντός καθήκοντος. Ο απειθής τω Διδασκάλω, εάν δε φωτισθή δεόντως, και απανορθωθή, θα απειθή ακολούθως τοις γονεύσι, τοις άρχουσι, τη κοινωνία. Ο διδαχθείς παις εν τω Σχολείω την σημασίαν και υποχρέωσιν του καθήκοντος, ότι δηλαδή οφείλει να φοιτά τακτικώς, να επιμελήται περί τα μαθήματα, να προσέχη κατά την παράδοσιν, να πείθεται και να συμμορφούται ακριβώς προς τον κανονισμόν του Εκπαιδευτηρίου και τας διαταγάς του διδασκάλου προς την λοιπήν συμπεριφοράν αυτού εν γένει, ο τοιούτος θα αναδειχθή εν τη κοινωνία τύπος και υπογραμμός χρηστού και ενάρετου πολίτου.” (Βλαστός, 1873: 54).

Καταλαβαίνουμε λοιπόν πως ο συγγραφέας δεν θεωρεί αυτό το θέμα:

“...μικρού τινός πράγματος ουδέ παρωνυχίδος, αλλά περίσπουδαιοτάτου ζητήματος και ζωτικοτάτου στοιχείου, ήτοι περί της γενικής και εντελούς και ομοιορρυθμού μορφώσεως εθνικής παιδείας και ανατροφής, ήτις θα αποτελέση την βάση αισίου μέλλοντος...Εκ του Δημοτικού Σχολείου, του κοινού τούτου συνδέσμου της κοινωνίας, πρέπει να απαιτήσωμεν, ώστε εξερχόμενος ο παις να ήναι εφοδιασμένος με όλα τα σπέρματα της αρετής, άτινα θα καλλιεργήση εις το μέλλον και περιποιηθή προς όφελου εαυτού, της οικογενείας, της κοινότητος, του έθνους, της ανθρωπότητος...” (Βλαστός, 1873: 55).

Στο βιβλίο του Ι.Α.Βρετού τα παιδιά-ήρωες δεν φαίνεται να πηγαίνουν σχολείο, όχι μόνο το καλοκαίρι αλλά και το χειμώνα. “Πολύ λυπούμαι όταν συλλογίζομαι τον χειμώνα. Τότε είμαι αναγκασμένος να μένω ολόκληρους εβδομάδας μέσα εις την οικίαν επειδή βρέχει και χιονίζει εξακολουθητικώς” εξομολογείται ένας από τους μικρούς πρωταγωνιστές. Καθότι από αστικό περιβάλλον, υποθέτουμε ότι επιλέγουν την κατ’ οίκον διδασκαλία, τρόπο εκπαίδευσης αποδεκτό για την εποχή (Βρετός, 1872:21).

Ο γέρος ωστόσο πρωταγωνιστής του βιβλίου λειτουργεί ως δάσκαλος για τα παιδιά. Μεγάλος σε ηλικία με “γλυκύ και συμπαθητικόν πρόσωπον”, χωρίς να έχει απόμακρο και αυστηρό ύφος, ασυνήθιστο για τους δασκάλους της εποχής, όπως έχουμε δει σε προηγούμενο κεφάλαιο (Βρετός, 1872:3). Οι μικροί ήρωες χαίρονται να είναι κοντά του και τον “ηκούον με μεγάλη ευχαρίστηση...επειδή διηγείτο σ’αυτά πράγματα περίεργα” (Βρετός, 1872:5). Καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι ο Ερημίτης δεν αποτελεί ρεαλιστική απεικόνιση δασκάλου της εποχής. Πρόκειται για πρότυπο δασκάλου και γι’ αυτό εύστοχα ο Βρετός δεν τον τοποθετεί μέσα σε σχολική τάξη αλλά αντίθετα στο όμορφο περιβάλλον της εξοχής, όπου τα παιδιά είναι ελεύθερα να αναρωτιούνται σχετικά με τα φυσικά φαινόμενα, να παρατηρούν, να πειραματίζονται.

Ο γέρος προσπαθεί να τους ενισχύει την περιέργεια και τη φιλομάθεια, ενώ πάντα τους προτρέπει να μην μένουν μόνο σε αυτά που ο ίδιος τους περιγράφει αλλά και οι ίδιοι μέσα από πειράματα να ανακαλύπτουν τη γνώση:

“Βάλετε μέσα εις ένα λέβητα ολίγον νερό. Βάλετε έπειτα τον λέβητα πάνω εις τη φωτίαν. Όταν το νερόν αρχίση να ζεσταίνεται, και μάλιστα να βράζη, εκβαίνει από αυτό καπνός. Ο καπνός αυτός είναι το λεπτότερον μέρος του νερού και λέγεται ατμός...” (Βρετός, 1872: 6-7).

Ο Ερημίτης περιγράφει τον κύκλο του νερού ενώ τους περιγράφει ποιο πείραμα θα πρέπει να κάνουν ώστε να καταστεί πιο κατανοητό αυτό που τους λέει. Προβάλλεται μια εικόνα δασκάλου που δεν συναντάται εκείνη την εποχή στα σχολεία. Ενώ διανύουμε την εποχή των Επιστημών και στην Ευρώπη οι εφευρέσεις και οι

επιστημονικές ανακαλύψεις εντυπωσιάζουν, στο χώρο της ελληνικής εκπαίδευσης επικρατούν οι άπειρες ώρες διδασκαλίας αρχαίων ελληνικών και γραμματικής.

Τα θέματα που επιλέγει η “διδασκαλική” περσόνα του Βρετού για να διδάξει τον Γεώργιο και Ιωάννη, τους δύο φίλους του και μαθητές του, έχουν ενδιαφέρον για τα παιδιά εκείνης της εποχής. Ο γέρος παρουσιάζει στα παιδιά τις ατμομηχανές και τους σιδηρόδρομους, ένα θέμα με ενδιαφέρον τόσο για τους ήρωες όσο και για τους νεαρούς αναγνώστες εκείνης της εποχής. Μιλά για εφευρέσεις νέες στον ελλαδικό χώρο, τις οποίες αρκετά παιδιά από αυτά που διαβάζουν το βιβλίο ίσως να μην έχουν δει ακόμη από κοντά, καθώς μόλις το 1869 δόθηκαν στο κοινό 8,8 Km της γραμμής Αθήνα-Πειραιά. Γι’ αυτό οι μικροί ήρωες “εθαύμασαν για τα τόσα περίεργα πράγματα, τα οποία είπε προς αυτά ο Ερημίτης” (Βρετός, 1872: 10).

Παρακάτω τους μιλά για την Ευρώπη και για εφευρέσεις: “*άροτρα μηχανικά*”, τα οποία είναι “*ασυνείθιστα σε αυτά τα μέρη*” (Βρετός, 1872: 22).

Τα παιδιά εκφράζουν ελεύθερα τις απορίες τους χωρίς να αισθάνονται δυσκολία. Ο ίδιος ο Ερημίτης τους εμπνέει για αυθόρμητο διάλογο. Από την αρχή της ιστορίας και από τις πρώτες συναντήσεις με τον Ερημίτη τού εκφράζουν απορίες, παιδικές: “*Δε μου λέγεται πού ευρίσκεται τόσον πολύ νερόν εις τον ουρανόν διά να πίπτη και να κάμνη τη βροχή;*” (Βρετός, 1872: 6).

Το πείραμα και η παρατήρηση αποτελούν δυο από τις κύριες μεθόδους διδασκαλίας στο βιβλίο του Βρετού. Και οι δύο καθαρά επιστημονικές μέθοδοι υιοθετούνται από τον γέρο δάσκαλο προφανώς με διάθεση να καταστούν τα δυο παιδιά και οι μικροί αναγνώστες ενεργητικοί δέκτες της γνώσης και όχι παθητικοί, που ως παιδιά είναι το πιο εύκολο. Ο Ερημίτης για να πείσει τους μαθητές του ότι η πεταλούδα γίνεται από την κάμπια, τους προτρέπει να πειραματιστούν και να παρατηρήσουν, τους προτείνει να το δοκιμάσουν παίρνοντας αντί για κάμπια “*μεταξόσπορον*”, ο οποίος όπως η κάμπια, θα μεταμορφωθεί σε μεταξοσκώληκα και στη συνέχεια θα φτιάξει το μετάξι (Βρετός, 1872: 12).

Λίγο πιο κάτω, για άλλη μια φορά, ενθαρρύνει τα παιδιά να πειραματιστούν, δοκιμάζοντας άνθη φυτών ώστε να καταλάβουν πώς και οι μέλισσες παίρνουν τη γλύκα από τα άνθη και φτιάχνουν το μέλι (Βρετός, 1872: 17).

Ενώ παρακάτω, ο Ερημίτης συμβουλεύει τα παιδιά για να καταλάβουν καλύτερα γιατί καίει ο ήλιος περισσότερο το καλοκαίρι να πειραματιστούν:

“Ανάψετε εν κήριον εντός του δωματίου σας και βάλετε το δάκτυλόν σας ίσα ίσα επάνω από το φως του κηρίου. Το δάκτυλόν σας πρέπει να το κρατήσετε πολύ υψηλά διά να μην καίεται. Βάλετε έπειτα το δάκτυλόν σας και από τα πλάγια του κηρίου, πάντοτε πλησίον εις το φως. Τότε ημπορείτε να πλησιάσετε πολύ περισσότερο. Το ίδιον γίνεται και διά τον ήλιον...” (Βρετός, 1872: 25).

Τα παιδιά με κάθε ευκαιρία παρατηρούν τη φύση. Όταν κάποια ορνιθόπουλα βρίσκονται στον δρόμο τους είναι μια καλή ευκαιρία για παρατήρηση. Στην ενότητα 13 τους δίνεται ένα μάθημα ζωολογίας. Ο Ερημίτης δίνει ωραίες πληροφορίες στα παιδιά για την όρνιθα και τον τρόπο που μεγαλώνει τα ορνιθόπουλά της, όπως και για τον πετεινό και πώς αυτός βοηθά τους χωρικούς (Βρετός, 1872: 25).

Ο Ερημίτης δεν χάνει ευκαιρία για να μιλήσει στα παιδιά για διάφορα φυσικά φαινόμενα όπως αυτό της έκλειψης ηλίου. Παρατηρούν το φαινόμενο αυτό και ο Γέρος τους εξηγεί πώς αυτό συμβαίνει. Οι μικροί ήρωες επιθυμούν να μάθουν για ό,τι συμβαίνει γύρω τους, έχουν την παιδική περιέργεια κι ο ηλικιωμένος φίλος τους είναι πάντα εκεί για να τους δώσει εξηγήσεις. Για να τους πείσει ότι οι αρχαίοι Έλληνες ήταν οι πρώτοι που έκαναν τέτοιου είδους παρατηρήσεις, δίνει στοιχεία για τον αρχαίο πολιτισμό και για τον “*προικισμένον με πολλὰς γνώσεις και μεγάλην παιδείαν*” Περικλή. Ο Ερημίτης εξιστορεί ένα περιστατικό με τον Περικλή και τον τρόπο με τον οποίο εξηγεί σε έναν ναύτη την έκλειψη ηλίου (Βρετός, 1872: 29-30).

Ο συγγραφέας προσπαθεί να προκαλέσει την περιέργεια του μικρού αναγνώστη και να τον ωθήσει να διαβάσει παρακάτω την ιστορία. Τελειώνει η ενότητα με τα εξής λόγια του γέροντα: “*Αύριον, παιδιά μου, θα σας διηγηθώ δια τον ήλιον και την σελήνην και άλλα περίεργα πράγματα.*” Αφήνει λοιπόν τον αναγνώστη με μια μικρή αγωνία να αναρωτηθεί ποια να είναι άραγε αυτά τα “*περίεργα πράγματα*” για τα οποία θα μιλήσει ο Ερημίτης στη συνέχεια (Βρετός, 1872: 32).

Στην ενότητα 15, με τίτλο “*Ημέρα και νύξ*” ο γέρο-δάσκαλος εξηγεί στα παιδιά με ποιο τρόπο κινείται η γη και ποια σχέση έχει με τα άλλα ουράνια σώματα. Επίσης πώς έχουμε ημέρα και πώς έχουμε νύχτα. Για να το καταλάβουν καλύτερα τους συμβουλεύει να κάνουν ένα πείραμα:

“να λάβετε εις την χείραν σας εν πορτοκάλιον. Ανάψετε έπειτα την νύκτα εις το δωμάτιον σας εν κηρίον, και θα ιδήτε ότι το ήμισυ πορτοκάλιον φωτίζεται από το κήριον, και το άλλο ήμισυ δεν φωτίζεται. Τώρα υποθέσατε ότι το κηρίον είναι ο ήλιος και το πορτοκάλιον είναι η γη. Το μέρος του πορτοκαλίου το οποίον φωτίζεται από το κηρίον έχει ημέραν και εκείνο το οποίο δεν φωτίζεται έχει νύκτα. Χωρίς να αλλάξετε το πορτοκάλιον από τη θέσιν του στρέψατέ το ολόγυρα εις τον εαυτό του. Τι θα συμβή; Το μέρος του πορτοκαλίου εφωτίζετο από το κηρίον, αρχίζει τώρα να σκοτιζεται, κι εκείνον το οποίον ήτο σκοτεινόν ολίγον κατ’ολίγον αρχίζει να φωτίζεται.” (Βρετός, 1872: 32).

Με την ερώτηση “*τι θα συμβή;*” ο Ερημίτης και κατ’ επέκταση ο συγγραφέας θέλει να κάνει τα παιδιά να υποθέσουν, να κινήσει τη φαντασία τους, τη συλλογιστική τους.

Τα παιδιά θέτουν τα ερωτήματά τους, τους προβληματισμούς τους στον γέροντα και αυτός προσπαθεί να ικανοποιήσει την περιέργειά τους και τη φιλομάθειά τους. Στην αρχή της ενότητας με τίτλο “*Σφαιρικότης της γης*” τα παιδιά θέτουν την εξής ερώτηση: “*Αλλά πώς εννόησαν πως η γη είναι στρογγυλή ως σφαίρα;*”. Είμαστε στον αιώνα των μεγάλων ανακαλύψεων και εφευρέσεων, οι επιστήμες αντιμετωπίζονται με σοβαρότητα και ο συγγραφέας βάζει στο στόμα των παιδιών ερωτήσεις που το κάθε παιδί, ακόμη και σήμερα, μπορεί να θέσει. Και η απάντηση που παίρνουν είναι ανάλογη της ηλικίας τους. Μέσα από απλοϊκά πολλές φορές παραδείγματα ή πειράματα ή παρατηρήσεις τα παιδιά προσπαθούν με τη βοήθεια του Ερημίτη να ανακαλύψουν αλλά και να καταλάβουν τον κόσμο και τη φύση (Βρετός, 1872: 34).

Στην ενότητα 17, “*Κίνησις της γης*” ο μικρός Γεώργιος δεν διστάζει να πει στον Ερημίτη ότι δεν κατάλαβε πώς κινείται η γη, παρατηρώντας την κίνηση του ηλίου.

Έμμεσα ενθαρρύνεται και ο μικρός αναγνώστης να εκφράζει τις απορίες του χωρίς να ντρέπεται. Μέσα από τους μικρούς ήρωες της ιστορίας ο συγγραφέας προτείνει πρότυπα συμπεριφοράς. Στην προσπάθειά του να δώσει και άλλες εξηγήσεις στον Γεώργιο και στον Ιωάννη, ο Ερημίτης τους θέτει και άλλες ερωτήσεις με στόχο να τους προβληματίσει και να τους κάνει να σκεφτούν καλύτερα, να παρατηρήσουν αυτά που συμβαίνουν γύρω τους (Βρετός, 1872: 35).

Ο Γεώργιος επιμένει σε ερωτήσεις και απορίες, σε προβληματισμούς, κάνοντας και τον αναγνώστη να ηρεμήσει αν τυχόν και ο ίδιος είχε ανάλογες απορίες. Όσοι στο τέλος ο γέρος του επισημαίνει ότι κάποια θα τα καταλάβουν μεγαλώνοντας όταν θα διδαχθούν Μαθηματική Γεωμετρία. Καταλαβαίνουμε λοιπόν πως ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι δεν μπορούν όλα να συζητηθούν με τα παιδιά και να εξηγηθούν στα παιδιά. Κάθε ηλικία μπορεί μέχρι ένα σημείο να φτάσει γνωστικά, κάτι φυσικά που υποστηρίζεται μέχρι σήμερα (Βρετός, 1872: 36).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι και στα δυο βιβλία προβάλλονται οι νέες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές αντιλήψεις της εποχής. Το πρότυπο του δασκάλου είναι το ιδανικό και δεν έχει πολλά κοινά με τον δάσκαλο που περιγράφεται στις εκθέσεις των επιθεωρητών εκείνης της εποχής. Ενδιαφέρεται για τη διδασκαλία, προσπαθεί να κάνει ενδιαφέρον το μάθημα, χρησιμοποιεί εποπτικά υλικά, φροντίζει για τον μαθητή του, συνεργάζεται με την οικογένεια του κάθε παιδιού. Ο καλός μαθητής είναι επιμελής τόσο στην εμφάνισή του όσο και στα μαθήματα, χαίρεται να μαθαίνει νέα πράγματα και καταδικάζει οποιαδήποτε άσχημη συμπεριφορά συνομηλίκων του. Καμιά αναφορά δεν γίνεται στην εκπαίδευση των κοριτσιών, αλλά είναι ένα γεγονός που δεν μας εντυπωσιάζει καθώς εκείνη την εποχή ακόμη διεκδικείται ισότιμη εκπαίδευση και για τα κορίτσια.

Κεφάλαιο 9ο: Κοινωνικό και Θρησκευτικό καθήκον του παιδιού.

Η Παιδική Λογοτεχνία από την αρχή της ύπαρξής της προσπαθεί να πετύχει έναν από τους κυριότερους στόχους της, την ομαλή κοινωνικοποίηση του παιδιού, να φέρει τον μικρό αναγνώστη σε επαφή με τα διάφορα προβλήματα της κοινωνίας μέσα από το ασφαλές περιβάλλον του βιβλίου και να καλλιεργήσει στάσεις και νοοτροπίες που είναι σύμφωνες με την ιδεολογία της εποχής. Όπως είδαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, τα διδακτικά βιβλία υπηρετούν πλήρως ένα τέτοιο σκοπό όπου απροκάλυπτα και φανερά οι δυο συγγραφείς επιχειρούν να συνδέσουν τον μικρό αναγνώστη με αξίες ευρύτερης κοινωνικής απήχησης, όπως είναι η εργατικότητα, η οικονομία, η πίστη στο Θεό, η φιλανθρωπία, η σωματική υγιεινή και φροντίδα.

9.1 Εργατικότητα και οικονομία

Πολλές φορές οι συγγραφείς παιδικών βιβλίων μέσα από παραδείγματα από το ζωϊκό ή φυτικό βασίλειο προσπαθούν να διαπαιδαγωγήσουν τους μικρούς αναγνώστες προβάλλοντας ιδέες και αξίες χρήσιμες για τους μελλοντικούς πολίτες.

Ο Ερημίτης, στο βιβλίο του Βρετού, ύστερα από απορία του μικρού Ιωάννη, για τις μέλισσες και το μέλι, εξηγεί στα παιδιά τον τρόπο με το οποίο δουλεύει το βασίλειο των μελισσών ενώ στο τέλος τους προτρέπει να παραδειγματιστούν και τα ίδια από τις μέλισσες και τα μυρμήγκια γιατί, όπως χαρακτηριστικά γράφει:

“...καυχώμεθα ότι ο Θεός μας προίκισε με λογικόν. Ενώ οι μέλισσαι και οι μύρμηκες αγαπούν τόσον την εργασίαν, ημείς τα λογικά πλάσματα του Θεού, δαπανώμεν τον πολύτιμον καιρόν της νεότητός μας εις πράγματα ανωφελή ή και βλαβερά, διά το οποίον μία ημέραν μετανοούμεν, τότε όμως είναι πολύ αργά...” (Βρετός, 1872: 16-18)

Στη συγκεκριμένη ενότητα, όχι μόνο προβάλλεται η εργατικότητα, αλλά ο συγγραφέας προειδοποιεί ότι αν δεν αγαπήσουμε την εργασία, όπως οφείλουμε, ως “λογικά πλάσματα του Θεού” στο τέλος θα τιμωρηθούμε, ακόμη κι αν μετανοήσουμε.

Ο Ερημίτης, ο σοφός αυτός γέρος, συνεχίζει και στην ενότητα 24 να προσπαθεί να πείσει τα δυο παιδιά για τα καλά που φέρνει στη ζωή του ανθρώπου η εργατικότητα. Διηγείται την ιστορία ενός πάμπτωχου αλλά “εργατικού” και “οικονόμου” ανθρώπου που καταφέρνει να γίνει πάρα πολύ πλούσιος. Στο τέλος της ενότητας καταλήγει σε αναμενόμενο ηθικό δίδαγμα πως “*Η προκοπή και η οικονομία είναι πράγματα πολύτιμα, ευτυχείς δε όσοι το έχουν, διότι ποτέ αυτοί δε φοβούνται να δυστυχήσουν*” (Βρετός, 1872: 54).

Ταυτίζεται η ευτυχία με την εργατικότητα και την οικονομία, ενώ η δυστυχία με τη σπατάλη και την τεμπελιά. Με έμμεσο τρόπο προβάλλεται και η τιμωρία που θα έχεις αν δεν ακολουθήσεις τις κοινές αξίες της κοινωνίας μέσα στην οποία ζεις.

Και στην επόμενη ενότητα 25, ο Ερημίτης προσπαθεί να διδάξει τα παιδιά και να ρυθμίσει τη στάση τους απέναντι στην εργατικότητα και στην οικονομία. Η ιστορία που αποφασίζει να πει αφορά έναν άνθρωπο “*νέο και εύρωστο*” αλλά που ζητιανεύει. Ένας περαστικός τού κάνει παρατήρηση καθώς δεν καταλαβαίνει πώς γίνεται ένας νέος και δυνατός άνθρωπος αντί να δουλεύει να επιλέγει τον δρόμο της επαιτείας. Ο ίδιος άνθρωπος που κάνει την παρατήρηση δεν περιορίζεται μόνο σε αυτή αλλά διηγείται τη δική του ιστορία πλουτισμού σε μια προσπάθεια να πείσει τον νέο να σταματήσει (Βρετός, 1872: 55)

Ο Βρετός επιμένει και στην ενότητα 26 με το ίδιο θέμα, όπου μαθαίνουμε από τον γέρο Ερημίτη την ιστορία του Λαφίτ, ενός νέου που εξαιτίας της εξυπνάδας του, της εργατικότητάς του και της οικονομίας που κάνει, στο τέλος γίνεται πάμπλουτος. Ο νέος αναγνώστης προσανατολίζεται εντέχνως και δεν έχει παρά να συμμορφωθεί με τα αιτήματα της κοινωνίας στην οποία ζει με ενδεχόμενο στο μέλλον οι απολαβές του να είναι πλούσιες (Βρετός, 1872: 56-58)

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι επιβάλλεται η προβολή προτύπων σχετικών με την εργατικότητα και την οικονομία, ειδικά σε μια εποχή που η οικονομική κατάσταση χαρακτηρίζεται από ελλείψεις και οι βασικές ανάγκες δεν ικανοποιούνται επαρκώς. Η

Ελλάδα αντιμετωπίζει σημαντικά προβλήματα φτώχειας και ανέχειας και η επαιτεία είναι κάτι σύνηθες που μαστιάζει την κοινωνία. Εξαιτίας αυτών οι συγγραφείς παιδικών βιβλίων αισθάνονται την ανάγκη να την καταδικάσουν μέσα από τα βιβλία τους και να υποσχεθούν ακόμη κι ένα πλούσιο μέλλον στον αναγνώστη τους αν επιλέξει τον δύσκολο αλλά ενάρετο δρόμο της εργασίας.

9.2 Θεία Πρόνοια, Πίστη και Ορθολογισμός

Στα δύο βιβλία που μελετάμε ο “Θεός”, η “*θεϊκή πρόνοια*” είναι πανταχού και πάντα. Ο Θεός παρουσιάζεται μεγαλοδύναμος που μπορεί να παρακολουθεί από κοντά το παιδί σε ό, τι κάνει και είναι έτοιμος να το ανταμείψει για τις καλές συμπεριφορές αλλά και να το τιμωρήσει όταν η συμπεριφορά του είναι επιζήμια τόσο για τον εαυτό του όσο και για τους άλλους.

Στην ενότητα 5, ο γέρος μιλάει στα παιδιά για την κάμπια που γίνεται πεταλούδα. Προσπαθεί να τα πείσει, καθώς αρνούνται να τον πιστέψουν. Τα προβληματίζει κάνοντάς τα να αναρωτηθούν: “*αφού ο Θεός έκανε τον ουρανό, την γην, τον ήλιο, τα άστρα και τα λοιπά, αφού έκαμε την ημέρα και την νύκτα και τόσα άλλα περίεργα πράγματα, δε δύναται να κάμη και την κάμπια πεταλούδαν;*” (Βρετός, 1872: 11).

Ο αφηγητής στο βιβλίο του Βρετού, στην ενότητα 10, με τίτλο “*Η θεία πρόνοια*”, περιγράφει με γλαφυρό τρόπο την ομορφιά της φύσης που μας περιβάλλει:

“...ο αήρ εκυμάτιζε τα σπαρτά, τα οποία ωμοίαζαν θάλασσαν. Τα πτηνά εκελαδούσαν επάνω εις τα δένδρα. Τα πρόβατα εβέλαζαν εις τους αγρούς. Εις βοσκός εκάθητο κάτω από εν δέδρον και έπαιζε την φλογέραν του. Ο τέτιξ (τζίντζηρας) ετερέτιζε. Μακράν δε εφαινετο η θάλασσα του Βοσπόρου, ομοίου με καθρέπτην. Ο γέρων, ο Γεώργιος και ο Ιωάννης εγοητεύθησαν από την ωραίαν θέαν της φύσεως.” (Βρετός, 1872: 19-20).

Συνεπαρμένοι από το συναίσθημα που τους προκαλεί η ομορφιά της φύσης ο γέρος απευθύνεται στους μικρούς μαθητές του:

“Ιδέτε, παιδιά μου, πόσο ωραία είναι η φύσιν...και θαυμάσατε τη θείαν πρόνοιαν, η οποία έκαμε όλα αυτά. Δεν ευφάνεται η καρδιά σας, δεν αισθάνεσθε χαράν απερίγραπτον όταν βλέπετε το μεγαλοπρεπές τούτο θέαμα; Δε νομίζετε ότι όλη η κτίσις χαίρεται, ευθυμεί και δοξάζει τον πλάστην της;” (Βρετός, 1872: 20).

Κι ευθύς αμέσως ο Ερημίτης υψώνει τα χέρια του στον ουρανό και ευχαριστεί συγκινημένος το Θεό για το δώρο της φύσης. Ο Γεώργιος και ο Ιωάννης παρακολουθώντας τη σκηνή αυτή συγκινούνται *“ώστε ήλθον δάκρυα εις τους οφθαλμούς των”*. Όλη αυτή τη μαγεία που αισθάνονται τα παιδιά και ο γέρος παρατηρώντας τη φύση που τους περιβάλλει την αποδίδουν στο Θεό και στην αγάπη του για τον άνθρωπο. Όλα όσα θαυμαστά υπάρχουν γύρω μας είναι δημιουργήματα του καλού Θεού για τον άνθρωπο και γι’ αυτό θα πρέπει να τα σεβόμαστε και να τα φροντίζουμε. Αλλά όπως παρατηρεί ο Ερημίτης παρακάτω παρόλο που *“η γην είναι γενναϊόδωρος”* και κατ’επέκταση και ο Θεός μαζί μας και *“Της δίδομεν εν και μας δίδει εκατόν...οι περισσότεροι άνθρωποι δεν αγαπούν την καλλιέργειαν της γης, και την νομίζουν ως εργασίαν εξευτελιστική...”* (Βρετός, 1872: 21).

Στη συνέχεια, όμως, ο Ιωάννης αμφισβητεί τη Θεία Πρόνοια και αναρωτιέται με μια παιδική αφέλεια μήπως ο Θεός δεν τα κάνει και όλα σωστά: *“τι ήθελεν ο Θεός και έκαμε τον χειμώνα; Δεν ήτο καλύτερον να ήτον πάντοτε καλοκαίριον;”*. Ο Ερημίτης δεν αφήνει κανένα περιθώριο στα παιδιά να αμφισβητήσουν τη θεία πρόνοια και απαντά με σιγουριά: *“Ο Θεός δεν έκαμε τίποτα περιττόν εις τον κόσμον...”*. Προσπαθεί με παράδειγμα την καλλιέργεια του σιταριού να αποδείξει ότι όλες οι εποχές χρειάζονται και ότι *“η φύσις είναι προνοητική”* καθώς το φθινόπωρο το σπέρνουν, με τις βροχές τον χειμώνα μουσκεύει, την άνοιξη φυτρώνει και το καλοκαίρι ξεραίνεται και το θερίζουν. Από τα λόγια του Ερημίτη καταλαβαίνουμε πως πολλές φορές η έννοια *“φύση”* ταυτίζεται με την έννοια *“Θεός”*, ή για να είμαστε πιο ακριβείς όλη αυτή η τελειότητα

που αντιλαμβανόμαστε ότι υπάρχει στη φύση πρόκειται για το αποτέλεσμα της θείας πρόνοιας (Βρετός, 1872: 21-23).

Παρόλο που ο Ερημίτης δεν αφήνει κανένα περιθώριο αμφισβήτησης της ύπαρξης του Θεού σε όλο το βιβλίο, οι εξηγήσεις που δίνει στα διάφορα φυσικά φαινόμενα που παρατηρεί και παρουσιάζει έχουν μια επιστημονική ματιά και ορθό λόγο. Δεν λέει πουθενά, όσον αφορά τα φαινόμενα, “πίστευε και μη ερεύνα”, το αντίθετο, προκαλεί τα παιδιά να παρατηρήσουν, να πειραματιστούν για να μπορούν να κατανοήσουν το φαινόμενο και να μην το αποδώσουν σε κάτι μαγικό. Δεν είναι λίγες οι φορές που κατηγορεί όσους δεν ερμηνεύουν τα φυσικά φαινόμενα με επιστημονικό τρόπο. Συγκεκριμένα καταγγέλλει:

“και σήμερον ακόμη εις πολλά μέρη οι αγράμματοι νομίζουν ότι η έκλειψις του ηλίου και της σελήνης είναι κακό σημεῖον κι ότι δυστυχήματα θα έλθουν εις τους ανθρώπους, ενώ, καθώς σας είπον, το πράγμα είναι όλως διόλου φυσικόν, οι δε αστρονόμοι προσδιορίζουν την ημέραν, την ώραν, το λεπτόν κατά το οποίον γίνεται η έκλειψις, και τον καιρόν κατά τον οποίον διαρκεί.” (Βρετός, 1872: 30).

Θεωρεί πως οι μορφωμένοι άνθρωποι δεν θα επηρεάζονται από προλήψεις και δεισιδαιμονίες αλλά ερμηνεύουν τα φυσικά φαινόμενα με επιστημονικό τρόπο.

Το θέμα των προλήψεων και των δεισιδαιμονιών, αντίθετο στον ορθό λόγο της επιστήμης, θίγει ο γέροντας στην ενότητα 21. Φέρνει ως παράδειγμα προς αποφυγή τη “μαμμή” του Γεωργίου: “*γυνή γραία με πολλές προλήψεις, επέμενε πως τα φαντάσματα υπάρχουν και ότι μία νεράιδα εκβαίνει κάθε τρίτην τα μεσάνυκτα εις το τρίστρατον του χωρίου*”. Θεωρεί πως τέτοιες ιδέες μόνο αγράμματοι ή μεγάλοι σε ηλικία μπορεί να έχουν. Ασκεύει κριτική στις “*μάμμες που είναι κοντά στα παιδιά και βλέπουν τα παιδιά με τας ανόητους διηγήσεις των*”, “*ανόητους ιστορίας*”, και εξιστορεί διάφορα παραδείγματα από τη δική του *μάμμη* που τον τρόμαζε με διάφορες προλήψεις. Γι’ αυτό ο πατέρας του που είναι “*φρόνιμος*” προσπάθησε να τον κάνει να μην φοβάται. Η συνήθεια όμως είναι τόσο ισχυρή όταν είσαι παιδί που ακόμη και τώρα που είναι γέρος μπορεί να φοβηθεί αυθόρμητα. Συνεχίζει να διηγείται ιστορίες από τη ζωή του σχετικές με προλήψεις όπως

αυτή που του είχε διηγηθεί ο δικός του πατέρας, την ιστορία με τη νεράιδα και στη συνέχεια με ένα φάντασμα που τελικά ήταν μια μαϊμού. Όπως υποστηρίζει ο Ερημίτης: *“όλαι αι ιστορίαι των φαντασμάτων είναι τοιαύται”*, δηλαδή αστείες ιστορίες χωρίς καμιά σοβαρότητα (Βρετός, 1872:45-46).

Εντύπωση μας κάνει πως και στο βιβλίο του Βλαστού θίγεται το ίδιο θέμα, σχετικά με τις *“μάμμες”* και τις υπηρέτριες που έρχονται σε επαφή με τα παιδιά και παίρνουν μέρος, μεγάλο ή μικρό, στην ανατροφή και το μέγλωμα των παιδιών. Οι γυναίκες αυτές μεγάλες σε ηλικία και αγράμματες διηγούνται πολλές φορές στα παιδιά ανόητες ιστορίες μεταφέροντας προλήψεις και φοβίες χωρίς λόγο. Η κυρία Ευρυδίκη γι’ αυτό το λόγο έχει μάθει από μικρό τον Πέτρο να κοιμάται:

“επί της κλίνης μόνος, χωρίς να συνοδεύηται παρά της υπηρετρίας, διότι η Μήτηρ του μετά πολλής αυστηρότητος απαγόρευεν εις την υπηρέτριαν να διαμένη παρά την κλίνην του παιδος και να τω διηγῆται γραώδεις διηγήσεις και παραμύθια, θεωρούσα αυτά επιβλαβή εις την διανοητικὴν ἀνάπτυξιν του παιδίου...αι υπηρέτριαι συνηθίζουσι να διηγῶνται τερατώδη διηγήματα, αγρίας φαντασίας, αφαρπάζοντα πολλάκις την κρίσιν των παιδίων, εμπνέοντα εις αυτά φόβον, ὡστε να μη δύνανται οὐδ’ ἐπὶ στιγμὴν να μένωσιν μόνα, οὐδέ να τολμῶσι να μεταβῶσι πολλάκις ἀπὸ δωματίου εις δωμάτιον, και μεγάλην ἀνάγκην εἶν ἔχωσι, χωρὶς της συνοδείας της υπηρετρίας ἢ της Μητρὸς” (Βλαστός, 1873: 21).

Η πίστη προς το θείο, ωστόσο, είναι έκδηλη και στο βιβλίο του Βλαστού. Ο Πέτρος μαθαίνει τις προσευχές στο σχολείο και εκφράζει την επιθυμία να είναι αυτός που θα τις λέει και στο σπίτι *“κατὰ το γέυμα και κατὰ το δείπνον”*, κάτι που ευχαριστεί ιδιαίτερος τη Μητέρα που τον καμαρώνει ενώ ο ίδιος σοβαρός προσεύχεται σε κάθε περίπτωση.

Βρισκόμαστε στην εποχή των επιστημών και του ορθολογισμού, ωστόσο στην Ελλάδα προσπαθούν με καθυστέρηση να μπουν σε τροχιά Διαφωτισμού. Ωστόσο, δεν αμφισβητείται ούτε λεπτό ο Θεός-Πατέρας-Τιμωρός, ο οποίος παρουσιάζεται να προσφέρει με αγάπη ό,τι έχει δημιουργήσει στον άνθρωπο αλλά συγχρόνως είναι εκεί

για να τιμωρεί όποιον ξεστρατήσει από τον δρόμο Του. Αυτή την αντίφαση μεταξύ του ορθολογισμού και τυφλής πίστης στο Θείο τη συναντάμε ως αντανάκλαση και στα βιβλία για παιδιά της εποχής εκείνης. Ο Θεός υπάρχει σε οτιδήποτε βλέπουμε γύρω μας, αλλά συγχρόνως γεννιέται και ενισχύεται η επιθυμία για επιστημονική εξήγηση σε οτιδήποτε παρατηρούμε και υπάρχει γύρω μας, μακριά από προλήψεις και δεισιδαιμονίες.

9.3 Φιλευσπλαχνία και Φιλανθρωπία:

Οι αξίες της φιλευσπλαχνίας, ελεημοσύνης, φιλανθρωπίας τονίζονται και από τους δύο συγγραφείς, καθώς μέσα από τα βιβλία τους έχουν ως στόχο να προετοιμάσουν τον μελλοντικό πολίτη για το κοινωνικό και θρησκευτικό καθήκον του, που σε αυτή την περίπτωση συμπίπτει. Αν αναλογιστούμε τις συνθήκες που διαμορφώνονται αυτή την εποχή στον ελλαδικό χώρο (πόλεμοι, φτώχεια, ανέχεια, ανυπαρξία κοινωνικής φροντίδας) θα κατανοήσουμε καλύτερα για ποιο λόγο αυτές οι αξίες προβάλλονται ιδιαίτερα.

Ο Βρετός προσπαθεί να “διδάξει” τον μικρό αναγνώστη μέσα από αρνητικά παραδείγματα άσχημης συμπεριφοράς αλλά και από θετικά παραδείγματα καλής συμπεριφοράς του Ερημίτη. Αυτό προσπαθεί να κάνει ο συγγραφέας στην ενότητα 18 όταν ο γέρος κατεβαίνει στο χωριό και περνά από το σπίτι του Ιωάννη για να μάθει τι έχει συμβεί και δεν τον έχουν επισκεφτεί τα παιδιά για μέρες. Η υπηρέτρια του σπιτιού: *“καθώς είδε έναν γέροντα κακοφορεμένον, ενόμισε ότι ήτο ζήτουλας και τον εδίωξε, χωρίς καν να τον ερωτήση τι ήθελεν”*. Όταν εγκαίρως ο Ιωάννης το αντιλαμβάνεται *“ύβρισε”* την υπηρέτρια. Ο γέρος, ωστόσο, δίνει μάθημα ανωτερότητας, φιλευσπλαχνίας και φιλανθρωπίας, καθώς παρακαλεί τον Ιωάννη να:

“μη υβρίζη την καλήν τούτη γυναίκα, διότι δεν ήξευρεν ποιος είμαι. Μολονότι πρέπει να φέρεται και προς τους επαίτας με τρόπον καλλίτερον επειδή κι εκείνοι

είναι άνθρωποι και εκείνοι είναι πλάσματα του Θεού, κανείς δε γνωρίζει τι δύναται μίαν ημέραν να καταντήση.” (Βρετός, 1872: 36).

Ο γέρος διδάσκει και τον αναγνώστη για το πώς οφείλει ως χριστιανός να συμπεριφέρεται σε όλους τους ανθρώπους, ειδικά όταν είναι πιο αδύναμοι. Όταν κάποιος είναι φιλάνθρωπος και ελεήμονας τηρεί τόσο το θρησκευτικό όσο και το κοινωνικό καθήκον.

Για να ενισχύσει τις αξίες της φιλανθρωπίας και φιλευσπλαχνίας ο Βρετός μας κάνει ξανά μάρτυρες κακής συμπεριφοράς. Όταν ο γέρος με τον Ιωάννη επισκέπτονται τον Γεώργιο που είναι άρρωστος. Το μικρό παιδί για μια ασήμαντη αφορμή “υβρίζει” τον υπηρέτη και ο γέρος επισημαίνει ξανά ότι:

“Δεν πρέπει να φέρεστε κατ’ αυτόν τον τρόπον προς τους υπηρέτας διότι κι αυτοί είναι όμοιοί μας. Επειδή η τύχη τους κατεδίκασε να μας υπηρετούν, δεν είναι δίκαιον ημείς να τους υβρίζωμεν και να τους περιφρονώμεν. Ο Θεός μας διέταξε να αγαπώμεν τον πλησίον μας ως τον εαυτό μας. Ο υπηρέτης είναι πλησίον μας, και όταν τον κακομεταχειριζώμεθα, παραβαίνουμε την εντολή του Θεού” (Βρετός, 1872: 38).

Ο Θεός έδωσε συγκεκριμένες εντολές που όλοι γνωρίζουν, “*αγάπα τον πλησίον σου*”. Ο γιος του Θεού, ο Ιησούς, δίδαξε την αγάπη προς τον συνάνθρωπο. Η ασπλαχνία του ανθρώπου προς τον αδύναμο θέτει υπό αμφισβήτηση τη θρησκευτική του συνέπεια και η απειλή για θεϊκή τιμωρία αιωρείται.

Ο γέρος για να πείσει τους μικρούς ήρωες αλλά και τους μικρούς αναγνώστες να επιδεικνύουν σεβασμό και ευγένεια προς τους αδύναμους, διηγείται μια ιστορία με τα παθήματα του “κακού” και “αδιόρθωτον” συνομήλικό τους Αλκιβιάδη που: “*οι υπηρέται υπέφερον από αυτόν τα μύρια. Χωρίς αιτίαν τους ύβριζε, τους κακομεταχειρίζετο, ενίοτε δε και τους εξύλιζε*”.

Ο πατέρας του Αλκιβιάδη για να τον παραδειγματίσει και να τον “σωφρονίση” τον έκανε υπηρέτη για μια βδομάδα και του φερόταν με τον ίδιο άσχημο τρόπο που

φερόταν προηγουμένως το παιδί στους υπηρέτες και χειρότερο, για να τον κάνει να καταλάβει το λάθος του. Και πραγματικά: *“το μάθημα αυτό ωφέλησε τον Αλκιβιάδην. Από τότε εφέρετο προς τους υπηρέτας, με καλόν τρόπον, εκείνοι δε ήρχισαν να τον αγαπούν και να προσπαθούν με πάντα τρόπον να τον ευχαριστήσουν.”* (Βρετός, 1872: 30-41)

Και στο βιβλίο του Βλαστού παρατηρούμε ότι οι αξίες της φιλανθρωπίας, ελεημοσύνης και αγάπης προς τον συνάνθρωπο προβάλλονται ως ηθικό αλλά και θρησκευτικό χρέος. Η κυρία Ευρυδίκη ως πρώτη παιδαγωγός προσπαθεί *“να ενσταλλάξη εις την απαλήν και τρυφεράν καρδίαν”* του γιου της Πέτρου *“παν σπέρμα ευγενές και φιλόανθρωπον”*. Δεν υποχρεώνει η ίδια τον γιο της να επιδείξει κοινωνική αλληλεγγύη αλλά μέσα από τις δικές της πράξεις προσπαθούσε να διδάξει τον Πέτρο την *“ευσπλαχνίαν”* και την *“ελεημοσύνην”*. Γι’ αυτό τον λόγο: *“όθεν οσάκις επαρουσιάζετο εις την θύραν πτωχός τις επαίτης, αλλ’ ανάπηρος, πάντοτε διά του Πέτρου προσέφερε την ελεημοσύνην με προθυμία και χωρίς γογγυσμού, αφίνουσα πάσαν άλλην ενασχόλησιν τη στιγμήν εκείνην”* (Βλαστός, 1873: 7).

Έτσι η μητέρα του Πέτρου:

“τον edίδασκε περί των έργων της ευσπλαχνίας και της ελεημοσύνης, και τω ανέπτυσσεν οποία χαρά θα αισθάνθωσι τα τέκνα του πτωχού εκείνου, όταν επιστρέψη εις την οικίαν του, και φέρει εις αυτά τον άρτον ή παλαιά φορέματα, καθαρά και διορθωμένα, άχρηστα εις την Μητέραν του, αλλά χρήσιμα και πολύτιμα εις εκείνα.” (Βλαστός, 1873: 8).

Ο νέος αναγνώστης έρχεται σε επαφή με την κοινωνική πραγματικότητα της εποχής όπου εξαιτίας της οικονομικής κατάστασης της χώρας υπάρχουν πολλοί φτωχοί και ανάπηροι που αναγκάζονται να ζητιανέψουν. Ευαισθητοποιείται και είναι έτοιμος να προσφέρει στους αναξιοπαθούντες για να απαλύνει όσο μπορεί τη δυστυχία τους, εκτελώντας το κοινωνικό του καθήκον.

Η κυρία Ευρυδίκη με διάθεση πάντα διδακτική προς τον γιο της:

“κατά τας επισήμους εορτάς του έτους ή κατά το γενέθλιον του Πέτρου ή την εορτή του ονόματος των λοιπών της οικογενείας, πάντοτε συνήθιζε να διανέμη δια του Πέτρου εις πτωχάς οικογενείας ότι έκρινε κατάλληλον εις αυτάς και πρόσφορον εις τας περιστασεις αυτών. Άλλοτε δε πάλιν τακτικώς κατά το ετήσιον μνημόσυνο των γονέων της αφ’εσπέρας συνεκάλει άπαντα τα μέλη της οικογενείας περί εαυτήν και αφού τοις υπεμίμησκε και ανέπτυσσε τας πολυειδείς αρετάς εκείνων, ακολούθως διένειμε πολλούς άρτους και τυρόν και έλαιον και κρέας εις πολλάς πτωχάς αλλ’ έντιμους πολυμελείς οικογενείας, παραγγέλλουσα ρητώς εις τον Πέτρον, ότι τη θεάρεστον τούτη πράξιν τον παρακαλεί απαιτητικώς να την εξακολουθήση και αυτός όταν ενηλικιωθεί. Ο δε Πέτρος ακούων και βλέπων ταύτα λίαν συγκεκινημένος κατεφίλει τη δεξιάν της Μητρός, υποσχόμενος θρησκευτικήν τήρησιν των εντολών αυτής” (Βλαστός, 1873: 8).

Ο Πέτρος και κατά συνέπεια και ο αναγνώστης καλείται να υιοθετήσει μια στάση συμπεριφοράς απέναντι σε προβλήματα που αφορούν την κοινωνία που ζει, όπως αρμόζει σε κάθε χριστιανό πολίτη. Η μητέρα με τις αγαθές πράξεις προς τους αδύναμους κινητοποιεί όχι μόνο τη λογική αλλά και το συναίσθημα του μικρού παιδιού και το προετοιμάζει για ανάλογες συμπεριφορές.

Εξαιτίας της έντονης φτώχειας και δυστυχίας που επικρατεί την εποχή εκείνη στον ελλαδικό χώρο, όπως είδαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, και της παντελής έλλειψης κρατικής πρόνοιας επιβάλλονται ατομικές ή και συλλογικές (σωματεία) κινήσεις για την εξάλειψή τους. Οι έχοντες προσπαθούν προάγοντας τις αξίες της φιλανθρωπίας και φιλευσπλαχνίας να αποφύγουν μελλοντικές κοινωνικές αναταραχές από τους κοινωνικά αδύναμους.

9.4 Σωματική υγεία και Υγιεινή

Στο βιβλίο του Βρεττού, γίνεται προσπάθεια να αποδεσμευθούν τα αίτια των ασθενειών από την άγνοια, τις προλήψεις και δεισιδαιμονίες και να δίνονται επιστημονικές ιατρικές απαντήσεις στα νοσήματα. Στην ενότητα 20 με τίτλο “κατά

Φαντασίαν ασθενής” ο Ερημίτης προσπαθώντας να αποτρέψει τον ασθενή Γεώργιο να σκέφτεται άσχημα για την υγεία του και να προχωρά σε διαγνώσεις μόνος του χωρίς την ιατρική επίβλεψη, τού διηγείται διάφορες αστείες ιστορίες που οι ασθενείς χωρίς να απευθύνονται όπως πρέπει σε ιατρούς, αποδίδουν την κακή υγεία τους σε υπερφυσικά αίτια και καταλήγουν να εκτίθενται ή να γλιτώνουν ακόμη και τον θάνατο με την έγκαιρη παρέμβαση του επιστήμονα γιατρού. Δίνεται τροφή στον αναγνώστη να σκεφτεί και να αλλάξει τυχόν αντιλήψεις που προέρχονται από παλιότερες εποχές σε σχέση με την ασθένεια και τον τρόπο ίασης. Μέσα από το κείμενο αποκλείεται κάθε υπερφυσική ερμηνεία σχετικά με την υγεία και υιοθετείται μόνο η επιστημονική ιατρική γνώση.

Πολύ σημαντική για τη σωματική υγεία αποτελεί η καθαριότητα. Στο βιβλίο του Βλαστού, βλέπουμε τον δάσκαλο να στέλνει μαθητή: “*διά να υπάγη να πλυθή εις την οικίαν του...*” (Βλαστός, 1873: 4).

Παρακάτω, ο μικρός ήρωας, ο Πέτρος αποτελεί παράδειγμα για τους άλλους για την “καθαριότητα” και ανταμοίβεται καθώς οι συμμαθητές του τον θαυμάζουν: “*..προσελκύει την αγάπην των και την συμπάθειαν του Διδασκάλου του όστις πολλάκις τον επρόβαλλεν ως παράδειγμα ...*” (Βλαστός, 1873: 5).

Η κυρία Ευρυδίκη, η μητέρα του Πέτρου:

“εφρόντιζε πάντοτε να ήναι καθαρά ενδεδυμένος, να έχει τους όνυχας κομμένους, να είναι εκτενισμένος, και προπάντων επεθεώρει το αναγνωσματώριόν του να το διατηρή καθαρόν” αλλά και ο ίδιος ο Πέτρος “μέγιστην προσοχήν κατέβαλλεν εις το να διατηρή καθαρά τα τετράδια της καλλιγραφίας του, διότι η Μητηρ του είχεν εμβάλλει την ιδέαν, ότι η ψυχήν του Μαθητού διακρίνεται εκ του τετραδίου της γραφής, και της καλής διατηρήσεως των βιβλίων του, και ότι αχρείον παιδίον ουδέποτε δύναται να διατηρήση αυτά καθαρά και σε καλήν κατάστασιν. Η καθαριότης, τω έλεγεν συχνότατα, είναι η μισή αρχοντία η όπως λέγουσι σήμερα, Η καθαριότης τέρπει συγχρόνως ωφελεί. Είναι φύλαξ της υγείας και του σώματος στολή. Αν κατορθώσης επαναλάμβανε η Μητέρα να διατηρήσ καθαρά τα βιβλία και τετράδιά σου θα συνηθίσεις τοιούτοτρόπως χωρίς κόπον να διατηρήσ ακολούθως τα φορέματά σου, και μετά ταύτα τα κατάστιχα της οικογενείας σου. Επειδή δε η

συνήθεια είναι δευτέρα φύσις, θα συνηθίσεις να είσαι καθαρός και εις όλας σου τας πράξεις και επομένως δικαίως εις όλας τας επιχειρήσεις, ώστε θα θαυμάζησαι και επαινήσαι εις την κοινωνίαν, το οποίο πολύ θα ευφραίνει την καρδίαν των γονέων σου” (Βλαστός, 1873: 5-6).

Οι κανόνες για την καθαριότητα του μικρού παιδιού και μαθητή αφορούν το σώμα, την ένδυση και τα βιβλία. Αρχικά καθοδηγείται από τη μητέρα ή το δάσκαλο αλλά στη συνέχεια οφείλει και το ίδιο να παίρνει πρωτοβουλία για να διατηρήσει την τάξη και την καθαριότητα στη ζωή του. Ένα από τα επιχειρήματα της κυρίας Ευρυδίκης είναι πως το καθαρό παιδί θα γίνει μελλοντικά και “καθαρός” άνθρωπος και θα διαπρέψει μέσα στην κοινωνία. Η ανταμοιβή δε θα έλθει μόνο άμεσα αλλά και μακροπρόθεσμα σε αυτόν που φροντίζει τη σωματική του υγιεινή.

Η τάξη και η καθαριότητα σε καθιστά και υπεύθυνο άτομο και αυτό είναι κάτι που γνωρίζει η μητέρα του Πέτρου. Βλέπουμε λοιπόν:

“δια να έχη δε ο Πέτρος όλην την ευθύνην της διαχειρίσεως των βιβλίων του , η Μήτηρ εφρόντισεν εγκαίρως να τω παραχωρήση εν τραπέζιον με αρμάριον, εντός του οποίου έκλειε τα βιβλία και τα παιχνίδια αυτού, με τα οποία διασκέδαζε κατά τας ώρας της ανέσεώς του. Δια του μέσου τούτου εσυνήθιζεν ο Πέτρος να θεωρή ταύτα ως ιδίαν περιουσίαν του, την οποίαν εφύλαττε, και επροστάτευεν, ων απολύτος κύριος αυτής.” (Βλαστός, 1873: 5).

Το παιδί είναι υπεύθυνο για τον εαυτό του όσον αφορά την τάξη και την καθαριότητα. Μπορεί η παρουσία κάποιου ενήλικα, γονέα ή δασκάλου, να διευκολύνει αλλά γρήγορα θα πρέπει από μόνο του το παιδί να επιδείξει συνέπεια και υπευθυνότητα όσον αφορά τα καθήκοντα της υγιεινής.

Στη συνέχεια, η καθαριότητα για άλλη μια φορά απασχολεί και παρουσιάζεται ως σημαντική αξία μέσα στα κείμενα. Προφανώς σε μια εποχή που δεν υπάρχουν οι ανέσεις για διατήρηση της καθαριότητας και της σωματικής υγείας και υγιεινής, ο

συγγραφέας προβάλλει σχετικά πρότυπα που θα βοηθήσουν τους αναγνώστες προς αυτή την κατεύθυνση:

“Σχετιζόμενος με τον καιρόν στενότερον ο Πέτρος με τους συμμαθητάς του δεν εύρισκεν ησυχίαν από αυτούς, οίτινες καθέκαστην τον ηρώτων, ποτέ μεν πως κατορθώνει να φυλάττει τα βιβλία και τα τετράδιά του καθαρά, ποτέ δε περί της καθαριότητος των φορεμάτων του, τα οποία μολονότι ήσαν απλά, μολοντούτο διέφερον πάντων των άλλων, διότι η Μητήρ του εφρόντιζεν, ώστε άμα επανήρχετο εκ του σχολείου εις την οικίαν, εύρισκεν έτοιμον εν επανωφόριον λινόν το οποίο ενεδύετο, πριν ή αναλάβη τα συνήθη οικιακά παιχνίδια του. Εις όλα αυτά έδιδε πάντοτε η δέουσα απάντησιν, διδάσκων αυτούς ότι η καθαριότης του σώματος μεγάλως συντελεί εις την υγείαν του παιδίου και εις την διανοητικήν αυτού ανάπτυξιν, και ότι κατά την γνώμην της Μητρός του την καθαριότητα επιβάλλει αυτός ο Πανάγαθος Θεός, όστις διά τούτο μας εχορήγησε πανταχού και πάντοτε άφθονον το νερόν. Εκτός δε τούτου ο Πέτρος είχεν την καλοσύνην να παριστάνει προς τους συμμαθητάς του με όλην την αφέλειαν την μεγάλην σπουδήν, την οποίαν καταβάλλει η Μητήρ του δια τη διανοητικήν του κατάστασιν και ηθικήν του μόρφωσιν, χωρίς να θεωρή ποσώς ως δευτερεύον το κεφάλαιον της υγείας του...” (Βλαστός, 1873: 11-12).

Η σωματική υγεία και υγιεινή έχουν την ίδια σημασία για την καλή ζωή του ανθρώπου όπως η διανοητική και ηθική κατάσταση καθώς είναι αλληλένδετα. Δε γίνεται ένα παιδί ή ένας ενήλικος αργότερα να μη φροντίζει για την καθαριότητα του σώματος, της ένδυσης, των πραγμάτων που το περιβάλλουν και να θεωρεί πως μπορεί διανοητικά και ηθικά να αναπτυχθεί. Όλα αυτά βέβαια επιβάλλονται και από τον *Πανάγαθο Θεό* που φροντίζει να υπάρχει αρκετό νερό και καμία δικαιολογία για τη μη χρήση του.

Πόσο σημαντική θεωρείται η αξία την σωματικής υγιεινής και υγείας από τον συγγραφέα και από την εποχή του το καταλαβαίνουμε και από το πλήθος γνωμικών που υπάρχουν στο κείμενο:

“Τον πολυτιμότερον πράγμαν του ανθρώπου είναι η υγεία...Άνοιγε συχνά τα παράθυρα Σου δια να ανανεώνης τον αέρα...Ίδρωμένος μη στέκε εις τον αέρα, μηδέ πίνε νερόν...Ανάπνεε καθαρόν και ελεύθερον αέρα...Προτίμαν το τρεχούμενον νερό παρά το ακίντον...Μη στέκης ποτέ εις το ρεύμα του αέρος...” (Βλαστός, 1873: 29).

Εξίσου σημαντική για την υγεία με την καθαριότητα παρατηρούμε ότι είναι και η διατροφή των παιδιών. Γι’ αυτό όταν:

“πολλάκις ο Πέτρος έλεγε προς τη Μητέρα, ότι τα πλείστα των παιδιών του Σχολείου προσέρχονται εις αυτό, φέροντα ξηρούς καρπούς και οπώρας, τους οποίους τρώγουσι κατά τα διαλείμματα, και ενίοτε εξαπατώντα κατά τας παραδόσεις. Παρεκάλει λοιπόν τη Μητέρα να τω επιτρέπη ώστε το αναλογούν αυτό μερίδιον των οπωρών της τραπέζης να φέρη εις το Σχολείον ή να τω δίνη ενίοτε χρήματα ν’αγοράζη τοιαύτας ως και οι λοιποί παίδες...” (Βλαστός, 1873: 19).

Ωστόσο η κυρία Ευρυδίκη του απαντούσε αυστηρά ότι:

“ουδέποτε θα σοι επιτρέψω τοιούτον τι, το οποίον εκτός του ότι είναι επιβλαβές εις την υγείαν, διότι δια της αταξίας ταύτης χάνεις τη συνήθη όρεξίν σου και δι’ άλλους λόγους είναι επιζήμιον. Πρώτον διότι εις σε ο παντοπώλης θα παρέχει πάντοτε τους χειρότερους καρπούς και δεύτερον δι’ αυτών θα είσαι πάντοτε καταλερωμένος τα φορέματα και τας χείρας και το πρόσωπον, και τότε δε θα ήσαι πλέον ο κόσμιος και καθαρός Πέτρος. Η Τράπεζα σοι παρέχει τροφήν αρκετήν και εκλεκτήν, πάσα άλλη καλείται κατάχρησις, την οποία πανταχού και πάντοτε με όλας σου τας δυνάμεις χρεωστείς ν’απογεύγης...” (Βλαστός, 1873: 19-20).

Η μητέρα υπεύθυνη όχι μόνο για την ηθική διαπαιδαγώγηση αλλά και για την υγεία του παιδιού της, ελέγχει και τη διατροφή του, και σε ποιότητα και σε ποσότητα ώστε να είναι σωστή.

Μέσα από τα παιδικά βιβλία που μελετούμε ο μικρός αναγνώστης μπορεί να συλλέξει πολλές συμβουλές που θα τον βοηθήσουν να εφαρμόσει και στην καθημερινή

του ζώη κανόνες σωματικής υγιεινής και υγείας δρώντας υπεύθυνα και αυτόνομα, ανεξάρτητα από την παρουσία ενηλίκου.

Ωστόσο, παρόλο που τα παιδικά βιβλία της εποχής προάγουν και εξυμνούν την καθαριότητα και την υγιεινή διαβίωση, όπως είδαμε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι εκθέσεις για την κατάσταση των σχολείων από επιθεωρητές και δασκάλους της εποχής καταγγέλλουν την απογοητευτική εικόνα που συναντούν όσον αφορά την καθαριότητα του χώρου αλλά και τη σωματική υγιεινή και υγεία μαθητών.

Ο Βλαστός, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, γνωρίζοντας τις δυσκολίες και τις ελλείψεις στο θέμα αυτό ως σχολάρχης δεν χάνει την ευκαιρία να το θίξει και στις σελ. 29-30 βλέπουμε τη μητέρα του Πέτρου:

“παρακαλούσα τον Διδάσκαλον να ζητήση επιμόνως παρά της Δημοτικής αρχής την ίδρυσιν Γυμναστηρίου της υγιεινής σωμασσίας εντός του περιβόλου του Σχολείου”. Και φυσικά “ο Διδάσκαλος συνεφώνει πληρέστατα με τις απαιτήσεις και αξιώσεις της Μητρός, ως λογικάς και αναγκαίας, διότι ωμολόγει κι ο ίδιος ότι το Σχολείον του ωμοιάζε με Νοσοκομείον, ότι σπανίως έβλεπεν μαθητήν εύρωστον με χρώμα ζωηρόν ή ζωηρώς ιστάμενον ή εύθυμον, όπως αρμόζει εις την ηλικίαν εκείνην των παιδων ή εύστροφον ή ευκίνητον χωρίς να φαίνηται ότι αι χείρες και οι πόδες και τα λοιπά μέλη του σώματος είναι αλλότρια και τρόπον τινά πρόσθετα εις τον κορμόν του σώματος. Ούτως μάλιστα επροχώρει και περαιτέρω λέγων και δοξάζων ότι ως εκ της καχεκτικής καταστάσεως του σώματος, της προερχομένης κατά μέγα μέρος εκ της ελλείψεως της υγιεινής σωμασσίας, σπανίως απαντά μεταξύ των μαθητών του Σχολείου μαθητήν δυνάμενον να αναγνώσκη περίτρανα την Ελληνικήν...ομολογώνο Διδάσκαλος την απόλυτον ανάγκην της εισαγωγής της υγιεινής σωμασσίας εν τοις Δημοτικοίς Σχολείοις, επί του παρόντος, ως σωτηριώδους και λυσιτελεστάτης...” (Βλαστός, 1873: 29-30).

Καταγγέλλει ο δάσκαλος την κακή υγεία των μαθητών και συμφωνεί πως η γυμναστική θα έκανε πολύ καλό σε αυτόν τον τομέα, της φυσικής κατάστασης και υγείας. Η πραγματικότητα που παρουσιάζεται ίσως δεν διαφέρει πολύ από την αληθινή και φαντάζει άκρως απογοητευτική.

Συγχρόνως με την εισαγωγή του μαθήματος της Γυμναστικής, ο συγγραφέας προτείνει άλλο ένα μέτρο που πιστεύει πως θα βελτιώσει τις συνθήκες διαβίωσης μέσα στο σχολείο, αίτημα που αφορά ακόμη και σήμερα τα δημοτικά σχολεία. Πρόκειται για την πρόσληψη σχολικού ιατρού:

“Εγώ φρονώ, έλεγεν ο Διδάσκαλος, ότι, αν ποτέ εισαγάγωμεν το μάθημα τούτο εν Ελλάδι, είναι ανάγκη δια του αυτού διατάγματος να ορισθή, ότι εις τα επιθεωρητικάς επιτροπείας των Σχολείων αναπόσπαστον μέλος και κύριον πρέπει αυτοδικαίως να ήναι και ο Ιατρός, ώστε ο Διδάσκαλος να συμβουλευήται αυτόν εκάστοτε περί των φαινομένων, αίτινα ήθελεν ανακαλύπτει κατά τας σωμασκίας...και όπως η Μήτηρ προσέθηκε, ότι τούτο είναι ευτυχώς το ευκολώτατον πάντων, διότι ήδη εν Ελλάδι έκαστος Δήμος ευμοιρεί επιστημόνων ιατρών...την ανάγκην αυτήν, υπέλαβεν ο Διδάσκαλος, την κοινώς ομολογουμένην ως επαισθητήν καταστάσαν έπρεπε προ πολλού να εβλέπομεν, και να εξητούμεν τη θεραπεία αυτής αφού γνωρίζομεν ότι κατά την ένδοξον εποχήν της Αρχαίας Ελλάδος απόλυτα συστατικά έκαστης πόλεως ήτο τα εξής τρία Γυμνάσιον, Θέατρον και Αρχείον ήτοι οικοδόμημα, εν τω οποίω εφυλλάττοντο οι Νόμοι και αι Συνθήκαι, πόλις μη έχουσα τα τοιαύτα τα συστατικά εκκαλείτο Κώμη ή χωρίον.” (Βλαστός, 1873: 30-32).

Τόσο ο δάσκαλος όσο και η μητέρα μέσα από τη συζήτησή τους προβάλλουν τα προβλήματα της εποχής όσον αφορά το μάθημα της Γυμναστικής και την παρουσία ιατρού στα σχολεία, θέματα που απασχολούν ακόμη και σήμερα την εκπαιδευτική κοινότητα και αφορούν την παιδική υγεία. Για να ενισχύσει τη θέση του ο δάσκαλος φέρνει ως παράδειγμα την Αρχαία Ελλάδα που θεωρούσαν την σωματική άσκηση απαραίτητη όσο και την πνευματική και γι’ αυτό σε κάθε πόλη και χωριό υπήρχε Γυμναστήριο.

Και τελικά:“αποφάσισεν ο φιλόκαλος Δήμαρχος της Πόλεως να εισαγάγη εις το Σχολείον του το μάθημα της υγιεινής σωμασκίας υπό έμπειρον προγυμναστήν, ώστε ήδη θα γυμνάζησθε διαφόρους σωματικάς ασκήσεις καθ’ ωρισμένας ώρας της ημέρας” (Βλαστός, 1873: 32).

Η μητέρα ένθερμη υποστηρίκτρια του συγκεκριμένου μαθήματος όταν ρωτάτε από τον Πέτρο για ποιο λόγο χρειάζεται αυτό το μάθημα εκείνη απαντά:

“εις το να συμβιβάζη τον τρόπον του ζην με τους αρχικούς νόμους του σώματος του ανθρωπίνου οργανισμού, να τελειοποιήση ευγενώς την όλην σωματικήν ανάπτυξιν, να προφυλλάξη αυτήν από αναριθμήτους ελλείψεις και ασθενείας, και τέλος να χορηγήση εις την σωματικήν ανάπτυξιν την απαιρητήτως αναγκαίαν ισχυράν βάσιν. Διότι δια να ημπορή τις να σκέπτηται ορθά, πρέπει ο νους να ήναι υγιής. Είναι δε των αδυνάτων σχεδόν να διατελή ο νους ως υγιά κατάστασιν, όταν το σώμα είναι ασθενές. Ουδέ δε άλλον νομίζεται και υπό των φιλοσόφων και υπό των ιατρών συντελεστικώτερον εις διατήρησιν ή επανόρθωσιν της σωματικής ευεξίας παρά αι καλώς κεκανονισμένοι γυμνάσεις. Διά του χρησιμωτάτου τούτου μαθήματος θα μάθητε και να ίστασθε και να περπατήτε, ως εμπρέπει εις τον άνθρωπον. Το μάθημα τούτο δεν είναι της νεοτέρας επιστήμης και παιδαγωγίας αλλά είναι αρχαιότατον Ελληνικόν, και εις τούτο κατά μέγα μέρος οφείλουσι οι ημέτεροι πρόγονοι την δόξαν των κατορθωμάτων των, διότι τούτον έδιδεν εις το σώμα την εύρωστον και ωραίαν εκείνην ανάπτυξιν, διά της οποίας το έθνος εκείνο υπερείχε πάντων, και συγχρόνως ενέβαλεν εις το πνεύμα αυτών την δύναμιν εκείνην και την ελαστικότητα, ήτις θα θαυμάζητε διά παντός εις όλα τα έργα αυτών. Κατά την αρχαιότητα δεν υπήρχε πόλις Ελληνικήν να μην έχη Γυμνάσιον, όχι δηλαδή Εκπαιδευτήριον, όπου σήμερον διδάσκονται μόνον τα γράμματα, αλλά Γυμνάσιον εκάλουν δημόσιον τόπον ή οικοδόμημα, όπου οι άνθρωποι εγυμνάζοντο διαφόρους σωματικές ασκήσεις ή γυμνάσματα υποχρεωτικά προς βελτίωσιν και ρώμην του σώματος...” (Βλαστός, 1873: 32-33).

Ο συγγραφέας στέλνει μήνυμα αισιοδοξίας σχετικά με το μάθημα της Γυμναστικής και παρουσιάζει μια πραγματικότητα που δεν υφίστανται την περίοδο εκείνη στα δημοτικά σχολεία, παρόλο που ο νόμος του 1834 προέβλεπε το μάθημα της Γυμναστικής στα Δημοτικά σχολεία. Δεν ήταν λίγοι βέβαια εκείνη την εποχή, ακόμη και δάσκαλοι, που θεωρούν το μάθημα αυτό χάσιμο χρόνου, και δε θέλουν να χάσουν

ούτε μία ώρα Γραμματικής για να τη δώσουν στην “υγιεινή σωμασκία”, νοοτροπία που τη συναντάς ακόμη και σήμερα.

Από τα τέλη του 19ου αιώνα, η υγεία και η ασθένεια αναλύονται με άμεση αναφορά στην επιστημονική ιατρική γνώση, το παιδί βομβαρδίζεται με συμβουλές περί υγείας και καλείται να τις εφαρμόσει ώστε να μην κινδυνεύει από ασθένειες. Η προτροπή για υγεία αφορά περισσότερο το άτομο και όχι το κοινωνικό σύνολο. Πρόκειται για αγαθό πολύτιμο ωστόσο ατομικό και καθιστά υπεύθυνη την κοινωνική μονάδα και όχι την κοινωνία. Γι’ αυτό η παρέμβαση κοινωνικών φορέων για την επιβολή κανόνων υγιεινής είναι ανύπαρκτη καθώς και η κρατική μέριμνα για Δημόσια Υγεία και Υγιεινή είναι ελάχιστη (Μακρυνιώτη, 1986: 229-230). Όσο η πολιτεία χαρακτηρίζεται από αδράνεια σε θέματα όπως η υγεία, η σωματική άσκηση, η διατροφή, η υγιεινή, τόσο θα χρειάζεται να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες ο πολίτης από μόνος του. Μέσα από τα βιβλία του Βρετού και Βλαστού γίνεται προσπάθεια να κατανοήσει ο μικρός αναγνώστης τη σημασία της σωματικής υγείας και υγιεινής. Κατανοώντας τις συνθήκες της κοινωνίας που επικρατούν την εποχή που γράφονται τα βιβλία, όπου πολλοί, και ειδικά παιδιά, φτάνουν μέχρι το θάνατο εξαιτίας των άσχημων συνθηκών, καταλαβαίνουμε την ανάγκη των συγγραφέων να προβάλλουν τέτοιου είδους θέματα στους μικρούς αναγνώστες.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσουμε τις παιδαγωγικές, λογοτεχνικές και ιδεολογικές προεκτάσεις ξεχωριστά αλλά και συγκριτικά στα παιδικά βιβλία του 19ου αιώνα που επιλέξαμε: *Ο Πέτρος ή ο Ελληνόπαις του Δημοτικού Σχολείου* (1873) του Α.Π. Βλαστού και *Ο Ερημίτης* (1872) του Ι.Α. Βρετού. Κεντρική θέση στην εργασία μας κατέχει το παιδί του 19ου αιώνα ως ήρωας των βιβλίων αλλά και ως αναγνώστης αυτών. Εξετάζουμε τις σχέσεις που αναπτύσσει αρχικά μέσα στην οικογένεια, με τους συνομήλικους του, στο σχολείο και γενικότερα στην κοινωνία μέσα στην οποία ζει. Οι επιμέρους στόχοι που θέσαμε αφορούν την ανάδειξη του ρόλου της μητέρας και του πατέρα σε σχέση με την ανατροφή και διαπαιδαγώγηση του παιδιού, τη διερεύνηση της έννοιας της παιδικής ηλικίας, τα χαρακτηριστικά που της αποδίδονται, τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους καθώς και τη θέση του παιχνιδιού στη ζωή των μικρών ηρώων. Επίσης, μας απασχόλησε ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται ο δάσκαλος της εποχής όπως και ο μαθητής, οι σχέσεις μεταξύ τους, το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση. Τέλος, διερευνήσαμε τις κυρίαρχες αξίες της εποχής, οι οποίες επιβάλλουν το κοινωνικό και ηθικό καθήκον στο παιδί όπως η εργατικότητα, η οικονομία, η φιλανθρωπία και φιλευσπλαχνία, η πίστη στον Θεό, η καθαριότητα και σωματική υγεία και υγιεινή.

Τα βιβλία που μελετήσαμε αντανακλούν τους προβληματισμούς της εποχής, οι οποίοι αφορούν κυρίως το νέο “κοινωνικό δημιούργημα/κατασκεύασμα του 19ου αιώνα” (Μακρυνιώτη, 1986: 24) που είναι το παιδί. Η αλλαγή στην κρατούσα αντίληψη για την παιδική ηλικία επηρεάζει όλα τα μέλη της οικογένειας, τον ρόλο της μητέρας και του πατέρα, τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται εντός της οικογένειας, τις μεθόδους ανατροφής. Παρατηρείται αμοιβαιότητα όσον αφορά τις υποχρεώσεις που συνδέουν τους γονείς με τα παιδιά. Συγκεκριμένα, η μητέρα παραμένει στο σπίτι, αναλαμβάνει εξολοκλήρου την ανατροφή των παιδιών και τα οικοκυρικά, χωρίς να υπάρχει ανάγκη η ίδια να εργαστεί. Δείχνει αφοσίωση στα νέα αυτά καθήκοντα που αναλαμβάνει ενώ δεν λείπουν εκδηλώσεις τρυφερότητας και αγάπης προς το μικρό παιδί. Ο πατέρας υποχρεούται να εργάζεται για να εξασφαλίζει

την παραμονή της μητέρας στο σπίτι και των παιδιών του στο σχολείο. Αναγκάζεται πολλές φορές να απουσιάζει από την εστία του, κάτι που δεν τον εμποδίζει να δείχνει το ενδιαφέρον του για την ανατροφή και πρόοδο των παιδιών του. Τα παιδιά υποχρεούνται να σέβονται, να υπακούουν, να αγαπούν τους γονείς που τόσο τα φροντίζουν και να συμμορφώνονται πάντα στις επιθυμίες των ενηλίκων. Το χρέος, η υπακοή, η ανταπόδοση αλλά και το συναίσθημα συνυπάρχουν στις οικογενειακές σχέσεις. Τα στοιχεία αυτά συλλέχθησαν από το βιβλίο του Βλαστού καθώς στο έργο του Βρετού παρατηρείται παντελής απουσία της γονεϊκής εικόνας. Τα παιδιά φαίνονται να κινούνται αυτόνομα, χωρίς να αναφέρονται σε κάποιο ενήλικο μέλος της οικογένειάς τους, γεγονός που μας έκανε προς στιγμή να αναρωτηθούμε αν ο συγγραφέας ήθελε να παρουσιάσει μια πιο ανεξάρτητη και αυτόβουλη εικόνα του παιδιού, κάτι που αμέσως απορρίψαμε, καθώς ο γέρος Ερημίτης κάλυψε τη γονεϊκή απουσία εξ αρχής.

Ωστόσο, γνωρίζοντας τις συνθήκες που επικρατούν στον ελλαδικό χώρο την εποχή που γράφονται τα επιλεγμένα βιβλία, καταλαβαίνουμε ότι ένα τέτοιο μοντέλο οικογένειας, όπως προβάλλεται στο βιβλίο του Βλαστού, δεν είναι δυνατό να λειτουργήσει. Στη Δύση, με τις αλλαγές που επέφερε η Βιομηχανική Επανάσταση, οι πρακτικές αυτές υιοθετήθηκαν αρχικά από τις μητέρες της άρχουσας τάξης που είχαν τη δυνατότητα να ενημερώνονται για τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις, καθώς και την πολυτέλεια να μην εργάζονται, να παραμένουν σπίτι και να ασχολούνται μόνο με αυτό. Η ελληνική πραγματικότητα όμως διαφέρει. Η οικονομία της Ελλάδας είναι κατά βάση αγροτική και τα μέλη μιας τυπικής ελληνικής οικογένειας της εποχής αναγκαστικά εργάζονται όλα, ακόμη και τα ανήλικα, ενώ η μητέρα δεν έχει την επιλογή να παραμείνει στο σπίτι ή όχι.

Στη συνέχεια, επικεντρωθήκαμε στην έννοια της παιδικής ηλικίας και τα χαρακτηριστικά αυτής. Καταλήξαμε ότι οι συγγραφείς “δυσκολεύονται” να απεικονίσουν με ρεαλιστικό τρόπο αυτή την χρονική περίοδο του ανθρώπου. Δεν εμφανίζονται ως βαθείς γνώστες αυτής της ηλικιακής ομάδας, παρόλο που και οι δυο σχετίζονται άμεσα με αυτή. Ο Βλαστός, πιθανόν, ήταν σχολάρχης, ενώ ο Βρετός υπήρξε συγγραφέας πολλών παιδικών αναγνωσμάτων. Δεν επικεντρώνονται στον κόσμο των παιδιών αλλά στο τι ζητούν οι ενήλικες από τα παιδιά. Οι αναπαραστάσεις

του παιδιού και στα δυο βιβλία είναι σύμφωνη σε μεγάλο ποσοστό με την κυρίαρχη ιδεολογία της εποχής, όπου το παιδί χαρακτηρίζεται για το εύπλαστο του χαρακτήρα του και την ηθική απειρία. Το παρουσιάζουν χωρίς προσωπικές επιθυμίες, δεν του επιτρέπουν να εκφράζεται ελεύθερα ή να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες. Αντίθετα, οι μικροί ήρωες είναι πάντα υπάκουοι και συνεπείς στο καθήκον, στο χρέος που οι ενήλικοι υπαγορεύουν. Παιδιά που δηλώνουν έντονα την επιθυμία τους για μόρφωση και γνώση, χωρίς να εμφανίζονται με έντονη διάθεση για εξερεύνηση και περιπέτειες. Μαζί με τους ενήλικους ήρωες που γνωρίζουν πάντα το σωστό και το πρόπον, οι μικροί ήρωες δεν παρεκτρέπονται σχεδόν ποτέ. Δεν προβάλλουν την αντιφατικότητα ή την πολυπλοκότητα, κύρια χαρακτηριστικά της ηλικίας τους. Είναι ελάχιστες φορές που συναντάμε τους μικρούς πρωταγωνιστές να συμπεριφέρονται αυθόρμητα και με ενθουσιασμό ή που να παρεκκλίνουν έστω κι ελάχιστα από τις αρχές του κυρίαρχου ηθικού κώδικα. Δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες κι ακόμη κι όταν το κάνουν θα έχουν ήδη φροντίσει για τη σύμφωνη γνώμη του ενήλικα. Όπου παρατηρείται κάτι διαφορετικό από την πρόπουσα παιδική συμπεριφορά καταδικάζεται άμεσα, βοηθώντας έτσι και τον μικρό αναγνώστη να ξεχωρίζει το σωστό από το λάθος. Τα παιδιά των βιβλίων που μελετήσαμε αντιστέκονται στην παιδική τους φύση και προσπαθούν να εξαφανίσουν κάθε τι που θα δυσαρεστούσε τον ενήλικο γονιό ή δάσκαλο. Δεν καταγράφεται καμιά διαφοροποίηση σε αυτά που σκέφονται οι ενήλικες γι' αυτά. Βασικά χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας όπως είναι η έντονη διάθεση για παιχνίδι, η ροπή στην αταξία και τη σκανταλιά, η δυσαρέσκεια σε ό,τι αφορά το σχολείο, δεν προβάλλονται. Ακόμη κι όταν παρουσιάζονται είναι καταδικαστέα και χρήζουν τιμωρίας, αναγκάζοντας έτσι και τον μικρό αναγνώστη να συμμορφωθεί με τις αρχές της κρατούσας ιδεολογίας.

Επίσης, προβάλλονται ελάχιστα οι προσωπικές επιθυμίες του παιδιού. Όσον αφορά το παιχνίδι, δεν αναγνωρίζεται ο παιδαγωγικός του ρόλος που στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Οι ενήλικες, οι γονείς ή ο δάσκαλος, καθορίζουν οτιδήποτε έχει σχέση με αυτό. Δεν είναι το παιδί που αποφασίζει το πού θα παίξει, το πόσο ή ακόμα και το τι θα παίξει. Ακόμη και όταν ο ενήλικος συναινεί, όπως η μητέρα του Πέτρου, τους όρους τους θέτει πάντα αυτός, ελέγχοντας πάντα τον ελεύθερο χρόνο

ώστε να αξιοποιηθεί ανάλογα. Δεν αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα του παιχνιδιού και τα παιδιά των δύο βιβλίων παίζουν ελάχιστα, καθώς κύριο μέλημα αποτελεί αποκλειστικά η μάθηση και η γνώση. Μόνο όταν έχει εκπληρώσει τα καθήκοντα, που ο ενήλικος του αναθέτει, τότε μόνο μπορεί να παίξει χωρίς να θεωρείται ότι “χάνει” τον χρόνο του. Αναγνωρίζεται βέβαια η σωματική άσκηση αλλά στα στενά πλαίσια του σχολείου. Φυσικά, οι συγγραφείς περιγράφουν μια καθημερινότητα που αφορά τη μειοψηφία των παιδιών, καθώς την εποχή αυτή μεγάλο ποσοστό ανηλίκων δεν βρίσκεται ούτε στο σχολείο ούτε στις πλατείες για παιχνίδι, αλλά αντίθετα σε σκληρούς χώρους εργασίας.

Γίνονται προσπάθειες να ακουστεί η παιδική φωνή, κάτι όμως που δεν επιτυγχάνεται. Καθετί που λένε τα παιδιά φιλτράρεται από κάποιον ενήλικα, είτε αυτός είναι γονέας είτε δάσκαλος, είτε ο αφηγητής είτε ο συγγραφέας. Δεν εντοπίσαμε σε κανένα σημείο των επιλεγμένων έργων να “ακούγεται” ο αυθόρμητος παιδικός λόγος.

Παράλληλα, μέσα από τα βιβλία τους οι συγγραφείς μεταπλάθουν αφηγηματικά τα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά αιτήματα και συμπληρώνουν την εικόνα που έχουμε για τις παιδαγωγικές αντιλήψεις της εποχής τους. Με μεγάλη ευκρίνεια αποτυπώνουν τις σχέσεις που αναπτύσσονται εντός σχολείου ανάμεσα στον δάσκαλο και μαθητή, ανάμεσα στους συμμαθητές, ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Από τη στάση του δασκάλου και τα λεγόμενά του, ειδικά στο βιβλίο του Βλαστού που πρωταγωνιστεί, προτείνεται νέο πρότυπο αγωγής που έρχεται σε σύγκρουση με το ήδη υπάρχον και συμφωνεί με τις νέες παιδαγωγικές θεωρίες.

Στο βιβλίο του Βρετού, ωστόσο, ο γέρος δεν είναι δάσκαλος στο επάγγελμα αλλά επιτελεί διδασκαλικό έργο. Αναλαμβάνει να εκπαιδεύσει τους μικρούς ήρωες και να μεταλαμπαδεύσει όσα γνωρίζει για τον κόσμο. Μοιράζεται μαζί τους γνώσεις ενώ συγχρόνως τους ενθαρρύνει να πειραματιστούν, να παρατηρήσουν, να θαυμάσουν καθετί που τους περιβάλλει αλλά και να αμφισβητήσουν οτιδήποτε δεν είναι επιστημονικά τεκμηριωμένο. Η μάθηση γίνεται μια ευχάριστη διαδικασία, κάτι που δικαιολογεί την ανυπομονησία των παιδιών να συναντιούνται με τον γέρο.

Στο βιβλίο του Βλαστού, ο δάσκαλος έχει πρωταγωνιστικό ρόλο, παρόλο που δεν μαθαίνουμε ποτέ το όνομά του. Όντας ο συγγραφέας σχολάρχης, γνωρίζει βαθιά την

κατάσταση που επικρατεί στο χώρο της εκπαίδευσης και προσπαθεί να συνομιλήσει μέσα από το έργο του, να διαμαρτυρηθεί αλλά και να εκθέσει νέες ιδέες και τρόπους με στόχο τη βελτίωση. Ο δάσκαλος του Πέτρου, του μικρού μαθητή, είναι αισιόδοξος στον λόγο του, πιστεύει στη δημόσια εκπαίδευση παρά τα κακώς κείμενα που θίγει, προσπαθεί να αναδείξει την καλή πλευρά του επαγγέλματος. Σίγουρα δεν αναφέρονται σε αυτόν οι εκθέσεις των επιθεωρητών της εποχής οι οποίες παρουσιάζουν τον δάσκαλο ως ημιμαθή, ανεπαρκή, με υποτυπώδη προσόντα που πολλές φορές για να επιβληθεί καταφεύγει σε σκληρές και βίαιες τιμωρίες. Ο ίδιος φαίνεται να γνωρίζει τις νέες εκπαιδευτικές μεθόδους που επικρατούν στη Δύση και να προσπαθεί να τις εφαρμόσει. Δεν είναι αυταρχικός, ενθαρρύνει τους μαθητές του, είναι ανοιχτός στον διάλογο με τους γονείς και ήπιος στις τιμωρίες του. Προσπαθεί να είναι καλό παράδειγμα για όλους, μέσα αλλά κι έξω από το σχολείο.

Συγχρόνως, η εικόνα του μαθητή που αναδεικνύεται μέσα από τα έργα είναι και αυτή, όπως και του δασκάλου, η ιδανική. Πρόκειται για το παράδειγμα που οι μικροί αναγνώστες πρέπει να μιμηθούν, εάν θέλουν να γίνουν καλοί μαθητές. Στο έργο του Βρετού οι μικροί ήρωες χαρακτηρίζονται για τη φιλομάθειά τους, την περιέργεια, τη διάθεσή τους να μάθουν όσα περισσότερα μπορούν από τον δάσκαλό τους. Το ίδιο καλό παράδειγμα για τον αναγνώστη αποτελεί και ο Πέτρος, ο μαθητής στο βιβλίο του Βλαστού. Είναι πάντα άψογος όσον αφορά τα σχολικά του καθήκοντα. Τα ρούχα του και τα τετράδια είναι πάντα καθαρά και φροντισμένα, ακούει με προσοχή αυτά που λέει ο δάσκαλός του, σέβεται τους κανόνες και είναι πάντα ευγενικός και προς τους μεγαλύτερους του και προς τους συνομιλήκους του.

Ακόμη και η κτιριακή υποδομή παρουσιάζεται ιδανικά στο βιβλίο του Βλαστού. Περιγράφεται ένα σχολείο ευάερο και ευήλιο, μέσα στο πράσινο, εξοπλισμένο με το εποπτικό υλικό που χρειάζεται. Όπως υποστηρίζει και ο αφηγητής, ο μαθητής ανταποδίδει τον σεβασμό που νιώθει από το σχολικό περιβάλλον και φροντίζει να το διατηρεί καθαρό και όμορφο.

Δεν μας κάνει εντύπωση που δεν γίνεται καμιά αναφορά στην εκπαίδευση των κοριτσιών. Από την πρώτη δεκαετία της ανεξαρτησίας του ελληνικού κράτους η φοίτηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν υποχρεωτική και για τα δύο φύλα, αλλά

σε διαφορετικά σχολεία. Τα κορίτσια, ωστόσο, δεν φοιτούσαν σχεδόν καθόλου με μόνες εξαιρέσεις τις κόρες των εύρωστων οικονομικά οικογενειών.

Συγχρόνως, οι συγγραφείς μέσα από τα έργα τους προβάλλουν συγκεκριμένες ηθικές αξίες της εποχής προκειμένου να ορίσουν το κοινωνικό και ηθικό καθήκον του παιδιού. Με κάθε ευκαιρία οι ενήλικοι πρωταγωνιστές τονίζουν τη σημασία της εργατικότητας, της φιλανθρωπίας, της φιλευσπλαχνίας, της ελεημοσύνης, της καθαριότητας, της επιμέλειας. Αξίες που υπόσχονται καλή μελλοντική ζωή τόσο για το ίδιο το παιδί που υπακούει και δεν αμελεί όσο και για την κοινωνία μέσα στην οποία θα ζήσει. Στην ελληνική πραγματικότητα που δεν υπάρχει καμιά κρατική μέριμνα και φροντίδα προς το παιδί, τον μελλοντικό πολίτη, επιβάλλεται να καλλιεργηθούν αξίες που θα εξασφαλίζουν μια υγιή και ομαλή ηλικία αλλά και ευχάριστη και πλούσια ενήλικη ζωή.

Το ελληνικό κράτος την εποχή που γράφονται τα βιβλία μαστίζεται από τη φτώχεια και οι πολίτες καλούνται να υιοθετήσουν συγκεκριμένη νοοτροπία για να επιβιώσουν ή ακόμη και να αλλάξουν την ποιότητα της ζωής τους. Η εργατικότητα και η οικονομία προβάλλονται ως μονόδρομος για κάποιον που θέλει να ξεφύγει από τα δεινά και τις ελλείψεις. Το παιδί για να εξελιχθεί σε έναν χρηστό πολίτη πρέπει να διδαχθεί από μικρή ηλικία τις θετικές συνέπειες των δύο αυτών αρετών. Σε αυτό βοηθούν τα παιδικά αναγνώσματα της εποχής, όπως είναι τα επιλεγμένα βιβλία, που με κάθε ευκαιρία προτρέπουν τους μικρούς αναγνώστες να εργάζονται σκληρά χωρίς να σπαταλούν, έτσι ώστε αργότερα να απολαύσουν τους “καρπούς” αυτής της συμπεριφοράς.

Η φιλευσπλαχνία και φιλανθρωπία επίσης προβάλλονται ως καθήκον του ανθρώπου και κατ’ επέκταση και του παιδιού, τόσο κοινωνικό όσο και θρησκευτικό. Οι μικροί ήρωες των βιβλίων ευαισθητοποιούνται από την αδυναμία των συνανθρώπων τους και προσπαθούν να προσφέρουν αμέριστα τη βοήθειά τους σε όποιον τη χρειάζεται. Προωθείται, λοιπόν, ένα πιο ενεργητικό παιδικό πρότυπο που μπροστά στη δυστυχία θα αναλάβει πρωτοβουλία, χωρίς να χρειάζεται η παρότρυνση του ενήλικα.

Το υπάκουο και καλό παιδί, όπως αποτυπώνεται και στα δύο βιβλία, φροντίζει για την σωματική του υγιεινή και υγεία. Καταγγέλλεται η πίστη στις προλήψεις και

δεισιδαιμονίες που παραπέμπουν σε θέματα υγείας και δίνονται συμβουλές που αφορούν την καθαριότητα, τη διατροφή, την άσκηση, τις συνθήκες υγιεινής διαβίωσης ώστε να εξασφαλιστεί η καλή υγεία, αγαθό πολύτιμο. Γίνεται σαφές και στους μικρούς πρωταγωνιστές αλλά και στους αναγνώστες ότι ευθύνονται για την υγεία τους και γι' αυτό θα πρέπει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλία και να μεριμνούν.

Τα επιλεγμένα βιβλία έχουν όλα τα στοιχεία για να ενταχθούν στη Διδακτική Λογοτεχνία όπως και τα περισσότερα παιδικά βιβλία της εποχής. Ο στόχος τους, *τέρπειν άμα διδάσκειν*, αναδείχθηκε σε πολλά σημεία της έρευνάς μας λειτουργώντας κάποιες φορές σε βάρος της λογοτεχνικής τους ποιότητας. Πρόκειται για ιστορίες που διακρίνονται για την ευθύγραμμη και προβλέψιμη πλοκή τους. Ο αφηγητής είναι εξωδιηγητικός, παντογνώστης - όπως και κάθε ενήλικας - ενώ η δομή τους είναι λιτή, κατάλληλη για τους μικρούς αναγνώστες της εποχής. Η γλώσσα που γράφονται “...δεν είναι τόσο επιτηδευμένη και προσκολλημένη στους σχολικούς κανόνες. Είναι προσιτή στους μικρούς αναγνώστες...” (Ντελόπουλος, 2006: 30).

Καταληκτικά, μπορεί να μην γνωρίζουμε αν τα επιλεγμένα βιβλία διαβάστηκαν και πόσο από τους μικρούς αναγνώστες την εποχή που κυκλοφόρησαν, ωστόσο, δεν γίνεται να μην αναγνωρίσουμε στους δύο συγγραφείς, I.A. Βρετός και Α.Π. Βλαστός, τις αγνές προθέσεις τους και την ευαισθησία τους. Είναι από τους πρώτους που οραματίζονται έναν καλύτερο παιδικό κόσμο και γράφουν αποκλειστικά γι' αυτή τη νέα ηλικιακή ομάδα που τότε ανακαλύπτεται. Με τον τρόπο τους απαιτούν από την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν να μάθουν γράμματα όλα τα παιδιά, ώστε να μπορούν να κρατήσουν στα μικρά τους χέρια τα βιβλία τους και να “ταξιδέψουν” με αυτά.

Βιβλιογραφία

Πρωτογενής Βιβλιογραφία

Βλαστός, Α.Π. *Ο Πέτρος ή ο Ελληνόπαις του δημοτικού σχολείου* Σύρος: Τυπ. Γρηγορίου Κανέλου, 1873

Βρετός, Ι.Α. *Ο ερημίτης*. Κωνσταντινούπολη: Τυπ. Ι.Α. Βρετού, 1872

Δευτερογενής (Ελληνική και Μεταφρασμένη) Βιβλιογραφία

Αναγνωστόπουλος, Βασίλης. *Ιδεολογία και Παιδική Λογοτεχνία* (Πρώτος τόμος). Αθήνα: Καστανιώτης, 2009

Αναγνωστόπουλος, Βασίλης - Δελώνης, Αντώνης. *Παιδική Λογοτεχνία και Σχολείο*. Αθήνα: Πατάκης, 1984

Agiès, Philippe. *Αιώνες Παιδικής Ηλικίας*. Αθήνα: Γλάρος, 1990

Βακαλόπουλος, Κωνσταντίνος. *Νεοελληνική Ιστορία (1204-1940)*. Θεσσαλονίκη: Αδερφοί Κυριακίδη, 1989

Βαλάση, Ζωή. *Εισαγωγή στη μελέτη της Λογοτεχνίας και των βιβλίων για παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2001

Βαϊκούση, Έμη. “Χρηστοθήθειες και διαμόρφωση της συμπεριφοράς των νέων στην ελληνική κοινωνία (18^{ος}-19^{ος} αιώνας)” στο Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου της Παιδικής ηλικίας και Νεότητας. Αθήνα: Ιστ. Αρχείο Ελ.Νεολαίας, Γεν. Γραμ. Νέας Γενιάς, 1986, σσ. 287-306

Γκουγκούλη, Κλειώ. Εισαγωγή. Στο: Γκουγκούλη, Κλειώ & Κουριά, Αφροδίτη (επιμ.) *Παιδί και Παιχνίδι στη Νεοελληνική Κοινωνία, 19ος και 20ος αιώνας*. Αθήνα: Καστανιώτης, 2000

Creswell, John. *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Μτφρ. Νάνσυ Κουβαράκου. Αθήνα: Ίων-εκδ.Έλλην, 2011

Δασκαλάκης, Δημοσθένης. *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Παπαζήση, 2009^α

Δασκαλάκης, Δημοσθένης. *Βιομηχανική Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Αντ. Ν. Σάκκουλα, 2009^β

Δασκαλόπουλος, Δημήτρης. “Βιβλία για παιδιά. Το βιβλιογραφικό προσκήνιο του 19ου αιώνα”. Στο: Ντελόπουλος, Κυριάκος (επιμ.). *Το παιδικό βιβλίο στην Ελλάδα τον 19ο αιώνα* Αθήνα: Καστανιώτης, 1997, σσ. 13-21

Δελώνης, Αντώνης. *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία, 1835-1985. Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Ηράκλειτος, 1990

De Mause, Lloyd. “Η εξέλιξη της παιδικής ηλικίας.” Στο: De Mause, Lloyd (επιμ.). *Ιστορία της παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Θυμάρι, 1985, σσ.15-105

Δημαράς, Αλέξης. *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. Αθήνα: Ερμής, 1973

Διαμάντης, Δημήτρης. *Τα σχολικά προγράμματα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και η πολιτική ιδεολογία (1830-1920)*. Αθήνα: Γρηγόρη, 2006.

Δημαράς, Αλέξης. “Η Εκπαίδευση 1830-1871. Η διαμόρφωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος”. Στο: Παναγιωτόπουλος, Βασίλης (επιμ.). *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τομ.4ος. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2003

Escarpit, Denise. *Η παιδική και νεανική Λογοτεχνία στην Ευρώπη, Ιστορική Επισκόπηση*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1995

Ζορμπαλάς, Σταύρος. *Τέχνη και κοινωνία*. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 1984

Giddens, Anthony. *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg, 2002

Θεοδώρου, Βάσω. “Ο λόγος των φιλανθρώπων για τα φτωχά και περιπλανώμενα παιδιά 1870-1900”. Στο: Θεοδώρου, Βάσω & Κοντογιάννη Βασιλική (επιμ.). *Το παιδί στη νεοελληνική κοινωνία, 19ος-20ος αιώνας. Αξίες, αναπαραστάσεις, αποτυπώσεις. Πρακτικά Διημερίδας*. Αθήνα: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής – Επιτροπή Ερευνών Δ.Π.Θ., Ε.Λ.Ι.Α., 1999, σσ.121-141

Θεοδώρου, Βάσω & Κοντογιάννη, Βασιλική (επιμ.). *Το παιδί στη νεοελληνική κοινωνία, 19ος-20ος αιώνας. Αξίες, αναπαραστάσεις, αποτυπώσεις* (Πρακτικά Διημερίδας, Αθήνα, 4-5 Δεκεμβρίου 1998.) Αθήνα: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής – Επιτροπή Ερευνών Δ.Π.Θ., Ε.Λ.Ι.Α., 1999, σσ. 9-13

- Θωμόπουλος, Ευθύμιος. *Προστασία του Ανηλίκου. Μελέτη Ιστορική, Κοινωνική και Νομική*. Αθήνα: 1982
- Καλαφάτη, Ελένη. *Τα σχολικά κτίρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1821-1929). Από τις προδιαγραφές στον προγραμματισμό*. Αθήνα: 1988
- Κανατσούλη, Μένη. *Ιδεολογία, αφηγηματικοί τρόποι και παιδί. Κρίνοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο για την ιδεολογία του. Στο Ιδεολογικές διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας* Αθήνα: Τυποθήτω, 2000
- Κανατσούλη, Μένη. *Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2002
- Κανατσούλη, Μένη. “Λογοτεχνία Ενηλίκων, λογοτεχνία παιδιών: σημεία σύγκλισης δύο διαφορετικών (;) λογοτεχνιών”. Στο: Κατσίκη-Γκίβαλου, Άντα (επιμ). *Η Λογοτεχνία Σήμερα. Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2004, σσ. 98-104
- Κανατσούλη, Μένη. *Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας, Σχολικής και Προσχολικής Ηλικίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 2007
- Κάτσικας, Χρήστος & Θεριανός, Κώστας. *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*. Αθήνα: Σαββάλας, 2007
- Κατσίκη- Γκίβαλου, Άντα. *Το θαυμαστό Ταξίδι*. Αθήνα: Πατάκης, 1996
- Kirper, P. *Ιστορία της εν Ελλάδι δημοτικής εκπαιδύσεως*. Μτφρ. Δημήτρης Αυξεντιάδης. Αθήνα: Παρασκευά Λεώνη, 1906
- Κοκκώνης, Ιωάννης. *Εγχειρίδιον ή Οδηγός της Αλληλοδιδασκτικής Μεθόδου: προς χρήσιν των Δημοτικών Σχολείων της Ελλάδος*. Αθήναι: Τυπ. Νικολαΐδου, 1860
- Κοντάκος, Αναστάσιος. *Χρονολόγιο Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Ζεφύρι Αττικής: Διάδραση, 2011
- Κοντονή, Άννα. *Το Νέο Ελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*. Αθήνα: Κριτική Α.Ε., 1997.
- Κορδάτος, Γιάννης. *Ιστορία του γλωσσικού μας ζητήματος*. Αθήνα: Λουκάτος, 1943
- Κουλούρη, Χριστίνα. *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 1988

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

Ληξουριώτης, Ιωάννης. *Κοινωνικές και νομικές αντιλήψεις για το παιδί τον πρώτο αιώνα του νεοελληνικού κράτους*. Αθήνα - Γιάννενα: Δωδώνη, 1986

Λέφας, Χρήστος. *Ιστορία της Εκπαιδευσεως*. Αθήνα: ΟΕΣΒ, 1942.

Μακρυνιώτη, Δήμητρα. *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία, 1834-1919*. Αθήνα-Γιάννενα: Δωδώνη, 1986

Μπονίδης, Κυριάκος. *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004

Μπονίδης, Κυριάκος & Χοντολίδου, Ελένη. “Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης-το παράδειγμα της Ελλάδας”. Στο: *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές* (Πρακτικά Ζ΄ Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας). Ρέθυμνο: 1997, σσ. 188-224

Μπουζάκης, Σήφης. *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*.(τομ.Α'). Αθήνα: Gutenberg, 1994-1995

Ντελόπουλος, Κυριάκος. *Παιδικά και νεανικά βιβλία του 19^{ου} αιώνα. Σχολιασμένη και εικονογραφημένη βιβλιογραφική καταγραφική*. Αθήνα: Ε.Λ.Ι.Α., 1995

Ντελόπουλος, Κυριάκος. *Τα παιδικά αναγνώσματα των πάππων μας*. Αθήνα: Πατάκης, 2008

Norton, Donna. *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού-Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία*. Μτφρ.: Φωτεινή Καπτσίκη-Σεβαστή Καζαντζή. Αθήνα: Επίκεντρο, 2007

Οικομίδου, Σούλα. *Χίλιες και μία ανατροπές. Η νεοτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000

Παπαδάτος, Ιωάννης. “Η μαθήτρια/Ο μαθητής, η δασκάλα/ο δάσκαλος και η ανάγνωση. 45 διαδρομές φιλιαναγνωσίας με τις μικρές τάξεις. 46 διαδρομές φιλιαναγνωσίας με τις μεγάλες τάξεις”. Στο: Κατσίκη-Γκίβαλου Άντα. *Καινοτόμες Δράσεις Ενίσχυσης της Φιλιαναγνωσίας των Μαθητών*. Αθήνα: ΕΚΕΒΙ, 2012

Παπακωνσταντίνου, Παναγιώτης. *Ιστορία της Εκπαίδευσης: i. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών. ii. Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και κοινωνική διάκριση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, 1990.

Πάτσιου, Βίκυ. *Η Διάπλασις των Παίδων 1879-1922*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1987

Πάτσιου, Βίκυ. *Τα πρόσωπα του παιδιού στην πεζογραφία: (1880-1930)*. Αθήνα: Δωδώνη, 1991.

Πάτσιου, Βίκυ. ““Η Τέρψις των παιδών””: Αναπαραστάσεις του παιχνιδιού στην Ελληνική Λογοτεχνία του 19ου αιώνα”. Στο: Γκουγκούλη, Κλειώ & Κουριά, Αφροδίτη (επιμ.) *Παιδί και Παιχνίδι στη Νεοελληνική Κοινωνία, 19ος και 20ος αιώνας*. Αθήνα: Καστανιώτης, 2000, σσ. 143-153

Πολίτης, Δημήτρης. “Η Λογοτεχνία για παιδιά στη σχολική τάξη: Ζητήματα θεωρίας και διδακτικής”. Στο: Κατσιίκη-Γκίβαλου Άντα. *Καινοτόμες Δράσεις Ενίσχυσης της Φιλαναγνωσίας των Μαθητών*. Αθήνα: ΕΚΕΒΙ, 2012

Πολυκανδριώτη, Ράνια. “Οι χρόνοι της ιστορίας στα αναγνωσματάρια και τα παιδικά διηγήματα του Α. Π. Κουρτίδη”. Στο: *Οι Χρόνοι της Ιστορίας. Για μια ιστορία της παιδικής ηλικίας και της νεότητας* (Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου). Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν., 1998, σσ. 243-262

Πρεβεζάνου, Βαρβάρα. *Ιδεολογικές διαστάσεις του άλλου στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Κέδρος, 2007

Πυργιωτάκης, Ιωάννης. *Εκπαίδευση και Πολιτική στην Κοινωνία. Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2001

Πυργιωτάκης, Ιωάννης. *Εκπαίδευση και Τοπική αυτοδιοίκηση στην Ελλάδα. Μια πρόταση για την αποκέντρωση της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τοπικής Αυτοδιοίκησης, 2008

Πυργιωτάκης, Γιώργος. *Παιδαγωγική του Νέου Σχολείου. Μια συστηματική εξέταση παιδαγωγικών ιδεών από τον Έρβαρτο έως την “Κλασική Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική”*. Αθήνα: Γρηγόρη, 2007

Ρηγίνος, Μιχάλης. *Μορφές Παιδικής Εργασίας στη Βιομηχανία και τη Βιοτεχνία, 1870-1940*. Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν-Κ.Ν.Ε.Ε.Ι.Ε., 1995

Σακελλαρίου, Χάρης. *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας. Ελληνική και Παγκόσμια. Από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας. Με στοιχεία Θεωρίας*. Αθήνα: Νόηση, 2009

Σβορώνος, Νίκος. *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1976.

Σιμόπουλος, Κυριάκος. *Πώς είδαν οι ξένοι την Ελλάδα του '21, 1821-1822*. Αθήνα: Στάχυ, 1990

Σολομών, Ιωσήφ. “Κοινωνική Αταξία και Σχολική Τάξη: Παιδικό Παιχνίδι και Εκπαιδευτικές Πρακτικές (1830-1913)”. Στο: Γκουγκούλη, Κ. και Κουριά, Α. (επιμ.) *Παιδί και Παιχνίδι στη Νεοελληνική Κοινωνία, 19ος και 20ός αιώνας*. Αθήνα: Καστανιώτη, 2000

Τσουκαλάς, Κωνσταντίνος. *Η Ελληνική Τραγωδία: από την απελευθέρωση ως τους συνταγματάρχες*. Αθήνα: Ολκός, 1974.

Φατσέας, Αντώνιος. *Σκέψεις επί της δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης των νέων Ελλήνων*. Λαμία: Οικονομίδης, 1856

Φασούλης, Βασίλης. “Η εμφάνιση, η εξέλιξη και το ισχύον θεσμικό πλαίσιο για την προστασία των εργαζομένων ανηλίκων στην Ελλάδα”. Στο: Δασκαλάκης, Δημήτρης (επιμ.). *Φτώχεια, κοινωνικός αποκλεισμός και παιδική ηλικία*. Αθήνα Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα, 2008, σσ. 243-286.

Φραγκουδάκη, Άννα. *Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1979

Χατζηστεφανίδης, Θεοφάνης. *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*. Αθήνα: Παπαδήμα, 2005.

Ξένη Βιβλιογραφία

Archard, David. *Children: Rights and Childhood (2nd ed.)*. New York: Routledge, 2004

Berelson, Bernard. *Content analysis in communication research*. New York: Hafner Press, 1952

Cox, Roger. *Shaping childhood: themes of uncertainty in the history of adult-child relationships*. London: Routledge, 1996

Cunningham, Hugh. *Children and Childhood in Western Society Since 1500*. London and New York: Longman, 1995

Freeman, Michael. “The limits of children’s rights” Στο: Freeman, Michael & Veerman, Philip (eds). *The Ideologies of Children’s Rights*. Dordrecht/London/Boston: Martinus Nijhoff Publishers, 1992, p.29-46,

Goldstone, Bette *Lessons to be learned: a study of Eighteenth century English didactic children's literature*. NY: Peter Lang , 1984

Hawes, Joseph & Ray Hiner, N. "Hidden in Plain View: The History of Children (and childhood) in the Twenty-First Century." Στο: *The Journal of the History of Childhood and Youth* (January, 2007): 43-49

Heywood, Colin. *A History of Childhood*. Cambridge: Polity Press, 2002

Hollindale, Peter. *Ideology and the Children's Book* London: Thimble Press, 2000

Hunt, Peter. *Literature for Children: Contemporary Criticism*. London: Routledge, 1992.

Mayring, Philipp. *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt, 2014

Shorter, Edward. *The making of the modern family*. London, 1976

Smith Adam. *Wealth of Nations*. London: Andrew Skinner, Pelican Classics, 1973

Stephens, John. *Language and Ideology in Children's Fiction*. London: Longman, 1992

Rhodes, Maxine. *Uncovering the History of Childhood*. Στο: Mills J. & Mills R. (eds). *Childhood Studies: A Reader in Perspectives of Childhood*. London and New York: Routledge, 2000, p.163-180

Rodham, Hillary. "Children Under the Law." *Harvard Educational Review*, 43,(4/1973) p. 487-514

Wyness, Michael. *Childhood and society: an introduction to the sociology of childhood*. New York: Palgrave Macmillan, 2006

Διαδικτυακή Βιβλιογραφία

Κυριακαντωνάκης, Ιωάννης. *Η Ελληνική Λογιοσύνη της Κωνσταντινούπολης*. Αθήνα, 2015. Από: <http://www.kms.org.gr/Portals/0/kmsfiles/programs/%CE%9B%CE%B7%C>

E%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B9%CE%BF2016-1.pdf (ημ.ανάκτησης: 18/4/2017)

Αντωνόπουλος, Ανδρέας *Βρετός Ιωάννης*. Από:

<http://www.etmnet.com/el/content/vretos-ioannis> (ημ.ανάκτησης: 18/4/2017)

Ζαχαράκης, file:///C:/Users/user/Downloads/%CE%9C%CE%BF%CF%8D%CF%81%CF%84%CE%B6%CE%B7%CF%82%CE%96%CE%B1%CF%87%CE%B1%CF%81%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82%20(1).pdf

Kohlbacher, F. The Use of Qualitative Analysis in Case Study Research, Vol.7, No.1, Art.21,1/2006,<http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/view/75/153> January%202006 (ημ. Ανάκτησης, 16/4/2017)

Περιοδικά

Βρατσάνος, Μιλτιάδης “Περί τεχνικής αναγνώσεως”. π. *Πλάτων*, τχ. Γ’ (Ιανουάριος 1880) τχ. Δ’ (Φεβρουάριος 1880)

Βυζάντιος, Σ. “Γενική Έκθεσις της καταστάσεως της προκαταρκτικής ή δημοτικής εν Ελλάδι εκπαιδεύσεως περί τα τέλη του 1864”, εφ. *Εφημερίς των Φιλομαθών* (4-6-1865)

Μωραΐτης, Σπυρίδων “Περί αναγνωστικών βιβλίων”. π. *Πλάτων*, τχ. Η’ (Μάιος 1879)
Οικονόμου, Παναγιώτης. “Ολίγαι λέξεις επί του προγράμματος σχολείου”. π. *Πλάτων*, τχ. Ε’ και Σ’ (Μάρτιος-Απρίλιος 1881)

Παπανικολάου, Νικόλαος. “Η Κοινωνική Προστασία των Ανηλίκων”. π. *Ήώς*, *Περιοδικό Επιστημονικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας*, τχ.2 Αθήνα: Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ., 2012