

ΣΧΟΛΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ:

«Η κοινωνική και ψυχολογική εικόνα του παιδιού μέσα από
την πεζογραφία του Ζαχαρία Παπαντωνίου».

Φοιτήτρια: Δήμητρα Θ. Κασσαβού

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: κ. Μ. Παπαρούση

Συνεπιβλέπουσα καθηγήτρια: κ. Ε. Ανδρέου

Βόλος 2015



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.:	13938/1
Ημερ. Εισ.:	19-10-2016
Δωρεά:	Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός:	ΠΤ – ΠΔΕ
	2015
	ΚΑΣ

Πίνακας περιεχομένων

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	4
ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΠΡΟΛΕΓΟΜΕΝΑ.....	6
1. Εργοβιογραφικά Ζαχαρία Παπαντωνίου	7
1.1 Η ζωή του.....	7
1.2 Το έργο του	8
2. ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ .	11
2.1 Η έννοια της παιδικής ηλικίας	11
2.1.1 Θεωρία κοινωνικοποίησης.....	12
2.1.2 Θεωρία διαφορετικότητας.....	12
2.1.3 Η διεθνοποίηση της παιδικής ηλικίας.....	13
2.2 Η έννοια της εκπαίδευσης.....	14
2.2.1 Διαχωρισμός τάξεων.....	15
2.2.2. Στεγανοποίηση παιδικής ηλικίας	16
2.3 Η έννοια της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης	17
ΜΕΡΟΣ Β:	18
ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΠΕΖΟΓΡΑΦΙΑΣ ΤΟΥ ΖΑΧΑΡΙΑ ΠΑΠΑΝΤΩΝΙΟΥ .	18
3: ΟΠΤΙΚΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ	19
3.1 Φιλία.....	19
3.2 Οικογένεια	22
3.3 Θρησκεία	23
3.4 Σεξουαλικότητα	23
3.5 Γενναιότητα	27
3.6 Μόρφωση.....	28
3.7 Φύση.....	28
3.8 Συνεργασία και κοινωνικοποίηση	33
4. ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	41

4.1 Κοινωνικές τάξεις	44
4.2 Σεξουαλικότητα	47
4.3 Αγωγή των παιδιών	50
4.4 Συγγένεια και οικογένεια.....	52
4.5 Μορφές σχολικής εκπαίδευσης.....	55
4.5.1 Παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης.....	55
4.5.2 Σύγχρονη μορφή εκπαίδευσης	57
4.6 . Απόψεις σχετικά με την κοινωνική εικόνα του παιδιού	59
ΜΕΡΟΣ Γ: Η ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ	
ΠΕΖΟΓΡΑΦΙΚΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ Ζ. ΠΑΠΑΝΤΩΝΙΟΥ	62
5. Εισαγωγικά στοιχεία για την ψυχολογική θεώρηση του παιδιού	63
6. Η στάση του παιδιού απέναντι στα ψυχολογικά ζητήματα στο έργο του Ζ. Παπαντωνίου.....	65
6.1 Το αίσθημα της κοινωνικοποίησης και η αναζήτηση της ταυτότητας.....	66
6.2 Αίσθημα γενναιότητας.....	70
6.3 Αίσθημα φιλίας	72
6.4 Το αίσθημα της σεξουαλικότητας	73
6.5 Το αίσθημα της πειθαρχίας.....	75
6.6 Το αίσθημα της κοινωνικής ταυτότητας	76
7. Στάση ενηλίκων απέναντι στην παιδική ψυχολογική τους εικόνα	82
BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	86

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζεται η εικόνα του παιδιού στη πεζογραφία του Ζαχαρία Παπαντωνίου. Μπορεί ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου να μην ήταν εκπαιδευτικός, αλλά κατέλαβε μια από τις πρώτες θέσεις στη παιδική λογοτεχνία, αφού είχε παιδαγωγικό όραμα, συνεργάστηκε με πολλούς εκπαιδευτικούς για την συγγραφή σχολική αναγνωσμάτων και διαφόρων συλλογών με νεοελληνικά αναγνώσματα. Είναι χαρακτηριστικό ότι το βιβλίο του «Τα Ψηλά Βουνά» καθιερώθηκε ως αναγνωστικό της τρίτης Δημοτικού. Αυτό το κλασσικό νεοελληνικό ανάγνωσμα, εμφανίστηκε το 1918 ως αναγνωστικό της Γ' Δημοτικού στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (1917-1920) του Ελευθέριου Βενιζέλου, η οποία πρωτοκαθιέρωσε τη χρήση της δημοτικής στο δημοτικό σχολείο.

Η παιδική λογοτεχνία είναι ένα δύσκολο έργο, και ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου ήξερε ότι αν ο συγγραφέας για τους μεγάλους σκοπό έχει να θέλγει και να κεντρίζει τη φαντασία, ο συγγραφέας για τους μικρούς έχει ένα απείρως ευγενέστερο σκοπό, να διαμορφώνει ψυχές (Σπεράντσας, 1953: 52). Σύμφωνα με τον Μπενέκο (1981), τα έργα του Ζαχαρία Παπαντωνίου θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως γνήσια έργα τέχνης, που δεν δέχονται καιροσκοπικούς συμβιβασμούς και δεν υπηρετούν καμία προκατάληψη. Το έργο του συγγραφέα μπορεί να χαρακτηριστεί ως ριζοσπαστικό και εξαιρετικά μοντέρνο για την εποχή του και έθεσε τα θεμέλια για την δημιουργία των σύγχρονων σχολικών αναγνωσμάτων. Ποιες ήταν όμως οι ιδέες που επηρέασαν τη φιλοσοφία του συγγραφέα και πώς αυτές αποτυπώνονται στα έργα του;

Ο στόχος της παρακάτω έρευνας είναι να συνεχίσει την μακρόχρονη μελέτη σχετικά με το έργο του Ζαχαρία Παπαντωνίου και να συμβάλει σε αυτή, διερευνώντας ποια ήταν τα ερεθίσματα που δέχτηκε ώστε να διαμορφώσει αυτό το τόσο ριζοσπαστικό έργο. Σύμφωνα με τον Μπενέκο (1981) εκείνο που δεν έχει κατανοηθεί επαρκώς σχετικά με το έργο του και δεν ήταν κατανοητό ούτε την εποχή που γράφτηκε το βιβλίο είναι πώς η παιδαγωγική γίνεται βιωματική, αγαπιέται από τα παιδιά και γίνεται απόλαυση. Αυτή τη σύμπτωση διαπραγματεύεται ο Παπαντωνίου στα έργα του που θα εξετάσουμε στην συνέχεια. Επιπλέον, εξετάζουμε ποιες κοινωνικο-ιστορικές ανακατατάξεις επηρέασαν μεταξύ άλλων και το λογοτεχνικό έργο του Παπαντωνίου και πώς αυτές αποτυπώθηκαν στα κείμενά του.

Η παρακάτω μελέτη χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο παρουσιάζουμε τη ζωή του συγγραφέα και τα ερεθίσματα που δέχτηκε ο ίδιος στη πορεία του. Ακόμα, αποσαφηνίζουμε τους όρους παιδική ηλικία και εκπαίδευση και παρουσιάζουμε την εξέλιξή τους στη πορεία των χρόνων. Στο δεύτερο και τρίτο μέρος προσεγγίζουμε σε τρία έργα του Ζαχαρία Παπαντωνίου («Τα Ψηλά Βουνά» «Διηγήματά», «Το Ξανθό προσάναμμα» έχοντας ως στόχο να μελετήσουμε την εικόνα του παιδιού που εγγράφει ο συγγραφέας σε αυτά, τόσο από ψυχολογική όσο και από κοινωνική σκοπιά.

ΜΕΡΟΣ Α: ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΠΡΟΛΕΓΟΜΕΝΑ

1. Εργοβιογραφικά Ζαχαρία Παπαντωνίου

Ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου (1877- 1940) είναι μία πολύ σημαντική μορφή στο χώρο της λογοτεχνίας και της αισθητικής (της εικαστικής προπάντων). Σε μία εποχή εθνικών και κοινωνικών ανακατατάξεων ο Παπαντωνίου εκδήλωσε τη πολυδιάστατη προσωπικότητά του με ένα ευρύ φάσμα ενδιαφερόντων και δραστηριοτήτων: άρχισε την καριέρα του ως δημοσιογράφος, καλλιέργησε τη λογοτεχνία, ασχολήθηκε με τη ζωγραφική και την κριτική τέχνης, συνδέθηκε με το κίνημα του δημοτικισμού, έγινε ανώτερος κρατικός λειτουργός, διευθυντής της Εθνικής Πινακοθήκης, καθηγητής της Ανώτατης Σχολής Καλών Τεχνών και Ακαδημαϊκός, ενώ ταξίδεψε σε πολλά μέρη της Ευρώπης.

1.1 Η ζωή του

Γεννήθηκε στο χωριό Γρανίτσα Ευρυτανίας το 1877. Ο πατέρας του ήταν δάσκαλος και το 1890 εγκαταστάθηκαν στην Αθήνα. Εκεί ο έφηβος Ζαχαρίας αποφοίτησε από το Γυμνάσιο και γράφτηκε στην Ιατρική Αθηνών, ενώ παράλληλα ασχολούνταν και με την ζωγραφική. Δεν τελείωσε ποτέ την σχολή του αφού ασχολήθηκε από νωρίς με την δημοσιογραφία και την πεζογραφία.

Το 1904 έγινε ένα από τα πρώτα μέλη της εταιρίας «Η Εθνική Γλώσσα», με στόχο την υπεράσπιση της δημοτικής (μαζί με τους Μιλτιάδη Μαλακάση, Λάμπρο Πορφύρα, Κωνσταντίνο Χατζόπουλο, Ανδρέα Καρκαβίτσα, Ιωάννη Κονδυλάκη και άλλους). Από το 1908 και έως το 1911 έζησε στο Παρίσι, απεσταλμένος της εφημερίδας «Εμπρός». Παράλληλα αρθρογραφούσε σε γαλλικές εφημερίδες και γνώριζε τα νέα καλλιτεχνικά ρεύματα. Μετά την επιστροφή του στην Αθήνα εγκατέλειψε τη δημοσιογραφία (με εξαίρεση τη συγγραφή χρονογραφημάτων για την εφημερίδα Εμπρός έως το 1914) και διακρίθηκε σε μια έκθεση ζωγραφικής στο Ζάππειο.

Το 1912 πολιτεύτηκε ως νομάρχης Ζακύνθου, Καλαμάτας και άλλων πόλεων, ενώ το 1918 διορίστηκε διευθυντής της Εθνικής Πινακοθήκης όπου και παρέμεινε για 20 χρόνια. Το 1923 έλαβε το «Αριστείον των Γραμμάτων και Τεχνών» και το 1938 έγινε ακαδημαϊκός στην έδρα της Λογοτεχνίας.

Ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου πέθανε την 1η Φεβρουαρίου του 1940 από καρδιακή συγκοπή, στην Αθήνα.

1.2 Το έργο του

Τα «Ψηλά Βουνά» εκδόθηκαν για πρώτη φορά από το Εθνικό Τυπογραφείο το 1918 και κυκλοφόρησαν τον Ιανουάριο του 1919. Το θέμα είναι μια ομάδα 26 παιδιών που όταν τελειώνουν την τελευταία τάξη του ελληνικού σχολείου αποφασίζουν (με την άδεια των γονιών τους) να κάνουν μόνα τους διακοπές για περίπου δύο μήνες στα βουνά της Ευρυτανίας. Εκεί, μέσα στις ομορφιές της φύσης, μαθαίνοντας τις ιστορίες των ανθρώπων που συναντούν, φτιάχνουν μια κοινότητα που εξυμνεί το ομαδικό πνεύμα, την αλληλεγγύη και τον αλληλοσεβασμό, μαθαίνουν να ξεπερνούν στις δυσκολίες της ζωής μέσω της συνεργασίας και της εκτίμησης απέναντι στον άλλο, πάντα με χιούμορ και χωρίς βαρύγδουπες διδαχές. Το βιβλίο αυτό γράφτηκε και εκδόθηκε ως αναγνωστικό αλλά ανήκει στη λογοτεχνία

Σύμφωνα με τον Μπάρλα, «Όταν πρωτοβγήκαν τα Ψηλά Βουνά», μέσα στην ξεραϊλα της παιδικής μας λογοτεχνίας και την πνιγηρή μούχλα των αναγνωστικών βιβλίων της εποχής, έπεσαν σαν ξαφνική ζωογόνα νεροποντή «εν γη ερήμω και ανύδρω και αβάτω» (Μπάρλας, 1981:15). Το συγκεκριμένο αναγνωστικό ήταν αρκετά επαναστατικό για την εποχή του, κυρίως λόγω των παιδαγωγικών μεθόδων που χρησιμοποιούσε. Μάλιστα, ο Γρηγόριος Ξενόπουλος στη «Διάπλαση των Παίδων» το 1919 είχε γράψει: «Το αναγνωστικό αυτό διαφέρει από κάθε άλλο που μπήκε ως τώρα στο δημοτικό σχολείο, όσο η αυγή από τη νύχτα». Ποιά ήταν όμως η παιδαγωγική του πρωτοτυπία και γιατί αγαπήθηκαν τόσο από τα παιδιά; Σύμφωνα με τον Μπενέκο, «στην πραγματικότητα η υπόθεση είναι απλή και τα γεγονότα συνηθισμένα, κοινά. Αυτό που τα κάνει ασυνήθιστα είναι η τέχνη του δημιουργού τους» (Μπενέκος, 1981:15).

Το βιβλίο αποτελεί θρύλο στο χώρο του εκπαιδευτικού βιβλίου, όχι μόνο ως καινοτόμο και προοδευτικό εγχειρίδιο για την εποχή του, αλλά και ως διαχρονικό υπόδειγμα επιτυχημένου σχολικού βιβλίου. Για να καταλάβουμε τη συμβολική σημασία του και την αντοχή του στο χρόνο, αρκεί να πούμε ότι το καλοκαίρι του 1974, όταν χρειάστηκε να αντικατασταθούν τα σχολικά βιβλία μετά την πτώση της

Δικτατορίας, ήταν το αναγνωστικό που επιλέχθηκε για τη Γ' Δημοτικού (Μαλαφάντης, 1992: 82).

Οι παρεμβάσεις του 1916- 1918 «δεν συγκροτούν «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» με την έννοια της θεσμικής, ριζικής και γενικής μεταβολής του συστήματος» γράφει ο ιστορικός της ελληνικής εκπαίδευσης Αλέξης Δημαράς. Περιορίστηκαν στο επίπεδο του δημοτικού σχολείου, στη διδασκαλία της γλώσσας, στις μεθόδους και στα διδακτικά βιβλία, είχαν όμως «καταλυτική επίδραση στον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος ίσως μεγαλύτερη και από τις έκτοτε νομοθετημένες μεγάλες μεταρρυθμίσεις» (Δημαράς, 2013: 149). Πίσω από τις παρεμβάσεις αυτές δεν βρισκόταν μόνο ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου αλλά και τρεις σημαντικές προσωπικότητες, ο κοινωνιολόγος και παιδαγωγός Δημήτρης Γληνός, ο παιδαγωγός Αλέξανδρος Δελμούζος και ο γλωσσολόγος Μανόλης Τριανταφυλλίδης, ιδρυτικά μέλη και οι τρεις του Εκπαιδευτικού Ομίλου που είχε συσταθεί στην Αθήνα το 1910. Οι δύο τελευταίοι συμμετείχαν στη Συντακτική Επιτροπή των «Ψηλών Βουνών» μαζί με τον τυρναβίτη δάσκαλο Δημοσθένη Ανδρεάδη και τους λογοτέχνες Παύλο Νιρβάνα και Ζαχαρία Παπαντωνίου. Μάχιμος δημοτικιστής και κριτικός, ήταν επίσης αναγνωρισμένος ποιητής, διηγηματογράφος και θεατρικός συγγραφέας αλλά και διακεκριμένος εικαστικός. Το 1919 συμμετείχε στη συντακτική επιτροπή ενός άλλου θρυλικού εκπαιδευτικού βιβλίου της μεταρρύθμισης Βενιζέλου, του «Αλφαβητάριου με τον Ήλιο» (Κουζέλη, 1929: γ'-ς').

Μετά την εκλογική ήττα του Βενιζέλου το 1920, τα βιβλία της εκπαιδευτικής του μεταρρύθμισης ξηλώνονται από τα σχολεία. Η Έκθεσις της «Επιτροπείας της διορισθείσης προς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων» που υπογράφουν συντηρητικοί καθηγητές του Πανεπιστημίου Αθηνών προτρέπει το 1921 τα βιβλία αυτά «να καώσι ως έργα ψεύδους και κακόβουλου προθέσεως και να καταδιωχθώσι ποινικώς οι υπαίτιοι». Ανάμεσα σε όλα, τα «Ψηλά Βουνά» πολεμήθηκαν με ιδιαίτερο μένος ως ανάγνωσμα που υπονομεύει τη γλώσσα, την πατρίδα, τη θρησκεία, την οικογένεια και χαρακτηρίζεται από «επιτετηδευμένη ατημελησίαν του λόγου και προπετή καταφρόνησιν του συνήθους τρόπου της εκφράσεως.» Με την επάνοδο του Βενιζέλου στην εξουσία, τα «Ψηλά Βουνά» ξαναμπαίνουν στα σχολεία, σε τέταρτη έκδοση και καταξιώνονται απόλυτα στη συνείδηση των εκπαιδευτικών της πράξης.

Απαραγνώριστη είναι επίσης και η μεγάλη προσφορά του Παπαντωνίου στην παιδική λογοτεχνία, με τα παιδικά του ποιήματα και την εκπαίδευση, με τη συγγραφή σχολικών βιβλίων, που αποτέλεσαν σταθμό στην ιστορία της εκπαίδευσης (Μαλαφάντης, 1992: 57). Το 1920 τύπωσε την παιδική ποιητική συλλογή «Τα χελιδόνια», αφιερωμένη στον αδελφό του Θανάση, που αυτοκτόνησε ηλικία τριάντα εννιά χρόνων επειδή αντιμετώπιζε ψυχολογικά προβλήματα. Η συγκεκριμένη συλλογή επανεκδόθηκε το 1931 με τίτλο «Παιδικά τραγούδια». Το 1922, ο Παπαντωνίου εξέδωσε την ποιητική συλλογή του «Πεζοί ρυθμοί» και τους τρεις τόμους των «Νεοελληνικών αναγνωσμάτων» για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, τιμήθηκε με το Εθνικό Αριστείο Γραμμάτων και Τεχνών, και διορίστηκε καθηγητής στη Σχολή Καλών Τεχνών.

Άλλα λογοτεχνικά του έργα του Παπαντωνίου που αξίζει να αναλυθούν για την συμβολή τους στην εκπαίδευση είναι τα «Διηγήματά» του και το θεατρικό «Το Ξανθό προσάναμμα» (εκδιδόμενα το 1927). Πρόκειται για μια σειρά από διηγήματα κοινωνικού, κυρίως, περιεχομένου με πρόσωπα της καθημερινής ζωής. Μάλιστα, τα περισσότερα από αυτά έχουν το στοιχείο της ειρωνείας και της σάτιρας. Παράλληλα, εξαίρονται ε' αυτά κοινωνικές αρετές, όπως είναι η δικαιοσύνη και η εντιμότητα (Σμυρνιωτάκης, ΒΟ2: 13). Χαρακτηριστικό ως προς αυτό το απόσπασμα:

«Ένας πατέρας έμαθε στα τρία παιδιά του όλη την ηθική ...Νύχτα και μέρα τα ορμήνευε πως είναι καλύτερο ν' αδικηθούν, παρά να αδικήσουν». Και για να καυτηριάζει τα άσχημα της κοινωνίας, όπως την ψευτιά, την κλεψιά, τον εγωισμό, την επιδειξιομανία, την αδιαφορία για τον πάσχοντα συνάνθρωπό μας και τη ματαιοδοξία της ζωής. Αποδίδει την κατηγορία στον άδικο και εκφράζει τον έπαινο στον δίκαιο.»

2. ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΔΙΑΠΑΙΔΑΓΩΓΗΣΗ

2.1 Η έννοια της παιδικής ηλικίας

Η παιδική ηλικία μια είναι κατασκευή των ενηλίκων που αλλάζει ανάλογα με το χρόνο και τον τόπο. Σύμφωνα με την Grittins, όπως παρουσιάζεται στην Kehily, η αντίληψη της παιδικής ηλικίας εξυπηρετεί στη μεταμφίεση των διαφορών μεταξύ των παιδιών, ειδικά σε σχέση με τις κοινωνικές κατηγορίες όπως το γένος, η εθνικότητα, και η κοινωνική τάξη (Kehily, 2001: 5-6). Η ανάπτυξη της παιδικής ηλικίας σαν αντίληψη ήταν ταξικά, εξειδικευμένη, αντανakλώντας τις ηθικές αξίες και πρακτικές μιας ανερχόμενης ευρωπαϊκής μέσης τάξης που αυξανόμενα διαφοροποιούσε τους ενήλικες από τα παιδιά, τα κορίτσια από τα αγόρια (Kehily, 2001: 5-6). Τον 17ο αιώνα, τα παιδιά παύουν να αντιμετωπίζονται καχύποπτα, σαν φορείς καταστρεπτικών σκέψεων και δυνάμεων και προωθείται η αντικειμενικότητα απέναντί τους. Σύμφωνα με τον Αριές (1992: 178) η αντίληψη αυτή κυριαρχούσε στην παιδική λογοτεχνία του 17ου αιώνα. Οι άνθρωποι πρέπει να αγαπούν τα παιδιά και να καταπολεμούν την απέχθεια που εμπνέουν στο λογικό άνθρωπο. Αυτή η τάση θεωρείται η πρώτη αναγνώριση της διαφορετικότητας των ανήλικων και η πρώτη δήλωση της ύπαρξης της παιδικής ηλικίας. Η αναγνώριση των παιδιών ως μελών της κοινωνίας ήταν μια αλλαγή που προκάλεσε την πόλωση της κοινωνικής ζωής γύρω από την οικογένεια, δυο αιώνες αργότερα.

Στο σύγχρονο κόσμο, η παιδική ηλικία θεωρείται ως μία περίοδο της ζωής όπου το παιχνίδι και η ξένοιαστη ευχαρίστηση θα έπρεπε να γίνουν ανεκτά, όπου το παιδί προστατεύεται από τον ενήλικο κόσμο της εργασίας, του παρέχεται φροντίδα, προστατεύεται από το κρύο και σιτίζεται επαρκώς (Kehily, 2001: 3). Έτσι, αναδεικνύεται η ανάγκη να αντιμετωπιστεί η παιδική ηλικία ως κάτι διαφορετικό που χρειάζεται μελέτη ως μια μέχρι πρότινος περιθωριοποιημένη ομάδα.

Η θεώρηση του παιδιού ως διαφορετικού, σύμφωνα με την Μακρυνιώτη, έθεσε για τις κοινωνικές επιστήμες δύο κυρίως αιτήματα:

α) τη διατύπωση μιας θεωρίας περί διαφορετικότητας, προκειμένου να εντοπιστεί και να ερμηνευτεί το διαφορετικό και

β) τη διατύπωση μιας θεωρίας ικανής να ενσωματώσει τη διαφορά και την ιδιαιτερότητα σε μία ευρύτερη τάξη πραγμάτων, όπως αυτή αντιπροσωπεύεται από την κοινωνία των ενηλίκων (θεωρία κοινωνικοποίησης) (Μακρυνιώτη, 1997: 11).

2.1.1 Θεωρία κοινωνικοποίησης

Οι θεωρίες κοινωνικοποίησης αποτελούν την πλέον παγιωμένη και διαδεδομένη αναφορά στην παιδική ηλικία. Το γεγονός ότι κεντρική θέση στον κοινωνιολογικό λόγο κατέχουν όσες θεωρίες αντλούν υλικό από τη λειτουργιστική και δομο-λειτουργική προσέγγιση, με κύριους εκπροσώπους τους τον E. Durkheim και τον T. Parsons αντιστοίχως, έχει άμεσες συνέπειες στην κοινωνιολογική προσέγγιση της παιδικής ηλικίας. Μία διαφορετική προβληματική περί κοινωνικοποίησης διατυπώνεται από τον J. Habermas, καθώς και από την «ερμηνευτική προσέγγιση». Η τελευταία αντλεί υλικό από τη φαινομενολογία και τη συμβολική αλληλεπίδραση και προσεγγίζει την κοινωνικοποίηση ως μία εξαιρετικά σύνθετη διαδικασία αλληλεπίδρασης, η οποία διακρίνεται από την αμοιβαιότητα των αναγκών, των απαιτήσεων και των προοπτικών. Το παιδί δεν θεωρείται *tabula rasa*, είναι υποκείμενο που αποδέχεται παθητικά τις επιταγές της κοινωνίας των ενηλίκων, αλλά συμμετέχει, επηρεάζει και επηρεάζεται. Ως εξαιρετικά δείγματα αυτής της προσέγγισης, ενδεικτικά και μόνο, αναφέρω τους Denzin (1977), Mackay (1970) και O' Neil (1973).

2.1.2 Θεωρία διαφορετικότητας

Η θεώρηση των παιδιών ως ειδικής ανθρώπινης κατηγορίας δημιούργησε την ανάγκη για πολιτισμικά προϊόντα και πρακτικές που τοποθετούν τα παιδιά χωριστά από τους ενηλίκους. Ο Peter Hunt εξερεύνησε αυτή την άποψη της υλιστικής κουλτούρας της παιδικής ηλικίας και συζητά την ιστορική σχέση μεταξύ των παιδικών βιβλίων και της αντίληψης της παιδικής ηλικίας. Σύμφωνα με τον Hunt, όπως αναφέρεται στη Kehily, η παιδική λογοτεχνία είναι μία αναξιόπιστη πηγή κατανόησης της παιδικής ηλικίας. Η παιδική λογοτεχνία δημιουργεί ή κατασκευάζει μία εκδοχή της παιδικής ηλικίας που απευθύνεται μετέπειτα στα παιδικά βιβλία (Kehily, 2001: 6).

Να επισημάνουμε ότι ένα καθοριστικό παιχνίδι εξουσίας μπορεί να διεξαχθεί διαμέσου της παιδικής λογοτεχνίας, καθώς είναι φυσικά οι ενήλικες αυτοί που γράφουν και τα παιδιά αυτά που διαβάζουν τα βιβλία. Θεωρημένη διαχρονικά η λογοτεχνία μπορεί να ειπωθεί σαν μία σελίδα όπου ανταγωνιστικές εκδοχές της παιδικής ηλικίας μπορούν να καθοριστούν και να γίνουν αντικείμενο διαμάχης. Είναι ενδεικτικό ότι τα πρώτα βιβλία για παιδιά παρήχθησαν για τις μεσαίες κοινωνικές τάξεις και είχαν ισχυρό διδακτικό σκοπό, παρέχοντας στα παιδιά ηθική και θρησκευτική μόρφωση (Kehily, 2001: 6).

2.1.3 Η διεθνοποίηση της παιδικής ηλικίας

Είναι οι διεθνοποιημένες απόψεις «της παιδικής ηλικίας», «της παιδικής ανάπτυξης» και «της εκμάθησης» κατασκευασμένες ή πολιτικοποιημένες; Ο Henricks (1997) υποστήριξε ότι οι αρχές του 1900 είδαν τις κοινότητες των μεσαίων κοινωνικών τάξεων να καθορίζουν μία παιδική ταυτότητα κατασκευάζοντας μια «σύγχρονη άποψη της παιδικής ηλικίας. Πώς και κατά πόσο αυτές οι διεθνιστικές τάσεις και απόψεις που μέσω των λογοτεχνικών έργων κάνουν κατανοητές τις κοινωνικο-ιστορικές ανακατατάξεις που επηρέασαν μεταξύ άλλων και το λογοτεχνικό έργο του Παπαντωνίου μπορούν να αποτυπωθούν στην τοπική κοινωνία; Για να το κατανοήσουμε θα πρέπει καταρχάς να αναρωτηθούμε τι σημαίνει παγκόσμιος-τοπικός διαμέσου των κοινοτήτων;

Τα προβλήματα προκύπτουν όταν το «παγκόσμιο» εννοιολογείται μόνο σαν:

- διεθνές, υπερπηδώντας ειδικούς χρόνους και ειδικά μέρη
- γενικοί νόμοι, υπερπηδώντας μοναδικές περιπτώσεις και γεγονότα
- θεωρητικά αφηρημένες πρακτικές

και το «τοπικός» σαν:

- ειδικά μέρη και ειδικοί χρόνοι
- μοναδικές περιπτώσεις και γεγονότα
- συγκεκριμένες πρακτικές.

Η παγκόσμια προσέγγιση στην παιδική ηλικία και την παιδική ανάπτυξη πρέπει πάντα να περιλαμβάνει αναφορά σε ειδικούς χρόνους και ειδικά μέρη, και οι γενικοί νόμοι της παιδικής ανάπτυξης πρέπει να συμπεριλαμβάνουν μοναδικές περιπτώσεις

και γεγονότα, καθώς και ότι οι θεωρητικές αντιλήψεις της παιδικής ανάπτυξης πρέπει να σχετίζονται με συγκεκριμένες πρακτικές. Για να κατανοήσουμε τη διεθνή- τοπική ένταση που εμπλέκεται στην εφαρμογή της πρώιμης παιδικής φροντίδας και των εκπαιδευτικών τακτικών σε κάθε κοινωνία είναι ουσιώδες να γνωρίζουμε την ιστορία αυτής της κοινωνίας, δεδομένου ότι οι αλλαγές που λαμβάνουν χώρα είναι πάντα μια μετάλλαξη αυτού που είχε υπάρξει και όχι ένα απλό υποκατάστατο του παλαιού από το νέο» (Fleer, Heregaard και Tudge, 2008: 14).

Σύμφωνα με τον Fleer κ.α. υπάρχουν τέσσερις ευκόλως παρατηρούμενες αξίες στην καθημερινότητα κάθε ατόμου, κάθε ηλικίας σαν συγκεκριμένες πρακτικές (Fleer, Heregaard και Tudge, 2008: 3-4):

- A) Η ικανότητα να δρα στον περιβάλλοντα χώρο το παιδί.
- B) Η επιδεξιότητα οργάνωσης του προσωπικού χώρου κάποιου σύμφωνα με τους στόχους της δραστηριότητας.
- Γ) Χρονικός προσανατολισμός, η ικανότητα ν' αναπτύσσει, να κατασκευάζει μια αλληλουχία πράξεων και να σχεδιάζει.
- Δ) Η ικανότητα να εργάζεται με ποικίλα υλικά, να χρησιμοποιούν τις ιδιότητές τους και τις ιδιαιτερότητές τους στις δραστηριότητές τους.

2.2 Η έννοια της εκπαίδευσης

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, μέχρι τα τέλη του 15^{ου} αιώνα η έννοια της παιδικής ηλικίας ήταν ανύπαρκτη και συνεπώς η εκπαίδευση δεν ήταν προσαρμοσμένη στις ανάγκες των νεαρών ατόμων. Σύντομα όμως άρχισε να γίνεται αντιληπτή η ύπαρξη της παιδικής ηλικίας και να αναζητούνται τρόποι διαπαιδαγώγησής της. Η προσπάθεια των δασκάλων να εναρμονισθούν με το επίπεδο των μαθητών ήταν εκ διαμέτρου αντίθετη, τόσο στις μεσαιωνικές μεθόδους της ταυτόχρονης διδασκαλίας και της επανάληψης όσο και στην ανθρωπιστική παιδαγωγική, η οποία δε διαχώριζε το παιδί από τον ενήλικα και ταύτιζε τη σχολική παιδεία - μια προετοιμασία για τη ζωή- με την πνευματική καλλιέργεια -απόκτημα

της ζωής. Στα τέλη του αιώνα του 18^{ου} αι. άρχισαν να γίνονται αντιληπτές διάφορες ανακατατάξεις, κάποιες από τις οποίες παρουσιάζονται παρακάτω:

2.2.1 Διαχωρισμός τάξεων

Ο διαχωρισμός των τάξεων φανερώνει, τη συνειδητοποίηση της ιδιαιτερότητας των παιδιών και των νέων, καθώς και του ότι τα παιδιά και οι νέοι διαχωρίζονταν σε κατηγορίες. Ο ιεραρχικός θεσμός του κολλεγίου, είχε, λοιπόν, ήδη, διαχωρίσει από τον 14^ο αιώνα τους μαθητές από την υπόλοιπη κοινωνία, όπου όλες οι ηλικίες βρίσκονταν μαζί. Η εγκαθίδρυση των τάξεων τον 16^ο αιώνα καθόρισε τις υποδιαιρέσεις στο εσωτερικό του σχολικού πληθυσμού (Αριέζ, 1992). Στις αρχές του 17^{ου} αιώνα η τάξη δεν είχε τη δημογραφική ομοιογένεια που τη χαρακτηρίζει από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, αλλά την προσέγγιζε σε μεγάλο βαθμό. Οι σχολικές τάξεις, οι οποίες δημιουργήθηκαν για μη δημογραφικούς λόγους, θα χρησιμοποιηθούν σταδιακά για να πλαισιώσουν κατηγορίες ηλικίας, κάτι απρόβλεπτο αρχικά. Υπήρχε, λοιπόν, μια αδιόρατη ακόμη σχέση ανάμεσα στη διαβάθμιση των ικανοτήτων και σε εκείνη των ηλικιών. Αδιόρατη, γιατί δεν αντιστοιχούσε στις συνθήκες της κοινωνίας.

Η νέα ανάγκη ανάλυσης, διαχωρισμού, η οποία χαρακτηρίζει τη γέννηση της σύγχρονης συνείδησης στους πλέον διανοούμενους χώρους της, δηλαδή τη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σκέψης, προκάλεσε με τη σειρά της ανάλογες ανάγκες και μεθόδους είτε στον τομέα της εργασίας -με τον καταμερισμό της εργασίας- είτε στην αντίληψη των ηλικιών -με την απέχθεια ανάμειξης διαφορετικών πνευματικών επιπέδων, και άρα ηλικιών. Όπως διευκρινίζει ο Αριέζ (1992): «Απομόνωσαν τις τάξεις και τους δασκάλους τους σε ειδικές αίθουσες, μια πρωτοβουλία αρχικά φλαμανδική και πράσινη, από την οποία προήλθε η σύγχρονη δομή της τάξης. Παρακολουθούμε, τότε, τη διαδικασία διαφοροποίησης του ανοργάνωτου σχολικού πληθυσμού, με τη μορφή που παρουσίαζε στα τέλη του 15^{ου} αιώνα. Η διαδικασία αυτή ανταποκρίνεται στη νέα τάξη, να προσαρμοστεί η διδασκαλία του δασκάλου στο επίπεδο του μαθητή. Αυτό ήταν το ουσιαστικό πρόβλημα». Χαρακτηριστικό ως προς τούτο είναι αυτό που γράφει η Μακρυνιώτη (1997): «Αν [σκέφτονταν οι υπέρμαχοι του αυστηρού διαχωρισμού των τάξεων και της αποστασιοποίησης δασκάλων- μαθητών] οι μαθητές γνώριζαν όσα γνωρίζουν οι δάσκαλοί τους, δεν θα υπήρχε λόγος διαφοροποίησης μεταξύ τους.

2.2.2. Στεγανοποίηση παιδικής ηλικίας

Η εκπαίδευση με αυτό τον τρόπο εμπεριείχε μια στεγανοποίηση της παιδικής ηλικίας που διαφορετικά δεν θα είχε συμβεί. Ειδικότερα, ο ερχομός της λαϊκής εκπαίδευσης φαίνεται να έχει καθοδηγηθεί τόσο από την αποφασιστικότητα να επιβληθεί κάποιο είδος κοινωνικού ελέγχου, όσο και από το πνεύμα φιλανθρωπίας. Σίγουρα δεν είναι σύμπτωση ότι το ωράριο, υποταγή στην απαίτηση του κουδουνιού, και η άμεση αποδοχή ενός συστήματος, ανταμοιβών και τιμωρίας (όλα χαρακτηριστικά του βιομηχανικού συστήματος) ήταν βασικά χαρακτηριστικά σε ό,τι προσφερόταν στα παιδιά διαμέσου των δημοτικών κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα. Μόνο προς τα τέλη του αιώνα, διαμέσου μιας σειράς επεκτάσεων στον ανανεωμένο κώδικα που είχε εισαχθεί το 1862, υπήρξε προοπτική μιας πληρέστερης εκπαίδευσης για το μέσο παιδί. Η κατάρτιση του ετήσιου κύκλου σπουδών, η συνήθεια να επιβάλλεται στους μαθητές ο πλήρης κύκλος των τάξεων, αντί να φοιτούν μόνο σε ορισμένες, η αναγκαιότητα μιας νέας παιδαγωγικής, προσαρμοσμένες σε τάξεις πιο ομοιογενείς και με λιγότερους μαθητές, κατέληξαν στις αρχές του 19^{ου} αιώνα στον καθορισμό μιας όλο και πιο αυστηρής αντιστοιχίας ανάμεσα στην ηλικία, και την τάξη.

Η καθολική εκπαίδευση, οδηγώντας σε καθολική εγγραμματοσύνη κατέληξαν σε ένα μαζικό αναγνωστικό κοινό, το οποίο κατέστησε ικανή μια πελώρια αύξηση στη δημοσίευση βιβλίων στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Τα βιβλία γράφονταν σχετικά με τα παιδιά και γι' αυτά (Turner, 1976. Maynard και Thomas, 2004: 30).

2.3 Η έννοια της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης

Γύρω στο 18^ο αιώνα γεννιούνται ενδιαφέροντα πολιτικής, οικονομικής και τεχνικής τάξης που προκαλούν την συζήτηση περί σεξουαλικής δραστηριότητας. Η αναγκαιότητα, να «συνυπολογιστεί» η σεξουαλική δραστηριότητα και να αρθρωθεί ένας λόγος για το σεξ με όρους όχι αποκλειστικά ηθικής αλλά και ορθολογικότητας, ήταν αρκετά νέα. Σύμφωνα με την Μακρυνιώτη: «Σπανίως οι φιλόσοφοι έστρεφαν με σιγουριά το βλέμμα τους σ' αυτά τα αντικείμενα που ήταν τοποθετημένα ανάμεσα στην αηδία και το γελοίο, και όπου έπρεπε να αποφευχθεί τόσο η υποκρισία όσο και

το σκάνδαλο» (Μακρυνιώτη, 1997: 451). Οι ρατσισμοί του 19^{ου} και του 20^{ου} αιώνα θα εδραιωθούν εν μέρει σε αυτές τις πρακτικές. Η κλασική εποχή υπέβαλλε την παιδική σεξουαλικότητα σε μία απόκρυψη. Εντούτοις δεν πρόκειται για μια καθαρή και απλή αποσιώπηση. Πρόκειται περισσότερο για ένα νέο καθεστώς Λόγων. Δεν λέγονται λιγότερα για την παιδική σεξουαλικότητα, αντίθετα, λέγονται όμως αλλιώς

Αυτό το καθεστώς Λόγων παρατηρείται και στο έργο του συγγραφέα που μελετάμε μαζί με την υποκρισία γύρω από το θέμα αυτό, ο καυτηριασμός της οποίας είναι διάχυτος. Αναλύοντας τον πεζό λόγο του Ζ.Παπαντωνίου θα δούμε στις σελίδες που ακολουθούν πώς γίνεται η διαπραγμάτευση αυτών των θεμάτων και κατά πόσο συμβάλλει στην έλευση της σεξουαλικής απελευθέρωσης του 20^{ου} αιώνα.

ΜΕΡΟΣ Β:
ΜΕΛΕΤΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΠΕΖΟΓΡΑΦΙΑΣ ΤΟΥ
ΖΑΧΑΡΙΑ ΠΑΠΑΝΤΩΝΙΟΥ

3: ΟΠΤΙΚΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

Η κοινωνικοποίηση του ατόμου είναι μία περίπλοκη διαδικασία που εκτείνεται σε όλες τις κοινωνικές εκφάνσεις και αφορά τόσο τους ανηλίκους όσο και τους ενήλικους φορείς. Ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου έχει ασχοληθεί επισταμένα με το θέμα αυτό. Ειδικότερα, η κοινωνική εικόνα του παιδιού περνά μέσα από όλες τις εκφάνσεις του έργου του και είναι αυτές οι εκφάνσεις που θα αναλυθούν διεξοδικά στη συνέχεια μέσα από την οπτική του παιδιού προς την κοινωνία, μέσα από τη ματιά των ενηλίκων στην παιδική τους ηλικία και μέσα από τη στάση των ενηλίκων (σε διάφορες κοινωνικές μορφές) απέναντι στα παιδιά. Για να γίνουμε πιο σαφείς, όλες οι εκπαιδευτικές τάσεις και οι έννοιες που αναλύσαμε στο θεωρητικό μέρος εκφράστηκαν και στα πεζογραφήματα του Ζαχαρία Παπαντωνίου. Για παράδειγμα, οι πρακτικές της σεξουαλικής διαπαιδαγώγησης στα τέλη του 19^{ου} –αρχές του 20^{ου} αιώνα, στη μέχρι τότε και μετέπειτα εξέλιξή τους και στο βαθμό επιρροής τους στο έργο του Ζαχαρία Παπαντωνίου. Το ίδιο και οι αλλαγές στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και στην έννοια της παιδικής ηλικίας. Η οπτική που έχουν τα παιδιά για την κοινωνία, στο έργο του Παπαντωνίου, παρουσιάζεται βάσει της θέσης τους για κάποιες κομβικές αξίες.

3.1 Φιλία

Όπως αναφέρεται στον Kehily (2004),¹ η φιλία εμπεριέχει δέσμευση σε φανταστικές μορφές σωματικής συμπεριφοράς, ομιλίας και δράσης. Πουθενά αλλού δεν καταξιώνεται η φιλία με αυτή την έννοια όσο στα «Ψηλά Βουνά», το διήγημα-αναγνωστικό όπου μία παρέα συμμαθητών στο τέλος της δημοτικής φοίτησης αποφασίζουν να περάσουν ένα καλοκαίρι μακριά από τον πολιτισμό στα ορεινά μέρη της Ελλάδας. Η φιλία τους εκεί δοκιμάζεται και δικαιώνεται σε όλες τις μορφές της:

¹ Η μελέτη του Barrie Thorne (1993) βασισμένη σε αμερικανική μελέτη του φύλου και του παιχνιδιού των παιδιών χρησιμοποιεί εθνογραφικές μεθόδους για να μελετήσει τους κοινωνικούς κόσμους των αγοριών και κοριτσιών (ηλικίας 9-10 ετών) σε ένα δημόσιο δημοτικό σχολείο. Η μελέτη του αιχμαλωτίζει των ενεργητική και υπερφορτισμένη φύση των παιδικών πολιτιστικών κόσμων.

Φιλία απέναντι στη φύση:

«Όταν έφτασαν πιο ψηλά, δεν είδαν πια τη Ρούμελη. Σε μια στροφή τους κρύφτηκε . Ο Κωστάκης λυπήθηκε, σαν να τους είχε λείψει κανένας σύντροφος». (Παπαντωνίου, ISBN-423-8: 18).

Φιλία που υπαγορεύεται από την ανάγκη για συντροφικότητα:

«Σε λίγο όλο αυτό το δάσος γέμισε από σκοτάδι. Τότε, στη νύχτα και στην ερημιά, οι μικροί ταξιδιώτες ένιωσαν πόσο χρειάζεται ο ένας τον άλλο. Κουρασμένοι καθώς ήταν έπεσαν να κοιμηθούν απάνω στα γερά κλαδιά που τα είχαν για στρώματα. Μα ενώ έκλειναν σιγά- σιγά τα μάτια ακούστηκε η φωνή ενός πετεινού.» (Παπαντωνίου, ISBN: 423-8: 23).

Φιλία που υπαγορεύεται από την έλλειψη του φίλου:

«Όταν έφτασαν οι άλλοι το βράδυ από το μύλο στις καλύβες κι είπαν πως έχασαν το Φάνη, λύπη μεγάλη έπεσε στα παιδιά. Τα πιο αδύνατα δάκρυσαν. Ο Σπύρος κι ο Γιώργος ήθελαν να πάνε κρυφά να κλάψουν.» (ο.π.: 99).

Φιλία που καταδεικνύεται από την ανησυχία για την τύχη του φίλου:

«Πρώτα τον εξήτησε ο Πάνος κι ο Μαθιός εκεί τριγύρω» λέει ο Κωστάκης. [...] Το γλυκοχάραμα ξεκίνησαν οι χτεσινοί σύντροφοι του Φάνη, κι ο Αντρέας μαζί μ' αυτούς» (ο.π.: 100-101).

Φιλία που επιβεβαιώνεται από τη χαρά για την ανεύρεση του χαμένου φίλου:

«Η ωραιότερη μέρα που πέρασαν ως τώρα είναι αυτή. Ποτέ δεν αγάπησαν τον Φάνη, όσο σήμερα που τον ξαναβρήκαν.» (ο.π.: 107).

Φιλία που γίνεται αυτοθυσία:

«Δε χωρίζονται σήμερα. Για να ιδούν το νερό που αναβρύζει από το βράχο, πήγαν όλοι μαζί στα πλατάνια κατέβηκαν όλοι μαζί. Ο ένας θα έδινε για τον άλλο τη ζωή του.» (ο.π.: 107).

Η φιλία στο ίδιο διήγημα- αναγνωστικό φθάνει μέχρι και στην προσπάθεια των παιδιών να αλλάξουν την πορεία της ζωής ενός φίλου τους, όπου θα μπορούσαμε να πούμε ότι «θέματα τακτικής και νομοθεσίας συνήθως βασίζονται σε κάθετες πρωτοβουλίες όπου οι ενήλικες προσπαθούν να κάνουν το σωστό διαμέσου των παιδιών» (Kehily, 2004: 13). Αυτό το καταφέρνουν συνήθως με την διαμεσολάβηση ενήλικου, όπως γίνεται εμφανές στα παρακάτω αποσπάσματα:

«Για το Λάμπρο βέβαια μιλούν. Τα παιδιά θέλουν να τον πάρουν μαζί τους στο σχολείο, να καθίσει χρόνια και να μάθει τα γράμματα καλά. Γιατί να μείνει τσοπάνης;» (Ζ. Παπαντωνίου ISBN: 423-8: 163).

«Τα τρία παιδιά έφυγαν. Ο κυρ Στέφανος που ήρθε είχε κι αυτός την ίδια ιδέα. [...] «Το σωστό είναι σωστό» είπε ο ΓεροΘανάσης. «Εδώ απάνω θα μείνει βλάχος σαν εμάς. Καλό ήταν να βγάλουν και τα Θανασαίικα ένα γραμματικό...» (ο.π.: 164).

Καλό θα ήταν βέβαια να επισημάνουμε εδώ ότι η μεγάλη φιλία που εξυμνείται σε αυτό το αναγνωστικό είναι φιλία μεταξύ αρρένων. Η φιλία μεταξύ των δύο φύλων δεν αναφέρεται καν (Maynard και Thomas, 2009: 28), αφού είναι μια κατάσταση ανύπαρκτη για εκείνη την εποχή. Ο μελετητής Thorne υποστηρίζει ότι τα σχεδιαγράμματα της παιδικής φιλίας δημιουργούν ένα διαχωρισμό μεταξύ αρρένων και θηλέων που συνηγορούν στο να διατηρήσουν διαμέσου του παιχνιδιού και των κοινωνικών διεργασιών γενικότερα. Ο διαχωρισμός αυτός εκφράζεται παραστατικά στο διήγημα «Η μετάθεση της Ματζουράνας» όπου μια τάξη αρρένων παρακολουθεί το παιχνίδι ενός κοριτσιού, χωρίς να τολμά να συμμετάσχει:

«Αντίκρυ στο γυμνάσιο καθόταν το πιο ανήσυχο θηλυκό του τόπου, η Ματζουράνα. Όταν βγαίναμε στο διάλειμμα και μ' ένα πήδημα βρίσκονταν στην ταράτσα και βλέπαμε στον δυνατό αέρα να ανεμίζει το κόκκινο φουστάνι της μαζί με τ' απλωμένα ρούχα που μάζευαν απ' το σχοινί, [...] Η κίνηση! Αυτό ήταν το στοιχείο της. Δεν ησύχαζε ποτέ. Δεν περπατούσε. Πηδούσε. Δρασκελίζει τις γλάστρες και τις έσπαζε. Γκρεμίζονταν στις σκάλες. Ανέβαινε στα δέντρα της αυλής. Ξυαχνε για φωλιές, κυνηγούσε τα τζίτζικια κι έτρωγε τα φρούτα ξινά. Καθένας από μας, βλέποντας απ' το προαύλιο του σχολείου τη δαιμονική αυτή ανησυχία, ξεχνούσε το μάθημα» (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 132).

Όπως διαπιστώνουμε υπάρχει περιέργεια για το άλλο φύλλο, οι ρόλοι είναι όμως αποσαφηνισμένοι από την κοινωνία και τα νεαρά αγόρια δεν διατίθενται να τους ανατρέψουν.

3.2 Οικογένεια

Ο σεβασμός προς τους γονείς είναι ένα στοιχείο που εκφράζεται μέσα από τα «Ψηλά Βουνά» επίσης. Βλέπουμε ότι προκειμένου να πραγματοποιηθεί η επιθυμία των παιδιών να περάσουν το καλοκαίρι στο βουνό:

«Τα παιδιά παρακάλεσαν τους γονείς τους, να τους αφήσουν να πάνε. Εκείνοι αντιστάθηκαν στην αρχή. [...] Υποσχέθηκαν πως και τα είκοσι-πέντε παιδιά θα είναι σαν ένας. [...] Μπροστά στις δύο δυσκολίες τα παιδιά σταμάτησαν, άφησαν το ταξίδι για άλλη φορά. [...] Στον κυρ Στέφανο το χρωστούν που ξεκίνησαν. Αυτός ο καλός άνθρωπος, όταν γύρισε από το δάσος έδωσε το λόγο στους γονείς τους πως θα πάει μαζί με τα παιδιά. [...] Μόνο έτσι κατόρθωσαν να πάρουν την άδεια».
(Παπαντωνίου, 2013: 7-10).

Οι οικογενειακές αρχές και αξίες είναι ο βασικός μοχλός της ύπαρξης της ιστορίας αυτής της εξόρμησης. Βλέπουμε ότι ο σεβασμός των παιδιών προς τη γνώμη των γονέων και η ανταπόκριση των γονέων είναι χαρακτηριστικές των απόψεων των James και Prout (1997), οι οποίοι προτείνουν ότι «η ανωριμότητα των παιδιών είναι

ένα βιολογικό γεγονός της ζωής, αλλά οι τρόποι κατά τους οποίους γίνεται αντιληπτή και αποκτά νόημα είναι ένα γεγονός πολιτιστικό.»

3.3 Θρησκεία

Όσον αφορά στη στάση των παιδιών απέναντι στη θρησκεία διαπιστώνουμε ότι έχουν τον ίδιο σεβασμό απέναντί της, όσο και στην άποψη των γονέων. «Τα παιδιά [στα «Ψηλά Βουνά»] παρακολουθούν λειτουργία, εσπερινό, απόδειπνο» (Χατζησταυρινού-Εξαρχάκου, 1992: 82). Συγκεκριμένα, όπως διαφαίνεται στο παρακάτω απόσπασμα υπάρχει, σεβασμός στη θρησκευτική λατρεία και κατάνυξη:

«Ο Φάνης μπήκε στην εκκλησία και στάθηκε σε μια γωνιά, κοντά σε στύλο. Εκεί ήρθαν ύστερα και τ' άλλα παιδιά. [...] Είναι άλλος εσπερινός αυτός» είπε ο κυρ Στέφανος στα παιδιά. «Είναι το απόδειπνο»- «Δεν το έχουμε στις δικές μας εκκλησίες» είπε ο Φάνης [...] Στη λειτουργία της άλλης μέρας που ήταν Κυριακή ξύπνησαν και πήγαν από τη νύχτα ακόμη. [...] Ο Φάνης ένιωθε πως η ψυχή του πετούσε μαζί με τα ελαφρά σύννεφα, που έβγαιναν από το θυμιατήρι. Αμέσως άμα πήραν το αντίδωρο ο κυρ Στέφανος με τα παιδιά ασπάστηκαν τις εικόνες, φίλησαν το χέρι των πατέρων και ξεκίνησαν. [...] Έφυγαν όλα ευχαριστημένα και στο δρόμο θυμόταν ακόμη τη λυγρή φωνή του πάτερ- Αμβροσίου.» (Παπαντωνίου, 2013: 150-154)

3.4 Σεξουαλικότητα

Ένα άλλο ζήτημα που αντιμετωπίζεται από τα ίδια τα παιδιά στο έργο του Παπαντωνίου είναι η σεξουαλικότητα, με την έννοια του διαχωρισμού των δύο φύλων και την αντίστοιχη αναμενόμενη συμπεριφορά τους. Αυτό που μελετάται από τον Παπαντωνίου είναι το ζήτημα του ποια ενήλικα χαρακτηριστικά γνωρίσματα δομούνται κοινωνικά κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας. Το επίκεντρο έγκειται στο ζήτημα του φύλου. Είναι οι διαφορές και οι διακρίσεις στην αρσενική και τη θηλυκή ενήλικη συμπεριφορά και οι διαφορετικοί ρόλοι που αποδίδονται σ' αυτούς

μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας, το αποτέλεσμα των κοινωνικών διεργασιών που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων ζωής του ανθρώπου; (Maynard και Thomas, 2009: 25).

Πριν δούμε αυτή την ανάδειξη σαν ιστορικό φαινόμενο, θα δούμε πώς ο Παπαντωνίου διαπραγματεύεται το ζήτημα επηρεασμένος από τις μελέτες και θέτοντας στο προσκήνιο τη συμπεριφορά ενός ερμαφρόδιτου στο διήγημα «Η Μετάθεση της Ματζουράνας» όπου η ηρωίδα, η Ματζουράνα, είναι ένα πολύ ζωηρό κορίτσι, όπως είδαμε παραπάνω. Η μαμά της προσπαθεί να τη φρονιμέψει:

“Ξύλα και κομμάτια να γεν’ς σα πάθει να τη φρονιμέψει: «Ξύλα και κομμάτια να γεν’ς, παλιου κατσ’ κου ματαπίσου ζημιά! Φώναζεν από μέσα η μάνα της, ακούγοντας πως έσπασε άλλη γλάστρα.»
(Παπαντωνίου, BO2: 133).

Εκείνη όμως συνεχίζει την ίδια ατίθαση συμπεριφορά. Αν και δίνει δείγματα συμπεριφοράς αντρικής στο σημείο όπου:

«Η Ματζουράνα τον έβγαλεν απ’ τη στενοχώρια. –Βρε! Του είπε με τραχειά φωνή, αν είσαι άντρας ρίξε μου το τόποι.» (ο.π.,: 134) κανένας δεν υποπετεύεται την αλήθεια για το φύλο της, ώσπου μια τυχαία ζημιά που προκαλεί την οδηγεί στο αστυνομικό τμήμα όπου μαθαίνουμε ότι «είναι αυτό που υποπετεύεται ο αστυνομικός. [...]»- Η φύση έκαμε στο φτωχό αυτό πλάσμα το λάθος, το οποίο μοιάζει με το γνωστό της γραμματικής «ο και η λέμβο»... και άφηκε στην ιατρική να διορθώσει. Μια μικρή χειρουργική επέμβαση θα αποκαταστήσει τα πράγματα. Η κοπέλα πάντως είναι άντρας. Πρέπει να ντυθεί αμέσως τα ρούχα του φύλου της, για ν’ αποφύγουμε σοβαρότερες ανωμαλίες.» (Παπαντωνίου, BO2: 137).

Φύση και κοινωνία συγκρούονται μέσα στο νεαρό ερμαφρόδιτο και παρ’ ότι η κοινωνία προσπαθεί να διεκδικήσει τα δικαιώματά της πάνω του, η φύση είναι τόσο ισχυρή που δεν μπορεί να καθυποταχθεί και αναγκάζεται να αποδεχτεί την ήττα της. Από εκείνη τη στιγμή η φύση του παιδιού είναι ελεύθερη να δράσει: «Είσαι

άντρας...», της είπε ο γιατρός, -και ναι η Ματζουράνα πήδηξε στη σκάλα και φεύγει. Για πού; Για τ' αδέρφια της. Για το γυμνάσιο.» (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 137).

Δεν υπάρχει καλύτερο παράδειγμα αντιπαράθεσης φύσης- κοινωνίας από αυτό ενός παιδιού στο σώμα του οποίου διεξάγονται αυτές οι διαμάχες. Ποια είναι η αντίδραση του παιδιού απέναντι στην έλξη προς το άλλο φύλο; Σύμφωνα με την Μακρυνιώτη (1997) υπάρχει έτσι μια προκαθορισμένη κυριαρχία της αρσενικής εκδοχής στο αρσενικό παιδί και της θηλυκής εκδοχής στο θηλυκό. Το παιδί θα γνωρίσει την εκδοχή που προσιδιάζει στο άλλο φύλο -όσο του έχει διαμεσολαβηθεί από τους σημαντικούς άλλους του άλλου φύλου- αλλά δεν θα ταυτιστεί με την εκδοχή αυτή. Ακόμα και η ελάχιστη κατανομή της γνώσης προϋποθέτει συγκεκριμένες αρμοδιότητες για τις διαφορετικές εκδοχές της κοινής πραγματικότητας. Συνήθως ο οργανισμός αυτός για την «πρέπουσα θέση» της πραγματικότητας του άλλου φύλου εσωτερικεύεται από το παιδί που ταυτίζεται «όπως πρέπει» με την πραγματικότητα η οποία του έχει αποδοθεί.

Όπως βλέπουμε στο διήγημα «Η Μετάθεση της Ματζουράνας», η μικρή Ματζουράνα, παρότι η φύση της αντιδρά έχει αποδεχτεί την κατηγοριοποίηση που της επιβάλλει η κοινωνία -φορά γυναικεία ρούχα, παίζει χωριστά από τα' αγόρια αν και θα ήθελε να παίζει μαζί τους σε μια ηλικία που τα παιχνίδια μπορεί να γίνουν ερωτικά. Σαν ερωτικά γίνονται, τουλάχιστον, αντιληπτά από τα αγόρια της ηλικίας της που караδοκούν τις κινήσεις της έχοντας κατά νου την ερωτική πρόκληση εκ μέρους της:

«Δεν είχε άδικο η γριά που την τρώγαμε με τα μάτια. Μα μήπως η Ματζουράνα δεν έκανε το ίδιο; Μας κοίταζε απ' τα ψηλά της ταράτσας, μας κοίταζε απ' το χαγιάτι, κατέβαινε ως τον τοίχο και με λαιμαργία παρακολουθούσε το σουλάτσο μας, το παιχνίδι και το κυνηγητό μας. «Αργολά βία» λέγαμε γι' ποιόν απ' όλους; Οι «επιμελείς», ενάρετοι και πάντα συντηρητικοί, ντρέπονταν να το πάρουν για λογαριασμό τους. Μόνο οι αμελείς οι καημένοι, όσοι του «σχεδόν καλώς» και του κανονιού, οι μόνοι που γεφύρωναν το σχολείο με τη ζωή, χάιδευαν το πάνω γυμνό τους χείλος με κινήματα μουστακαλήδων υπαξιωματικών ή κάποτε προχωρούσαν προς τον τοίχο να της μιλήσουν. [...] - Να την!

Μου είπε σκουντώντας με στον αγκώνα.» (Παπαντωνίου, BO2: 132-133).

Είναι προφανές ότι η κοινωνία θα παράσχει θεραπευτικούς μηχανισμούς για να αντιμετωπίσει τέτοιες «ανώμαλες περιπτώσεις» (θηλυπρέπεια «αφανής» ή «εμφανής» αρσενικού όντως) ή το αντίθετο. Στο παράδειγμα που μόλις αναφέραμε, τα επιτυχώς κοινωνικοποιημένα άτομα, αν μη τι άλλο θα ασκούν πίεση πάνω στα «λάθος». Στο βαθμό που υπάρχει κάποια θεμελιώδης σύγκρουση ανάμεσα στους διαμεσολαβούμενους ορισμούς της πραγματικότητας, αλλά μόνο διαφορές ανάμεσα στις εκδοχές της ίδιας κοινής πραγματικότητας, οι πιθανότητες επιτυχούς θεραπείας είναι πολλές. Στο παράδειγμα του παιχνιδιού της Ματζουράνας στο διήγημα «Η Μετάθεση της Ματζουράνας» η Ματζουράνα προκαλεί ένα αγόρι με τον εξής τρόπο:

*«-Βρε! Του είπε με τραχειά φωνή, αν είσαι άντρας, ρίξε μου το τόπι.»
Η «τραχειά φωνή» γίνεται αντιληπτή, όμως τα αγόρια δεν της δίνουν ηθελημένα σημασία. Όταν στη συνέχεια παίρνει το τόπι επιδεικνύει αλλόκοτη συμπεριφορά. Μαθαίνουμε ότι «Και πάλι το πήρε και έτρεξε πάνω και κάτω χτυπώντας το στη γη. Σε λίγο έβαλε τα κλάματα. Το δάκρυ πήγαινε βροχή! Κλαίγοντας και κάπου- κάπου και γελώντας, εξακολούθησε και παίζει το τόπι, ώσπου ακούστηκε από μέσα η φωνή της μάνας της. Τότε χώθηκε στο σπίτι. Δεν ξαναβγήκε. Το τόπι όμως το κράτησε. -Την είδες που έκλαιγε! Είπε ο Γούμενος. -Την είδα. -Τι ναν' αυτό; -Σάμπως ξέρω, καημένε, από αργολαβία;» (Παπαντωνίου, BO2: 134).*

Αυτή η συμπεριφορά που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σαν ανησυχία και λύπη της φύσης που δεν της επιτρέπεται να εκδηλωθεί, δεν ερμηνεύεται καθόλου έτσι από τα αγόρια. Αντιθέτως νομίζουν ότι είναι κανόνες του ερωτικού παιχνιδιού μεταξύ των δύο φύλων που η απειρία των αγοριών δεν τα επιτρέπει να γνωρίζουν. Όταν τέλος αποκαλύπτεται το αρσενικό φύλο της Ματζουράνας και αυτή χαίρεται, η χαρά της δεν δείχνει να εκλαμβάνεται σαν αυτή που είναι:

«Τρέχει ..Οι πλεξίδες της λύνονται...Το μαντίλι του κεφαλιού της πέφτει στο δρόμο... Η ζώνη της ξεκουμπώνεται απ' την ορμή και πάει

κι αυτή.. Τρέχει...Τα φουστάνια της τρελαίνονται στον άνεμο, κουρέλια σε θρίαμβο κι αυτή χύνεται, παίρνοντας σβάρνα διαβάτες, καρέκλες καφενείων, κότες, ό,τι βρέθηκε μπροστά της. Νίκη οργισμένη και χαρούμενη μαζί διαλαλώντας το γένος που παλεύει, ενεργεί και εξουσιάζει που έγινε δικό της! – Ααααα! Παιδιά! Χα! Χα! Χα! (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 137-138)

Ενώ η Ματζουράνα πανηγυρίζει την απελευθέρωση του εαυτού της, η σκηνή περιέχει λεπτομέρειες ερωτικών υπονοουμένων. Ρούχα που φεύγουν από την καθωσπρέπει θέση τους, ορμητικές κινήσεις της Ματζουράνας απέναντι σε τρίτους. Οι συνομήλικοί της που δεν γνωρίζουν την αποκάλυψη του φύλου της

«Καθώς την είδαν κι έφτανε, τόσο ξαφνιάστηκαν, που παίρνοντάς το σαν τη φωτιά στο θυμό τους, γύρισαν σαν το νερό και σαν τη φωτιά στο θυμό τους, γύρισαν πίσω και το ‘κοψαν λάσπη. Τρέχουν τρομαγμένα. Τα βιβλία τους σκορπιούνται στο χώμα. Σοφοκλής, Ξενοφώντας, Θουκιδίδης, πέφτουν πατώματα. Η Ματζουράνα τα πατάει και τρέχει.» (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 138).

Μη ξεχνάμε ότι το ρητό λέει: «Πυρ, γυνή, και θάλασσα». Οι φυσικές καταστροφές συνδέονται με τη γυναικεία καταστροφή. Τα αγόρια αισθάνονται ανήμπορα μπροστά στη γυναικεία φύση και φεύγουν πανικόβλητα, ενώ η γυναικεία κατά τη γνώμη τους, φύση ποδοπατά την αντρική γνώση.

3.5 Γενναιότητα

Ένα άλλο κοινωνικό χαρακτηριστικό που εμφυσά στα παιδιά, και ιδίως στα νεαρά αγόρια, ο κοινωνικός περίγυρος και αντιλαμβάνονται στη συνέχεια σαν έμφυτο, είναι το αίσθημα της γενναιότητας. Βλέπουμε ότι η κοινωνία οδηγεί το παιδί να θέλει το παιδί να συμπεριφέρεται σαν ένα γενναίο μικρό αγόρι, για παράδειγμα, και να συμπεραίνει ότι τα μικρά αγόρια διαιρούνται από τη φύση σε γενναία και σε δειλά. (Μακρυγιώτη, 1997: 304). Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο Φάνης στα «Ψηλά Βουνά»

που χάνεται μέσα στο δάσος. Προσπαθεί απεγνωσμένα να βρει ανθρώπους, αλλά δε βρίσκει:

«Έφτασε στα πλατάνια και στο νερό. Ερημιά ήταν κι εδώ!» (Παπαντωνίου, 2013: 96). Σε λίγο σκοτεινιάζει και αισθάνεται το δικαιολογημένο ανθρώπινο φόβο μπροστά στη μοναξιά και το σκοτάδι: «Σε λίγο θα είναι όλα σκοτεινά! [...] Μα όλα τον άφησαν «Θεέ μου, έλεγε μέσα του ο Φάνης, φύλαξέ με». Τα μαύρα φτερά που βλέπει από πάνω να πετούν, ξέρει πως είναι νυχτερίδες. [...] «Δεν έπρεπε ν' αφήσεις τα παιδιά» του λέει μέσα του μια φωνή. [...] Ο Φάνης έκλαψε. Πόσο έκλαψε, η νύχτα το ξέρει.» (ο.π.: 97-98). Μα ξαφνικά βρίσκει παρηγοριά από την ίδια τη φύση που τόσο τον τρόμαξε. «Και τα δύο δέντρα έγερναν έτσι από πάνω σα να έλεγαν του Φάνη: «Έλα δω να σε φυλάξουμε.» Εκεί μαζεύτηκε ο Φάνης.» (ο.π.: 98). Νομίζει πως η φύση του μιλά, εκείνη όμως που του μιλά είναι η αγωγή του καθώς: «Μα όταν στέγνωσαν τα μάτια του, συλλογίστηκε έναν άλλο Φάνη. Εκείνον που ήταν δασοφύλακας. «Ντροπή να κλαις, εσύ που φύλαξες το δάσος! Εσύ που ήσουν σκοπός με τα' άλλα παιδιά τη νύχτα.» Έτσι του είπε μια φωνή μέσα του. Και πάλι του ξαναείπε: «Είσαι λιγότερος Φάνη. [...] Περίμενε την ημέρα. «Ο Φάνης δεν έκλαιγε τώρα. Τα μάτια του στέγνωσαν. Σα να πήρε θάρρος. (Παπαντωνίου, 2013: 98-99).

3.6 Μόρφωση

Η στάση των παιδιών απέναντι στη μόρφωση είναι θετική αφού «Μαθαίνουν [τα παιδιά] γράμματα σ' ένα έξυπνο τσοπανόπουλο, [...]» (Χατζησταυρινού- Εξαρχάκου, 1992: 82). Όπως μας ενημερώνει ο Παπαντωνίου στα «Ψηλά Βουνά»: «Υστερα από λίγες στιγμές ο Λάμπρος, ορθός καθώς ήταν, ρώτησε: «Με μαθαίνετε την άλφα;» - «Ποιος, εμείς;» - «Αμ ποιος; Εσείς που ξέρετε τα γράμματα.» Τα δυο παιδιά κοιτάχθηκαν και σα να συνεννοήθηκαν μονομιάς, απάντησαν και τα δυό: «Ακούς λέει, Λάμπρο!» (Παπαντωνίου, 2013: 57-58).

3.7 Φύση

Η σχέση των παιδιών με τη φύση στο έργο του Ζ. Παπαντωνίου περνά από μία διαδικασία συνειδητοποίησης, όπως δηλώνει η Priscilla Alderson (1993: 2000).

Μέσω της διαδικασίας επιχειρείται μία καινοτόμα προσέγγιση στα εξερευνημένα δικαιώματα των παιδιών η οποία εξερευνά τις ικανότητες των παιδιών να καταλάβουν και να λάβουν αποφάσεις για τον εαυτό τους. Τέτοια είναι η απόφαση της ομάδας των συμμαθητών στα «Ψηλά Βουνά» να περάσουν το καλοκαίρι τους στο βουνό:

«Τρεις χρυσές φωτιές έλαμπαν αραδιασμένες στο βουνό, που δε φαίνεται πια παρά σα θεόρατος γαλανός ίσκιος απάνω στον ουρανό. [...] Ο Φάνης απάντησε: «Να ήμασταν εκεί απάνω!» Και τάχα δεν μπορούσαν να είναι κι αυτοί εκεί ψηλά;» (Παπαντωνίου, 2013: 6-7)

Η σχέση με τη φύση γίνεται στη συνέχεια αντιληπτή σαν γνωστική διαδικασία, αφού μέσα από τις ποικίλες δραστηριότητες των ηρώων, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν ένα μεγάλο πλήθος γνώσεων. Μαθαίνουν, π.χ., ποια είναι τα αγρίμια του δάσους, τα χαρακτηριστικά τους, οι συνήθειές τους. Ποια είναι η πολύπλευρη σημασία του δάσους: η ξυλεία που δίνει, η προστασία το εδάφους από τους χείμαρρους, η συμβολή του στην ύπαρξη υπόγειων υδάτων, η ομορφιά του. Μαθαίνουν πώς αλέθεται το σιτάρι, πώς φτιάχνονται τα κάρβουνα Μαθαίνουν τι είναι το ρετσίνι και πώς το παίρνουμε χωρίς να καταστρέφουμε τα δέντρα. Ποια είναι η διαφορά της οργανωμένης υλοτομίας από την καταστροφική άλογη κοπή δέντρων. Από πού έρχεται το νερό και πώς χρησιμοποιείται σε πολλές ανθρώπινες δραστηριότητες (π.χ. ως κινητήρια δύναμη στο νεροπρίονο, ως μέσο για τη μεταφορά ξυλείας κ.λ.π). Γνωρίζουν τι είναι και πώς γίνεται η ιχνηλασία. Ποιες είναι οι ωφέλειες των αιγοπροβάτων, αλλά και ποιες καταστροφές είναι δυνατό να προξενήσουν τα ζώα αυτά. (Χατζησταυρινού- Εξαρχάκου, 1992: 82).

Συγκεκριμένα συναντάμε στα «Ψηλά Βουνά» τα εξής αποσπάσματα:

«Τρέχοντας ερχόταν τον ανήφορο κάποιος. Μα δεν ήταν άνθρωπος, ήταν σκύλος. Ανέβαινε με θυμό και να, τους βρέθηκε μπροστά. [...] Ο Δήμος είδε πως κινδύνευαν κι έπρεπε να γλιτώσουν. Σφεντόνισε λοιπόν το λιθάρι με όλη του τη δύναμη. [...] Την αντίσταση όλοι τη φοβούνται. Ο μαντρόσκυλος είχε να κάμει με παιδί που υπερασπίζει τη ζωή του. Ο Φάνης είδε τη στιγμή εκείνη, τι αξίζει το θάρρος. Πως το ήθελε να είχε ρίξει αυτός την πέτρα.» (Παπαντωνίου, 2013: 29).

Εδώ μελετάται η συμπεριφορά του άγριου τσομπανόσκυλου, του οποίου το θάρρος τρέφεται από τη δειλία των παιδιών και η συνειδητοποίηση της αξίας της ανδρείας εκ μέρους τους. Σε ένα άλλο απόσπασμα του ίδιου διηγήματος διαβάζουμε:

«Και τόση ήταν η ταραχή που τα παιδιά έχασαν τον ύπνο τους. Είχαν καταλάβει πως εκεί κοντά ήρθε το πιο μεγάλο αγρίμι που είναι στο δάσος. Τέσσερα πέντε παιδιά βγήκαν και άναψαν απέξω από τις καλύβες μια μεγάλη φωτιά, με προσοχή να μην πεταχτεί καμιά σπίθα στα δέντρα. Έχουν ακούσει πως ο λύκος φοβάται τη φωτιά. Έπειτα όμως τους έφυγε κάθε φόβος με το αδιάκοπο γάβγισμα που άκουαν.» (Παπαντωνίου, 2013: 29).

Αυτό που διδάσκονται σχετικά με τις συνήθειες του λύκου είναι ότι όσο πεινασμένος κι αν είναι, φοβάται τη φωτιά και δεν μπορεί να τα βάλει με τους σκύλους- φύλακες. Μια συνάντησή τους με αλεπού περιγράφεται στο παρακάτω απόσπασμα:

«Ήταν η αλεπού. Είχε αρπάξει στα δόντια της μια κότα κι έτρεχε. Όταν η αλεπού άκουσε θόρυβο, υποψιάστηκε πως είναι σκύλος. Τότε άφησε την κότα κι έτρεξε περισσότερο. Έπρεπε ένας σκύλος να είναι καλός στο τρέξιμο και να βάλει όλα τα δυνατά του για να μπορέσει να τη φτάσει. Τόσο πολύ τρέχει μια αλεπού. Όταν όμως η αλεπού έκαμε λίγα πηδήματα, μετάνιωσε και γύρισε έξαφνα πίσω να πάρει την κότα, γιατί τη βρήκε πολύ παχιά. Έτσι την έπαθε.» (Παπαντωνίου, 2013: 160-161).

Η πονηριά, η χαρακτηριστική της αλεπούς, αλλά και η λαιμαργία της διαφαίνονται στο απόσπασμα. Ένα άγριο πουλί εμφανίζεται στον ουρανό και προκαλεί το θαυμασμό με την περήφανη συμπεριφορά του:

«Όλοι σήκωσαν το κεφάλι για να κοιτάζουν το μεγάλο πετούμενο, που ταξίδευε ζητώντας την τροφή του. Γ' όρνιο για μια στιγμή έκοψε την ορμή του και φτεροζυγιάστηκε, ύστερα χτύπησε πάλι με τις φτερούγες τον αέρα, και χάθηκε πίσω από τα Τρίκορφα. «Εδώ απάνω είναι άγρια και περήφανα όλα» είπε ο δασάρχης.» (Παπαντωνίου, 2013: 128).

Μια άλλη αναφορά στο δάσος είναι η σημασία της προστασίας του εδάφους από τους χείμαρρους «Ο χείμαρρος όμως κυνηγά τον άνθρωπο και τον αφανίζει, αυτόν και την γενιά του. [...] «Να ξέρατε πόση δύναμη έχει ένα δέντρο. Αυτό με τις ρίζες του κρατεί το χώμα και τα χαλίκια σφιχτά, για να μην τα παίρνουν οι βροχές και τα πηγαίνουν στο χείμαρρο.» (ο.π.; 128-129). Μια τρίτη αναφορά στο δάσος είναι η συμβολή του στην ύπαρξη υπόγειων ρευμάτων: «Ή από τις βροχές και τα χιόνια, είπε ο δασάρχης, το νερό σταλάζει σιγά μέσα στο χώμα και πηγαίνει σε μεγάλες δεξαμενές από πέτρα που έχει μέσα της η γη. [...]» Για να σταλάζει όμως το νερό και να μπει στη γη πρέπει να είναι ο τόπος φυτεμένος.» (Παπαντωνίου, 2013: 130).

Και μια ακόμη αναφορά στο δάσος είναι καθαρά αισθητικής φύσης αφού αφορά στην ομορφιά του:

«Τι έπλασε ο ήλιος και η βροχή. Τι μας χαρίζει το δάσος!» (Παπαντωνίου, 2013: 138). Η επόμενη δεσμίδα γνώσεων αφορά στο άλεσμα του σιταριού και το κωκ: «Το νεροπρίονο δούλευε όπως ένας μύλος. Το νερό έπεφτε από ένα κανάλι και με την ορμή του κινούσε ένα μεγάλο ορθό πριόνι.[...] εκεί τα έπαιρναν και τα κουβαλούσαν στο εργοστάσιο». (Παπαντωνίου, 2013: 137-139).

Ένα άλλο τμήμα της γνώσης τους αφορά την υφή του ρετσινιού και την εξαγωγή του χωρίς την καταστροφή των δέντρων:

«Όταν πλησίασαν, είδαν αλήθεια με τι μεγάλη προσοχή χάραζε τα' αγαπημένα πεύκα, για να σταλάζει το ρετσίνι τους χωρίς να πάθουν τίποτα. Τους έκανε σιγά –σιγά μια πολύ στενή χαραματιά. Ήξερε πώς και τα δέντρα πονούν.» (ο.π.; 131). Μαθαίνουν, επίσης, ποια είναι η διαφορά της οργανωμένης υλοτομίας από την καταστροφική άλογη κοπή των δέντρων. «Όταν όμως καίμε και ξεριζώνουμε τα δέντρα, τότε το χώμα και το χαλίκι φεύγει από τις γυμνές ράχες και πηγαίνει στο χείμαρρο. [...]» Αυτό πρέπει να συλλογίζεται καθένας που πηγαίνει να κόψει δέντρο.» (Παπαντωνίου, 2013: 129).

Ενημερώνονται επίσης για τη χρήση του νερού στις διάφορες ανθρώπινες δραστηριότητες:

«Το νεροπρίονο δούλευε όπως ένας μύλος. Το νερό έπεφτε από ένα κανάλι, και με την ορμή του κινούσε ένα μεγάλο ορθό πρίονι. [...] Από την κορυφή που ήταν ως κάτω στο νερό, οι λοτόμοι παρατούσαν του κούτσουρα και τα μαδέρια, και κείνα κυλούσαν στη ράχη και κατέβαιναν ορμητικά στο ράμα.» (Παπαντωνίου, 2013: 137-138)

«Τους είπε πως για να κάμουν κάρβουνα, ρίχνουν πολλά ξύλα σ' ένα μεγάλο καμίνι με χώμα, αλλά τόσο καλά ώστε να μην μπαίνει αέρας από πουθενά. Ύστερα από μια τρύπα που έχουν αφήσει επίτηδες, βάζουν φωτιά στα χωμένα ξύλα. Το καμίνι σκεπασμένο, καίει σιγά, και λίγο λίγο με τη σιγαλή φωτιά τα ξύλα γίνονται κάρβουνα. [...] «Τι έγιναν εκείνα τα πεθαμένα δάση; Δεν χάθηκαν. Σήμερα που σκάβουμε πολύ βαθιά, τα ξαναβρίσκουμε. Δεν είναι δέντρα όπως ήταν. Τα ξύλα τους μέσα στη γη έγιναν κάρβουνα, σκληρά σαν την πέτρα και μαύρα κάρβουνα. [...] Μ' αυτά ανάβουν τις μηχανές, κινούν τα εργοστάσια, τους σιδηροδρόμους και τα βαπόρια. Συλλογιστείτε πόσες είναι αυτές οι μηχανές και πόσα κάρβουνα χρειάζονται.» (Παπαντωνίου, 2013: 135-137).

Κάτι άλλο που διδάσκονται είναι η ιχνηλασία, τη στιγμή που χάνουν τον Φάνη. Τότε ανακαλύπτουν τα ίχνη του από τον αριθμό προκών που είχε στα παπούτσια του:

«Πόσες πρόκες σας έβαλε στο τακούνι; Θυμάστε; [...] «Έξι και στον Φάνη;» φώναξε ο Αντρέας, «Αλήθεια;»- «Ναι, ναι το θυμούμαι». Τότε ο Αντρέας σκύβοντας κάτω με προσοχή, είπε: «Να οι έξι πρόκες του Φάνη.» Τέλος μαθαίνουν ποιες είναι οι ωφέλειες των αιγοπροβάτων αλλά και σε τι μπορούν να αποβούν επιζήμια: «Σήμερα ήρθαν δυο τσοπάνηδες κι έφεραν γάλα. Δεν είναι πολύ, γιατί τώρα τα πρόβατα και τα γίδια στέρεψαν, μα είναι δώρο του ΓεροΘανάση. Τους έφεραν και μια γαλατόπιτα, καμωμένη από τα χέρια της Αφρόδως.» (Παπαντωνίου, 2013: 62).

«Άμα το κόψει η γίδα το κλωνάρι, το κλωνάρι δε μεγαλώνει πια σε ύψος. [...] Κι αν περνούσαν πρόβατα;» ρώτησε ο Κωστάκης. –«Και τα πρόβατα τα φέρνουν ζημία. Γιατί περνώντας από το δάσος πατούν τα νεαρά δεντράκια που μόλις φυτρώνουν» (Παπαντωνίου, 2013: 134-135).

Η γνώση διαπιστώνουμε ότι επιφέρει και οικολογική συνείδηση στα νεαρά αγόρια. Ο Ζ. Παπαντωνίου διαπραγματεύεται ένα πολύ σύγχρονο ζήτημα.

3.8 Συνεργασία και κοινωνικοποίηση

Η συνεργασία είναι ένα άλλο ουσιαστικό χαρακτηριστικό της κοινωνικής ομάδας και η θεωρητική εργασία δείχνει μια εκτεταμένη άποψη της ανάπτυξής της. Σύμφωνα με τους Fler, Heregaard και Tudge (2008), οι άνθρωποι φθάνουν στο σημείο να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τελικά φθάνουν να είναι άνθρωποι με και διαμέσου (όχι επιπλέον με) των διαδικασιών της συνεργατικής μεταμόρφωσης του κόσμου τους εν όψει των στόχων και σκοπών τους.. Το ίδιο υποστηρίζει και ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου: Οι μικροί ορεσίβιοι των «Ψηλών Βουνών» όταν ανακαλύπτουν πως «Πολλοί [...] το είχαν επάγγελμα να ζούνε ρημάζοντας το δάσος» (Παπαντωνίου, 2013: 68) αποφασίζουν να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους στη φύλαξη του δάσους και δηλώνουν: «Και βάρδια θα φυλάξωμε» [...] «Μη μας βλέπεις μικρούς, είμαστε εικοσιέξι.» (Παπαντωνίου, 2013: : 73).

Αποφασίζουν, επίσης, όπως είδαμε παραπάνω, να βοηθήσουν το νεαρό βοσκό Λάμπρο να μάθει γράμματα, υπό την αιγίδα τους, και στη συνέχεια να πείσουν τον παππού του να του επιτρέψει να συνεχίσει τη μόρφωσή του σε σχολείο.» Σύμφωνα με την Μακρυνιώτη (1997), μπορούμε να υποθέσουμε ότι «τα συνεργατικά πρότυπα συμπεριφοράς αναπτύσσονται κυρίως μέσω της συνεργασίας με συνομηλίκους – με εκείνους δηλαδή που η θέση τους μέσα στο διάστημα της ζωής δεν είναι σημαντικά διαφορετική από αυτή του ατόμου καθώς στις σχέσεις του μαζί τους δεν υπάρχουν έντονα εξουσιαστικά στοιχεία στον ορισμό της περιστασης.» Εξ' ου και η αρμονική συνεργασία των μικρών εκδρομέων στα «Ψηλά Βουνά» όταν στήνουν την κοινότητά

τους και κάνουν τον καταμερισμό των ευθυνών τους ανάλογα με τις ικανότητες του καθενός:

«Κάποιος από σας πρέπει να γίνει φούρναρης, άλλος μπακάλης, άλλος μυλωνάς. Ε, όσο για σήμερα έχετε δα έναν κουτσομάγειρα, τον Αντρέα. Τώρα βοηθήστε κι οι άλλοι να γίνει το φαΐ» [...] Η δουλειά που τους έπεσε είναι αρκετή. Έπρεπε να γυρίσουν τις καλύβες, την κοινότητά τους, να κοιτάζουν τις θέσεις, τα δέντρα και να ορίσουν που θα είναι το μαγειρείο, η αποθήκη, τα ράφια. Άλλοι έπρεπε να δουν αν έχουν ό,τι τους χρειάζεται για να μαγειρεύουν. [...] Άλλοι πάλι θα πήγαιναν να δουν τους βλάχους για να ξέρουν τι τρόφιμα μπορεί να πάρουν απ' αυτούς στην ανάγκη. Και στο τέλος, να μάθουν αν έχει κανένα χωριό εκεί κοντά και πόσο μακριά είναι.» (Παπαντωνίου, 2013: 27-28).

Η εξερεύνηση του χώρου στον οποίο κινούμαστε είναι ένα βασικό βήμα για την κοινωνικοποίηση του ατόμου, αφού πρέπει να αντιληφθεί σε ποιό κόσμο θα εισαχθεί. Έτσι λοιπόν οι τελειόφοιτοι μαθητές του δημοτικού σχολείου στα «Ψηλά Βουνά» , μετά από την προτροπή του δασκάλου τους, αποφασίζουν να εξερευνήσουν τον κόσμο του βουνού:

«Και τάχα δεν μπορούσαν να είναι κι αυτοί εκεί ψηλά; Πολλές φορές ο δάσκαλός τους είχε πει στο μάθημα πως τα παιδιά που είναι στην τελευταία τάξη του ελληνικού μπορούν να πάνε μόνα τους στο βουνό. Πως άμα έχουν θάρρος και πειθαρχία μπορούν να κατοικήσουν μόνα τους εκεί ένα δύο μήνες. [...] «Πόσα πράγματα, τους είπε, θα μάθετε όταν πάτε τόσο ψηλά! Ούτε το βιβλίο μπορεί να σας τα πει ούτε γω» (Παπαντωνίου, 2013: 7).

Ο μικρός Γιάννης στο διήγημα «Μετανάστης» , από την άλλη πλευρά, προσπαθεί με δική του πρωτοβουλία να απαγκιστρωθεί από την επιτήρηση και τον ασφυκτικό κλοιό της στοργής της γιαγιάς του και να εξερευνήσει τη μεγάλη πόλη:

«Πήγαινε στο νέο κόσμο! Η γιαγιά του τον είχε φέρει σ' έναν κήπο, που ο Γιάννης, χωρίς καθόλου να ξέρει την πολιτική του ιστορία, τον βρήκε κήπο θλιβερό και κοντό. [...] Ο Γιάννης προχώρησε σιγά, βγήκε απ' τον κήπο κι από εκεί και πέρα έκαμε φτερά. Πάει στον μεγάλο κόσμο... Μα μόλις έφτασε στην οδό Σταδίου κι είδε πολλούς ανθρώπους να περνούν κοντά του, να! Σαν εδώ ίσα με εκεί μόλις πρόφτασε να δει πως έχουν χρυσές καδένες κι ασημένια μπαστούνια, πριν ακόμα καλοκοιτάξει πόσο γρήγορα οι ρόδες κυλούσαν και πως τα τζάμια είχαν ένα σωρό κουτιά με ζωγραφιές. [...] (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 39-42).

Σύμφωνα με τους Fler, Heregaard και Tudge (2008), η προσωπική εξερεύνηση καθορίζεται σαν προσωπική εμπειρία, σε σχέση όμως με την συμπεριφορά των άλλων που κινούνται στον κοινωνικό χώρο των νεαρών ατόμων, καθώς η προοπτική της περιβαλλοντικής κάλυψης εισάγεται και παρουσιάζεται σαν σημαντικός παράγοντας στη μελέτη της ανάπτυξης. Αυτή η διαθεσιμότητα συνδέεται με τους κοινωνικούς άλλους και την ατομική εμπειρία. Αυτή η διαδραστική σχέση κοινωνικών άλλων – κοινωνικού εγώ διαφαίνεται στη συμπεριφορά των μικρών εκδρομέων. Τόσο στην επιλογή κοινωνικών ρόλων μέσα στην κοινότητά τους, στη βοήθεια του έργου των δασοφυλάκων (όπως είδαμε πιο πάνω) όσο και στην επιλογή ρόλων στη διάρκεια του ταξιδιού τους, που αποδεικνύουν την αποδοχή εκ μέρους τους αυτών των κοινωνικών άλλων:

«Ο Δημητράκης κάνει το γανωματή και φωνάζει: «Χαλκώματα να γανώωω...» Ο Κωστάκης τον μπαλωματή: «παπούτσια να μπαλώωω...» Ο Γιώργος πάλι παραστένει τον τροχιστή: «μαχαίρια, ψαλίδια, σουγιάδες, για ακόο..νισμα». Ο Φάνης θυμήθηκε ένανπραματευτή που τον είχαν ξεχάσει. Πουλεί τα βοτάνια, τη ρίγανη και τα χορταρικά. Τον λένε Κορφολόγο και φωνάζει: «κάπαρη, καλή καπ..!» (Παπαντωνίου, 2013: 12).

Η αποδοχή των κοινωνικών άλλων διαφαίνεται και από την απόφαση να συνδιαλλαγούν με τους άλλους κατοίκους του βουνού προκειμένου να διασφαλίσουν την επιβίωση στην κοινότητά τους.

«Καθώς ένας άνθρωπος είναι αδύνατο να ζήσει μοναχός έτσι κι η κοινότητα δεν μπορεί να ζήσει μόνη της. Χρειάζεται μια άλλη, για να πουλεί σ' αυτήν ή ν' αγοράζει απ' αυτή.» (Παπαντωνίου, 2013: 37).

Η αποδοχή του κοινωνικού άλλου καταδεικνύεται, επίσης, από τη βοήθεια που παρέχουν οι μικροί κοινοβιάτες στον τραυματισμένο εθελοντή δασοφύλακα:

«Κατά τις εννιά το βράδυ ακούστηκαν βήματα ενός ανθρώπου [...] Όταν ήρθε στο φως τον είδαν ματωμένο. [...] Οι τρεις τους, βοηθώντας ο ένας τον άλλο, έδεσαν καλά το κεφάλι του χτυπημένου [...] –«Να, αυτά τα θηρία οι Πουρναρίτες.» Ήταν και πάλι δύο απ' αυτούς και χτυπούσαν με το τσεκούρι ένα θεόρατο πέυκο.» [...] «Εξουσία, απάντησε, είναι [...] Ο άλλος σήκωσε από κάτω ένα ξύλο και με χτύπησε. [...] Πέντε παιδιά έτρεξαν στο Μικρό Χωριό και ειδοποίησαν τους δύο χωροφύλακες που είναι εκεί πως πλήγωσαν τον Μπαρμπακώστα. (Παπαντωνίου, 2013: 66-71).

Υπάρχουν και περιπτώσεις συμπεριφορών που οι μικροί κατασκηνωτές δε συμφωνούν με τους κοινωνικούς άλλους. Μία τέτοια περίπτωση μόλις αναφέραμε με την καταγγελία των παράνομων υλοτόμων. Στην περίπτωση του αλκοολικού, τα παιδιά διαφωνούν με τη συμπεριφορά του, αλλά προσπαθούν να τον βοηθήσουν, επειδή καταλαβαίνουν ότι βλάπτει μόνο τον εαυτό του:

«Για τον μυλωνά του μύλου αυτού λένε πως ποτέ δεν είναι ξεμέθυστος. Μπαρμπακούκης είναι τα' όνομά του. «Μπαρμπακούκη, του είπε ο Κωστάκης, ήρθαμε να μας αλέσεις ένα φόρτωμα στάρι». «Τόθτττ...αλέθ...» έκαμε ο μυλωνάς. Ήθελε να πει μ' αυτό: «ξεφορτώστε να τα' αλέσουμε». Πάλι πιωμένος είναι: Τα παιδιά έλυσαν το φόρτωμα και κατέβασαν τα δυο σακιά» (Παπαντωνίου, 2013: 87).

Στο θεωρητικό κομμάτι διατυπώσαμε την άποψη για την ποικιλομορφία των οικογενειακών αξιών, ιδωμένων υπό το πρίσμα διαφορετικών εκπαιδευτικών και κοινωνικών προοπτικών στην έρευνά μας, έτσι ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα την

ποικιλομορφία των απόψεων σχετικά με το τι αποτελεί «την παιδική ηλικία» και «την ανάπτυξη της παιδικής ηλικίας». Στο πρακτικό κομμάτι το διαπιστώνουμε στη πράξη, κρίνοντας από τις αντιδράσεις των παιδιών στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος χώρου τους στα «Ψηλά Βουνά». Μπορούμε επίσης να διαπιστώσουμε ότι ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου εφάρμοσε στην παρουσίαση των ηρώων του στα «Ψηλά Βουνά» κοινωνιολογικές προσεγγίσεις οι οποίες έχουν ασχοληθεί με θέματα κοινωνικοποίησης, τρόπους εξερεύνησης του πώς τα παιδιά μαθαίνουν να γίνουν μέλη της κοινωνίας στην οποία ζουν.

Ο κοινωνικός άλλος όμως δεν εκπροσωπείται μόνο από τον ενήλικα. Εκπροσωπείται εξίσου καλά και από τον συνομήλικο που αναφέρεται σε διαφορετικό κοινωνικό περιβάλλον. Η Berry Mayall (1994, 2002) ισχυρίζεται ότι τα παιδιά αποτελούν ένα τμήμα της κοινωνικής τάξης που μπορεί να ιδωθεί με όρους γενεών. Η Mayall προτείνει ότι η συμβολή των παιδιών στην κοινωνική τάξη θα έπρεπε να αναγνωριστεί. Ιδιαίτερα, καταδεικνύει το σημαίνοντα ρόλο που τα παιδιά διαδραματίζουν τη σχέση με την εργασία: παροχή υποστήριξης, η δημιουργία και διατήρηση σχέσεων σε οικογένειες και η ανάληψη των δραστηριοτήτων φροντίδας. (Kehily, 2004). Οι νεαροί αστοί στα «Ψηλά Βουνά» διαπιστώνουν ότι ο νεαρός συνομήλικός τους, βλάχος, Λάμπρος συμμετέχει ενεργά στην οικογενειακή κτηνοτροφική επιχείρηση, ενώ η αδελφή του Αφρόδω εκτελούσε καθήκοντα νοικοκυράς:

«Μα τι μικρός τσοπάνης, που οδηγεί τόσο μεγάλο κοπάδι; Να ναι ο Λάμπρος; Αυτός είναι. [...] «Για δες, καημένε Δήμο» είπε ο Φάνης. «Δέκα χρονών παιδί, να κυβερνά τόσο μεγάλο κοπάδι! Μπορούσες συ να κάμεις το ίδιο; Εγώ δεν μπορούσα.» «- Ούτε 'γω» είπε ο Δήμος. (Παπαντωνίου, 2013: 56-57).

Η διαφορετικότητα του συνομήλικου κοινωνικού άλλου προκαλεί απορία, δέος και θαυμασμό. Όσον αφορά στις υποχρεώσεις της νεαρής Αφρόδως μαθαίνουμε ότι: «Ωστόσο η καλή Αφρόδω καλοσώρισε τα παιδιά και τους είπε να περάσουν μέσα στην καλύβα. Όταν την είδαν ξαφνιάστηκαν. Ήταν τόσο νοικοκυρεμένη! Σπίτι αληθινό!» (ο.π., 31). Η έκπληξη των αστών είναι έκδηλη μπροστά στην αξιοσύνη της νεαρής βλαχοπούλας, που κρατά μόνη της κάτω από δύσκολες συνθήκες ένα

ολόκληρο νοικοκυριό μόνη της. Παρατηρούμε ότι η εσωτερίκευση των κοινωνικών κανόνων και προτύπων παραμένει ένα σημαντικό ζήτημα και για τις θεωρίες κοινωνικοποίησης που δεν εντάσσονται στη λειτουργιστική προσέγγιση.

Όπως διευκρινίζουν οι Berger και Luckman, η διαλεκτική σχέση ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία διατηρείται και σε περιπτώσεις ανεπιτυχούς κοινωνικοποίησης: Κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες κοινωνικής οργάνωσης, το άτομο δεν αποδέχεται απλώς μια αρνητική ταυτότητα. Αντίθετα, όταν συσπειρώνεται σε κοινωνικές ανθεκτικές ομάδες, αρχίζει να αντικειμενοποιεί μια αντι-πραγματικότητα και να προβαίνει σε αντι-ορισμούς ταυτότητας. Μέσα σ' αυτό το σχήμα, α) η παιδική ηλικία δεν αντιμετωπίζεται ως μία ενιαία, ομοιογενής κοινωνική ομάδα, αλλά διαφοροποιείται ως προς συγκεκριμένες κοινωνικές μεταβλητές, την κοινωνική τάξη και το φύλο, β) εντάσσεται στον κοινωνικό χώρο και χρόνο, εφόσον ό,τι το αφορά εξαρτάται και επηρεάζεται από τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες και γ) το υποκείμενο-παιδί έχει εναλλακτικές λύσεις σχετικά με την ταυτότητά του.» (Berger και Luckman στο Μακρυνιώτη, 1997: 17-18).

Ανάμεσα στα διηγήματα περιλαμβάνεται κι ένα μικρό θεατρικό έργο με τον τίτλο «Το ξανθό προσάναμμα» εμπνευσμένο από τον απελευθερωτικό αγώνα του 1821. Εκεί διαπραγματεύεται το θέμα των δικαιωμάτων των παιδιών από την οπτική των ιδίων των παιδιών. Η υπεράσπιση της αυτοδιάθεσης των λαών εκφράζεται στο πρόσωπο ενός νεαρού Άγγλου αξιωματικού ο οποίος διαφωνεί με τον πατέρα του σχετικά με τα δικαιώματα της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας: «Εμείς οι Άγγλοι δε θα δεχτούμε να προσβάλλεται από στασιαστές μια παλιά επικράτεια, φίλη της Αγγλίας! Η Τουρκία, έννοια σου, θα κάμει καλά μ' αυτούς...» (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 67). Ο γιος αντιτίθεται, λέγοντάς του: «Εκεί είναι ένας λαός που θέλει ν' αναστηθεί» (ο.π., 67). Κάνει πράξεις τις απόψεις του, κατατασσόμενος στο πολεμικό ναυτικό προκειμένου να βοηθήσει στον απελευθερωτικό αγώνα των Ελλήνων, όπως μαθαίνουμε από τον ίδιο τον πατέρα του:

«Από κάποιο λιμάνι μας στέλνει κάποτε δύο λέξεις: Οι νέοι αξιωματικοί γράφουν λίγο. Έχουν βαριές δουλειές! Στο μέτωπο αυτού του νέου είναι κάτι σαν σφραγίδα.» (Παπαντωνίου, 2013: 680).

Η συμμετοχή του στον απελευθερωτικό αγώνα του 1821 φθάνει μέχρι την αυτοθυσία, αφού μαθαίνουμε στο τέλος του θεατρικού έργου:

«ΑΞΙΩΜΑΤΙΚΟΣ ΑΙΓΥΠΤΙΟΣ Βρέθηκε στο προσάναμμα! (Σ' ένα σκοπευτή ναύτη). Θέλω να μου ανάψεις τα χρυσά μαλλιά του αξιωματικού που έρχεται με τη βάρκα. (Η σφαίρα χτυπά ανάμεσα στα δύο φρύδια του αξιωματικού της «Δάρτμουθ». Η μεγάλη σφραγίδα διαβάστηκε. Ο Φιτζρού πέφτει πρώτος.)» (Παπαντωνίου, 2013: 73).

Η ανάληψη ευθυνών και αποφάσεων σε αυτή την περίπτωση ξεπερνά τα στενά πλαίσια του ατομικού βίου και αποκτά πανανθρώπινο νόημα.

Ο κοινωνικός άλλος εκτός από τους ενήλικες και τους συνομηλίκους εκφράζεται και από τις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Σημαντικοί εκπρόσωποι των ευπαθών κοινωνικών ομάδων είναι οι ηλικιωμένοι. Από την επαφή με τους ηλικιωμένους ανακαλύπτουν ότι «η σχέση παιδικής ηλικίας – χρόνου παρουσιάζει θεωρητικό ενδιαφέρον για τους εξής κυρίως λόγους: - Η ηλικία αναδεικνύεται σε ένα σημαντικό παράγοντα ταξινόμησης και κατανομής εξουσίας και προνομίων. Μέσω αυτής η κοινωνία προσδίδει στην ηλικία, την παιδική, μια συγκεκριμένη θέση στον κοινωνικό χώρο και χρόνο και προδιαγράφει το είδος της σχέσης της με άτομα διαφορετικών ηλικιακών θέσεων (η ηλικία ως συστατικό των ασύμμετρων σχέσεων εξουσίας μεταξύ νέων και πρεσβύτερων)» (Μακρυγιάννη, 1997: 20-21).

Είναι ακριβώς ο ιστορικός και ο κοινωνικός χρόνος εκείνος που μετατρέπει την ηλικιακή θέση σε κοινωνιολογικά σημαντική θέση. Υπ' αυτή την έννοια το ανήκειν σε μια γενιά υποδηλώνει έναν κοινό τρόπο εμπειρίας και σκέψης, υπαγορεύει έναν ορισμένο τρόπο παρέμβασης στο κοινωνικό γίγνεσθαι και προσφέρει ένα περίγραμμα πιθανού γίγνεσθαι σε ατομική βάση. Η κοινή θέση στο χώρο, λοιπόν, διευκρινίζει ο Mannheim, προκύπτει όχι από την κοινή ή συγγενή χρονολογία γέννησης αλλά από την κοινή συμμετοχή στα ίδια γεγονότα, τα ίδια περιεχόμενα ζωής, τα κοινά βιώματα και μάλιστα την κοινή στρωμάτωση των βιωμάτων» (Μακρυγιάννη, 1997: 21).

Οι μικροί εξερευνητές των «Ψηλών Βουνών» αποφασίζουν από κοινού να προσφέρουν βοήθεια σε μια ηλικιωμένη τιμώντας την εμπειρία ζωής της και τη σοφία της:

«Ενώ ανέβαινα για το Χλωρό, απάντησαν μια γριά φορτωμένη με ένα δεμάτι κλαδιά». Ήταν η βάβω η Χάρμαινα, η πιο γριά που υπάρχει στο Μικρό Χωριό. Λένε πως είναι ενενήντα χρονών, μα η ίδια δεν θυμάται πόσο είναι. «Βοηθήστε με, παιδιά μου, να φορτωθώ, γιατί νύχτωσα. Αχ!» Τη βοήθησαν να φορτωθεί το δεμάτι τα ξύλα και τράβηξε σιγά τον κατήφορο.» (Παπαντωνίου, 2013: 53-56).

Σ' αυτό το απόσπασμα διαπιστώνουμε ότι η νεολαία κρατά τα θετικά στοιχεία του πολιτισμού των προηγούμενων γενιών. Σύμφωνα με την Μακρυνιώτη (1997): «οι τελευταίοι [οι νέοι] κληρονομούν, αλλά, ταυτόχρονα, επιλέγουν και αναθεωρούν τα προϋπάρχοντα: η συγκρότηση του κοινωνικού παρόντος προϋποθέτει τόσο την κοινωνική μνήμη όσο και την κοινωνική λήθη». Η έκφραση της κοινωνικής λήθης δια στόματος νεολαίας εκφράζεται περίτρανα και μέσα από το διήγημα «Μετανάστης», όπου ο τρίχρονος Γιάννης προσπαθεί να ξεφύγει από τον κόσμο στον οποίο τον περικλείει η γιαγιά του και μέσα από το θεατρικό «Το Ξανθό Προσάναμμα», όπου ο ήρωας αμφισβητεί την άποψη του πατέρα του σχετικά με το διεθνές status quo και στα «Ψηλά Βουνά», όπου οι νεαροί ήρωες καταδικάζουν την παράνομη υλοτομία.

4. ΟΠΤΙΚΗ ΤΩΝ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ

Όσον αφορά στις κοινωνικές δραστηριότητες που είχαν οι ενήλικες σαν παιδιά, διαπιστώνουμε ότι συνεχίζουν να έχουν τις ίδιες αντιλήψεις με αυτές όπως τότε που ήταν παιδιά. Νομίζουν, δηλαδή, ότι υπάρχουν κάποια κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς που οφείλουν να υιοθετήσουν και κάποια άλλα που οφείλουν να απορρίψουν. Αφού εξετάσαμε την άποψη των παιδιών με την κοινωνικοποίησή τους, την άποψη των ενηλίκων σχετικά με την κοινωνικοποίησή τους σαν παιδιά, ας εξετάσουμε πώς αντιλαμβάνονται οι ενήλικες την κοινωνικοποίηση των νέων μέσα από τους διάφορους ρόλους που επωμίζονται οι ίδιοι στην κοινωνία.

Κατά τον 18^ο αιώνα, εποχή του Ρομαντισμού, μια ουσιαστική έννοια επιβλήθηκε: η παιδική αθωότητα. Τη συναντάμε, ήδη, στον Montaigne, ο οποίος, δεν έτρεφε, εντούτοις, ψευδαισθήσεις για την αγνότητα των νεαρών μαθητών: «Εκατό μαθητές έχουν αρπάξει σύφιλη πριν ακόμα φθάσουν στο κεφάλαιο που ο Αριστοτέλης μιλάει για την εγκράτεια». Το θέμα της αθωότητας διαπραγματεύεται και ο Παπαντωνίου στα «Ψηλά Βουνά» όταν θέτει τους γονείς σκεπτικούς μπροστά στην επιθυμία των παιδιών να ζήσουν μόνα τους στο βουνό: «Εκείνοι αντιστάθηκαν στην αρχή. [...] «Πού ξέρουμε τι θα κάμετε τόσο μακριά;» (Παπαντωνίου, 2013: 7).

Σήμερα, οι κοινωνικοί επιστήμονες ξεκινούν με τη βασική προϋπόθεση ότι η συγκρότηση της παιδικής ηλικίας σε κοινωνική κατηγορία είναι σχετικά πρόσφατη και ορίζουν υπεύθυνους τους ακόλουθους παράγοντες για τη σύστασή της, την έντονη φιλανθρωπική κίνηση και τη διάθεση να προστατευθούν τα παιδιά, κυρίως τα ξένα και απροστάτευτα (Mitteraner & Sieder, 1982, Sears 1975, Trumbach, 1978). Παρά τις αδιαμφισβήτητες διαφορές αυτών των προσεγγίσεων, όλες συναντώνται σε ένα κοινό σημείο: τη θέση ότι η παιδική ηλικία αποτελεί κοινωνικό δημιούργημα κατασκευάσμα του 19^{ου} αιώνα. Μπορούμε να το επιβεβαιώσουμε στο διήγημα «Μετανάστης» όπου «Μα η γριά τον κρατεί απόψε για χρόνια. Ποιος ξέρει πού θα τον κλείσει για ν' ακούει τα μοιρολόγια της και να βλέπει τα μπαλώματά της. [...] Η γριά θα τον κρατάει δικό της, ώσπου να μεγαλώσει.» (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 42).

Παρομοίως, στο διήγημα «Η Πέτρα του Γριβοδήμου» ο πατέρας θεωρεί ότι ο μεγάλος γιος παρασύρθηκε λόγω παιδικότητας να ακολουθήσει το μοναστικό βίο:

«- Τα γράμματα μου τα έφαγαν! Συλλογιόταν ο γέρος καθώς ταξίδευε για το Όρος. Αν δεν ήξερε γράμματα δε θα διάβαζε τη Σύνοψη και τα Μηναία! Αν δεν τα διάβαζε, θα γλίτωνε το κακό. [...] Αν, μαζί με τον ήχο που άφηναν τα λόγια του ιερωμένου και τα κυματιστά του και λαμπερά φαρδομάνικα, λογαριάζουμε τα κόκκινα κεφαλαία του βιβλίου, που είχε λησμονηθεί στο σπίτι του Γριβοδήμου και τα' ανακατέψουμε αυτά στη φαντασία του νέου μαζί με τις φτηνές βιογραφίες αγίων που αγόραζε στο δρόμο – ειν' αρκετό για να ρημάξει ένα σπίτι.» (Παπαντωνίου, 2013: 80-81).

Μη ξεχνάμε ότι τα έργα αυτά του Ζαχαρία Παπαντωνίου γράφονται υπό την έντονη επήρεια των ιδεών του 19^{ου} αιώνα. Το θέμα των δικαιωμάτων του παιδιού στον εργασιακό και κοινωνικό χώρο διαπραγματεύεται ο Παπαντωνίου όπως είδαμε στο διήγημα: «Τα Ψηλά Βουνά», «Το άλογο», «Η πέτρα του Γριβοδήμου».

Τοποθετημένη ενάντια σ' αυτή, αρκετά αντιφατικά, είναι η άποψη που συναντάται, επίσης, συχνά στην ευρωπαϊκή λογοτεχνία ότι τα παιδιά γεννιούνται αθώα, αλλά διαφθείρονται από την εμπειρία της ανάπτυξής τους και τη γνωριμία τους με τον ενήλικο κόσμο. Αυτές οι δύο όψεις της παιδικής ηλικίας εμφανίζονται σαν αμοιβαία αντιφατικές, και ωστόσο έχουν παρευρεθεί η μία απέναντι στην άλλη για το μεγαλύτερο μέρος δύο χιλιετιών (Maynard και Thomas, 2009: 23-24). Διαπιστώνουμε ότι αυτές οι δύο αντιφατικές θεωρίες περί παιδικής ηλικίας εμφανίζονται στα «Ψηλά Βουνά», όπου οι γονείς από τη μία δεν εμπιστεύονται τα παιδιά να ζήσουν μόνα μην τυχόν και δε συμπεριφερθούν σωστά και, από την άλλη, τα επιτρέπουν να δημιουργήσουν μια ολόκληρη κοινότητα. Επίσης, στο «Ξανθό Προσάναμμα» όπου ο λόρδος Φιρτζού παραδέχεται ότι «Εδώ κι έξι χρόνια μάλωσα με το γιο μου που κρατούσε αυτό το βιβλίο.... Μα ο γιος μου έβλεπε μπροστά! Εγώ είχα μείνει πίσω!» (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 71).

Όπως παρατηρεί η Marina Warner (1994: 43) : αποκαλούμε τα παιδιά «διαβολάκια», «τερατάκια», «ζωάκια»- με την πλήρη αμφιλεγόμενη ισχύ αυτών των όρων, με όλες τις επιπλοκές της αγάπης, της λατρείας, της απέχθειας και του φόβου... Αλλά το

παιδί δεν έχει γίνει ποτέ αντιληπτό σαν ένας τόσο απειλητικός εχθρός όσο σήμερα. Ποτέ πριν τα παιδιά δεν έχουν κορεστεί τόσο πολύ με όλη τη δύναμη της προβαλλόμενης τερατομορφίας έτσι ώστε να υποκινήσουν απέχθεια και ακόμη και τρόμο.» (Kehily, 2004: 21). Έτσι, ο μικρός Γιάννης μόλις αντιτίθεται στις επιθυμίες της γιαγιάς του, χαρακτηρίζεται απ' αυτήν: «Κακούργε» (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 39) στο διήγημα «Ο Μετανάστης». Έτσι, η Ματζουράνα στο διήγημα «Η Μετάθεση της Ματζουράνας» με τη συμπεριφορά της, όταν αρχίζει να μεγαλώνει δημιουργεί πρόβλημα στη μαμά της από τη στιγμή που οδηγείται στο αστυνομικό τμήμα: «- Καλό να μορθ', κουριτσ' πράμα στ' ν αστυνομία; Ριζίλ' γιν' κα στην κοινουνίγια!» (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 136), στην αστυνομία: «Ξέρεις που μας βάζεις σε μπελάδες; είπε ο αστυνόμος κοιτάζοντας απ' την κορυφή ως τα νύχια την κοπέλα με το μάτι του, που είχε ιδεί τόσα και τόσα!» (ο.π.,: 136), στην ιατρική: «Μια μικρή χειρουργική επέμβαση θα αποκαταστήσει τα πράγματα. Η κοπέλα πάντως είναι άντρας. Πρέπει να ντυθεί αμέσως τα ρούχα του φύλου της, για ν' αποφύγουμε σοβαρότερες ανωμαλίες.» (ο.π.,: 137), και στις διοικητικές υπηρεσίες: «-Δημιουργείται, κύριε Νομάρχα, σοβαρό ληξιαρχικό και στρατολογικό ζήτημα, είπε ο γραμματέας της Νομαρχίας, βάζοντας τον κοντυλοφόρο του στ' αυτί.» (ο.π.,: 138).

Μέχρι στιγμής βρήκαμε στοιχεία στα έργα του Ζαχαρία Παπαντωνίου που μελετάμε σχετικά με τη δημιουργία και την εδραίωση της έννοιας της παιδικής ηλικίας. Μήπως υπάρχουν, αντιθέτως, και στοιχεία εξάλειψης της έννοιας της παιδικής ηλικίας για την οποία θεωρούν οι μελετητές την εποχή μας υπεύθυνη;

Σύμφωνα με τον Αριές (1990), παρατηρούμε ότι η απουσία διαχωρισμού ανάμεσα στη δεύτερη περίοδο της παιδικής ηλικίας και την εφηβεία, αν και εξαφανίστηκε στα αστικά στρώματα κατά τον 19^ο αιώνα, διατηρείται μέχρι σήμερα στα λαϊκά στρώματα, που παραμένουν αποκλεισμένα από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: «Τα περισσότερα δημοτικά σχολεία εξακολουθούν να εφαρμόζουν την παλαιά μέθοδο της ταυτόχρονης διδασκαλίας. Μετά τη στοιχειώδη εκπαίδευση, ο νεαρός εργάτης αν δεν περάσει από κάποια τεχνική σχολή, μπαίνει κατευθείαν στον κόσμο της εργασίας, που εξακολουθεί να αγνοεί το σχολικό διαχωρισμό των ηλικιών. Θα έχει τη δυνατότητα να επιλέξει τους φίλους του από ένα ευρύτερο φάσμα ηλικιών, από εκείνο το τόσο περιορισμένο που προσφέρει η τάξη του λυκείου. Το τέλος της παιδικής ηλικίας, η εφηβεία και η αρχή της ωριμότητας δε διαχωρίζονται όπως μέσα στην αστική κοινωνία, η οποία διαμορφώνεται από τη φοίτηση των νέων στη

δευτεροβάθμια και την ανώτερη εκπαίδευση.» Περίτρανη απόδειξη των παραπάνω λόγων οι νεαροί ήρωες στα «Ψηλά Βουνά»: αν και αστοί αποφασίζουν να ξεφύγουν από το περιβάλλον τους και ζώντας στη δική τους κοινότητα αναλαμβάνουν ρόλους και διαμορφώνουν σχέσεις ενηλίκων. Μήπως ο γιος του πρωταγωνιστή στο «Άλογο» δεν υπερβαίνει την παιδική του ηλικία μη πηγαίνοντας σχολείο και συμμετέχοντας ενεργά στην επαγγελματική ζωή; Επίσης, και οι δύο γιοί του Γριβοδήμου στην «Πέτρα του Γριβοδήμου» μη πηγαίνοντας σχολείο, ενηλικιώνονται αιφνιδίως με την επαφή τους με μη συνομήλικό τους περίγυρο ((ο πρώτος με τον ιερέα ξάδελφο του πατέρα του, ο δεύτερος με τον μεγαλύτερο αδελφό του) λαμβάνοντας σημαντικές αποφάσεις για το μέλλον τους.

4.1 Κοινωνικές τάξεις

Σε αυτό το κεφάλαιο εξετάζουμε τον τρόπο που οι ενήλικες σε κάθε κοινωνική τάξη αντιλαμβάνονται την αναδρομή στην παιδική τους ηλικία και κατά πόσο αυτό ταυτίζεται με το αντίστοιχο κατά την διάρκεια της παιδικής τους ηλικίας. Με τον όρο κοινωνικές τάξεις εννοούμε το φαινόμενο της ταξικής θέσης, η οποία υπό την ευρεία έννοια του όρου αποτελεί μια μοιραία συγγενική θέση που καταλαμβάνουν ορισμένα άτομα στην οικογενειακή- εξουσιαστική δομή (ως κοινωνική πίεση ή ευκαιρία). Οι δεσμοί κοινότητας παύουν να υπάρχουν όταν διαλύονται οι πνευματικές- ψυχικές σχέσεις μέσα μας ή στα άλλα μέλη μιας ομάδας, η προηγούμενη ταξική μας θέση χάνει τη σημασία της για μας, καθώς με την αλλαγή της οικονομικής μας θέσης αναπροσανατολιζόμαστε και διαμορφώνουμε τη νέα θέση. Βρισκόμαστε σε μια ταξική θέση, και είναι δευτερεύον αν αυτό το γνωρίζουμε ή όχι, αν κατατάσσουμε τον εαυτό μας σε ένα τέτοιο στρώμα ή δεν παραδεχόμαστε ότι ανήκουμε σε αυτό.

Η καθιέρωση της ηθικής και της παράδοσης σταθεροποιείται από την ύπαρξη των κοινωνικών τάξεων. «Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η ρήξη ανάμεσα στα παιδιά και τους ενήλικες, το λαό και τους αστούς, επέρχεται την ίδια στιγμή. Η σύμπτωση αυτή μας επιτρέπει να δούμε, από τώρα, μια σχέση ανάμεσα στο αίσθημα της παιδικής ηλικίας και το ταξικό αίσθημα.» (Αριές, 1990). Οι αναλύσεις για τα παιδιά που ζουν στη φτώχεια συνήθως επικεντρώνονται στο εισόδημα, στο επάγγελμα και στην κοινωνική θέση, αλλά υπάρχουν και άλλοι, ενδεχομένως πιο ισχυροί, ψυχολογικοί παράγοντες. Για παράδειγμα, μπορεί ένα παιδί που ζει στη φτώχεια να αποφύγει



αισθήματα ανημποριάς; Τα παιδιά αυτά συνειδητοποιούν γρήγορα ότι σε σύγκριση με τους οικονομικά πιο ευνοημένους συμμαθητές τους έχουν ελάχιστη επιρροή στην κοινωνία τους, δεν έχουν πρόσβαση σε πολλές κοινωνικές ευκαιρίες και είναι πολύ πιθανόν η ζωή τους να ορίζεται από άλλους. Ο Ζ. Παπαντωνίου δίνει τρεις δυναμικές απαντήσεις στο παραπάνω ερώτημα μέσα από το έργο του: Στο αναγνωστικό «Τα Ψηλά Βουνά» ο νεαρός Λάμπρος αποφασίζει να ξεφύγει από την κατάσταση της έλλειψης μόρφωσης που του επιβάλλει η κοινωνική του θέση, μέσω της μόρφωσης που επιτυγχάνει με τη βοήθεια των νεαρών εκπροσώπων της μορφωμένης αστικής τάξης. Στο διήγημα «Το Άλογο», ο νεαρός ήρωας προβάλλει μια σιωπηρή διαμαρτυρία διαμέσου της πλήρους αδιαφορίας του στα σχέδια του πατέρα του που αφορούν στη συνέχιση του επαγγέλματός του από το γιο του, και τον εγκλεισμό του στα όρια του εργατικού κόσμου. Ούτε οι γιοί του εύπορου αγρότη Γριβοδήμου στο διήγημα «Η Πέτρα του Γριβοδήμου» συμφωνούν με τα σχέδια του πατέρα τους, αφού εγκαταλείπουν τα εγκόσμια για να μονάσουν.

Η βλαχοπούλα Αφρόδω στα «Ψηλά Βουνά» γνωρίζει απόλυτα την ύπαρξη των κοινωνικών τάξεων και προσπαθεί να την κάνει κατανοητή στους νεαρούς αστούς. Ο Λάμπρος, αν και παιδί, προσπαθεί υποσυνείδητα να εξέλθει από την κοινωνική του τάξη μέσω της μόρφωσης. Ο πλούσιος και φτωχός φίλος στο «Λαμπρό Αμάξι» που αναλογίζεται τα παιδικά τους χρόνια και κάνουν απολογισμό της μέχρι τώρα πορείας τους και κατανοούν πως είναι «Δύο κόσμοι. Έσφιγγαν ακόμα τα χέρια, όταν είπαν καθένας την κατάστασή του. Και τ' άφηκαν με δυσπιστία. Ένιωσαν πως ανάμεσά τους είναι τα πράγματα. Ωστόσο, ο πλούσιος έκανε ένα ευγενικό κίνημα.» (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 51).

Σύμφωνα με τους Χατζησταυρινού και Εξαρχάκου (1992), όσον αφορά στα «Ψηλά Βουνά» χωρίς ίχνος διδακτισμού, μέσα από καθημερινές αληθοφανείς σκηνές προβάλλονται αξίες όπως αυτές της φυσιολατρίας και της προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος, της κοινοτικής συνεργασίας, της φιλομάθειας και της μόρφωσης. Επίσης, καταδικάζονται το μεθύσι, η διχόνοια ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας, η καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος και περιγράφονται με ιλαρότητα οι συνέπειες της λαιμαργίας:

«Την άλλη μέρα το πρωί ο Φουντούλης δεν μπόρεσε να σηκωθεί. Το χέρι του καίει κι ο σφυγμός του χτυπά δυνατά. «-Για πες μου, σκύβει και λέει

κρυφά, μήπως έφαγες αχλάδια άγρια;» - «Λίγα» είπε ο Φουντούλης. -«Λίγα; Ως πόσα;» -«Όσα ήταν στην αχλαδιά». [...] -«Δύο μέρες λοιπόν ο Φουντούλης θα πίνει φασκομηλιά.» Τι ατυχία! Σε λίγη ώρα η Αφρόδω έστειλε μια πίτα.» (Παπαντωνίου, 2013: 115-117).

«Στο Αλφαβητάριο του κράτους» λ.χ. και στα «Ψηλά Βουνά» του Παπαντωνίου δεν είναι μόνο η γλώσσα που τα κάνει επαναστατικά. Είναι και το περιεχόμενο και η διάρθρωση της ύλης και το ύφος. Σύμφωνα με τον Μπενέκο (1981) συνοψίζουν τις επιτεύξεις της Παιδαγωγικής εκείνης της εποχής και μετουσιώνουν σε διδακτική πράξη την αγωνία και τους αγώνες του Έθνους, της ίδιας περιόδου, να υψωθεί σε αυτοδύναμη οντότητα μέσα στον ευρωπαϊκό χώρο, απαλλαγμένο από τη μειονεξία του παρελθόντος. Η μικρή κοινότητα, της οποίας τη ζωή στα Ελληνικά βουνά διηγείται ο Παπαντωνίου στο Αναγνωστικό του, καθρεφτίζει σε μικρογραφία το εθνικό αυτό πνεύμα, που συνέβαινε να είναι και ο μύθος της νέας, για τον καιρό της, παιδαγωγικής επιστήμης. «Το βιβλίο «Τα Ψηλά Βουνά» έδινε έμπρακτα τη λύση στον προβληματισμό της παιδείας- μιας παιδείας που χτυπιόταν απελπισμένα ανάμεσα στις αστραπές του «οργίλου Θεού και στις πένθιμες κραυγές του κόρακα, που από την κορυφή κλάδου ελαιάς τρία τραχέα κραβγάζει», ανάμεσα στον πανικό της αμαρτίας, που δημιουργούσε, και την πρόληψη της αρχαίας δόξας» (Μπενέκος, 1981: 95).

Επειδή αυτό που διαπιστώνει ο Μπενέκος σχετικά με τα «Ψηλά Βουνά» είναι ότι «Τα παιδιά σχηματίζουν κοινότητα και οργανώνουν τη ζωή τους σε νέο ρυθμό κατά τα πρότυπα των μεγάλων. Κάνουν καλύβες, εξωραΐζουν το συνοικισμό τους, ανοίγουν δρόμους, κάνουν εκδρομές, φυλάνε το δάσος (για πρώτη φορά ανακαλύπτουν την ομορφιά και την αξία του), γνωρίζονται με την απλοϊκή μα δύσκολη ζωή των βλάχων, με την αμάθεια, με την γκρίνια, με τη φτώχεια, και την καλοσύνη. Και διδάσκονται κάθε ώρα και στιγμή, από το καθετί, από το Λάμπρο (το αγράμματο βλαχόπουλο), από την όμορφη βλαχοπούλα Αφρόδω, από το μεθυσμένο μυλωνά, τους Ζαβοπαναγήδες [τους λαθρουλοτόμους], τη γριά Χάρμainer, (τη γεμάτη προλήψεις γυναίκα του βουνού), από τον μπαλωματή, από τις κότες και τα κατσίκια, απ' όλα τα πράγματα και όλους τους τύπους της ελληνικής υπαίθρου. Ένας καινούριος πλούσιος κόσμος μπαίνει στην ψυχή τους. Και τα ανανεώνει. Όταν ξαναγυρίζουν στα σπίτια τους είναι άλλοι άνθρωποι: αισιόδοξοι, δυνατοί, με ζωντάνια και αυτοπεποίθηση,

απαλλαγμένοι από τις προλήψεις και τους φόβους. Ξέρουν να εργάζονται, να παρατηρούν, να σκέπτονται, να αναλαμβάνουν ευθύνες. Και γνωρίζουν ένα σωρό πράγματα χειροπιαστά, αληθινά, δεμένα με τη ζωή τους. Άλλωστε και ο σκοπός για τον οποίο γράφτηκε το βιβλίο αυτό απέβλεπε ακριβώς σ' αυτό: στην ανάπτυξη πνεύματος ευθύνης και κοινοτικής αλληλεγγύης, στη διάλυση των προλήψεων για να μείνει το πνεύμα ελεύθερο, καθώς είδαμε πιο πάνω».

4.2 Σεξουαλικότητα

Ένα άλλο θέμα που θα προσεγγίσουμε είναι οι απόψεις των ενηλίκων σχετικά με την παιδική σεξουαλικότητα. Επίκεντρο σε αυτό το ζήτημα είναι το ερώτημα του φύλου. Είναι οι διαφορές και οι διακρίσεις στην αρσενική και τη θηλυκή ενήλικη συμπεριφορά και οι διαφορετικοί ρόλοι που ανατίθενται σε αυτούς στα πλαίσια της κοινωνίας, το αποτέλεσμα κοινωνικών συνθηκών που λαμβάνουν χώρα κατά τη διάρκεια της πρώιμης ηλικίας; Ποια άλλα ενήλικα χαρακτηριστικά και ποιες άλλες ενήλικες συμπεριφορές μπορεί να αποδειχθεί πως είναι, σε κάποιο βαθμό τουλάχιστον, διαμορφωμένα κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας; Είναι η προσωπικότητα εντέλει γενετικά ή κοινωνικά καθορισμένη; Όλα αυτά είναι ερωτήματα που, σύμφωνα με τους Maynard και Thomas, μπορούν να διαφωτιστούν από τη μελέτη της ανάδειξης της παιδικής ηλικίας σαν ιστορικό φαινόμενο (Maynard και Thomas, 2009: 25).

Παρόμοια ερωτήματα ταλανίζουν, όπως είδαμε, τους ενηλίκους στο διήγημα «Η Μετάθεση της Ματζουράνας». Μια περαιτέρω προσπάθεια ξεκάθαρα διαχωρισμού του ρόλου των δύο φύλων, και από ερωτικής-σεξουαλικής άποψης, είναι και ο διαχωρισμός των δύο φύλων σε σχολεία αρρένων-θηλέων: « [...] Επιπλέον η εκπαίδευση, κατέστησε ικανή μια ανύψωση και μια κωδικοποίηση της κατηγοριοποίησης ανά φύλο της παιδικής ηλικίας. Αγόρια και κορίτσια διαχωρίστηκαν από τη νεαρή τους ηλικία σε αίθουσες διδασκαλίας, σε διαφορετικά σχολεία και με διαφορετικά προγράμματα.» (Maynard και Thomas, 2009: 28). Αυτή η κατηγοριοποίηση επιχειρείται, όπως είδαμε, και στο διήγημα «Η Μετάθεση της Ματζουράνας». Στο διήγημα «Η Μετάθεση της Ματζουράνας», ο γιατρός βιάζεται να αποκαταστήσει το μικρό λάθος της φύσης στο φύλο της Ματζουράνας, ενώ ο αστυνόμος είναι ο πρώτος που το παραδέχεται. «Σε κάθε περίπτωση, ωστόσο, είναι

αναγκαίο να ελέγχει κανείς την έκταση των γνώσεων των παιδιών γι' αυτά τα θέματα (σεξουαλικά). Ως εκ τούτου, η ενστάλαξη αισθημάτων ντροπής συνιστά ένα πλούσιο και λεπτό μέρος της εκπαίδευσης, επίσημης σε έναν κόσμο μυστικών, ο οποίος περιβάλλεται με μυστήριο και δέος. Έναν κόσμο που οι ενήλικοι θα κάνουν κατανοητό. Θα διδαχθούν σταδιακά πως η ντροπή μετασχηματίζεται σε ένα σύνολο ηθικών κατευθυντήριων οδηγιών. Από τη σκοπιά των παιδιών, η ντροπή δίνει δύναμη και εξουσία στους ενήλικους. Διότι οι ενήλικοι γνωρίζουν, ενώ τα παιδιά όχι. –ποιες λέξεις είναι ντροπή να χρησιμοποιούνται, ποια ζητήματα είναι ντροπή να συζητιούνται, ποιες πράξεις κρίνεται αναγκαίο να παραμένουν ιδιωτικές (Μακρυγιάννη, 1997) όπως διαπιστώνουμε από τον ερωτικό δισταγμό και την άγνοια των γυμνασιόπαιδων στη «Μετάθεση της Ματζουράνας».

Στη διατήρηση των παραδοσιακών πολιτισμικών στοιχείων, βασικό ρόλο παίζει ο καθορισμός του ρόλου των δύο φύλων. «Βεβαίως αυτό δε σημαίνει ότι κάθε περίπτωση διαφοροποίησης ρόλων ή ταυτότητας μιας ομάδας βασίζεται στην πρόσβαση στην πληροφορία. Η βιολογία, για παράδειγμα, θα καθορίσει το αρσενικό και το θηλυκό φύλο» (Μακρυγιάννη, 1997: 142). Σε αυτό τον καθορισμό της φύσης έρχεται να προστεθεί και ο καθορισμός της κοινωνίας μέσω των ενδυματολογικών παρεμβάσεων. «Το παντελόνι υιοθετήθηκε για το παιδικό (αγορίστικο) ντύσιμο, εν μέρει εξαιτίας της προτίμησης που άρχισαν να δείχνουν οι άνθρωποι για τη στολή. Είναι η εποχή που η στολή θα γίνει το ένδυμα της Αυλής ή των επισήμων τελετών, κάτι που δεν συνέβαινε πριν την επανάσταση. Αναμφίβολα συνετέλεσε επίσης η ανάγκη να ελευθερώσουν το παιδί από τον καταναγκασμό της παραδοσιακής ενδυμασίας, δίνοντάς του ένα ντύσιμο πιο άνετο.» (Αριές, 1990). «Φθάνουμε έτσι, από τον 14^ο αιώνα, όπου το παιδί ήταν ντυμένο ακριβώς όπως και οι μεγάλοι, στο γνωστό μας ειδικό ντύσιμο των παιδιών.

Παρατηρήσαμε ότι η ενδυματολογική αλλαγή αφορούσε κυρίως τα αγόρια. Το αίσθημα της παιδικής ηλικίας αναπτύχθηκε αρχικά σε σχέση με τα αγόρια, ενώ τα κορίτσια εξακολουθούσαν, για αρκετό καιρό ακόμα, να ζουν σύμφωνα με τον παραδοσιακό τρόπο, αυτόν, δηλαδή, που ταύτιζε τα παιδιά με τους μεγάλους: θα διαπιστώσουμε ότι δεν είναι η μοναδική περίπτωση που σημειώνουμε μια καθυστέρηση από την πλευρά των γυναικών να υιοθετήσουν τις ορατές μορφές του σύγχρονου πολιτισμού, ενός πολιτισμού κατεξοχήν ανδρικού. Αν σταθούμε στις ενδυματολογικές ενδείξεις, συμπεραίνουμε ότι η ιδιαιοποίηση της παιδικής

ηλικίας περιορίστηκε για μεγάλο χρονικό διάστημα στα αγόρια. Από την άλλη πλευρά, είναι βέβαιο ότι αφορούσε αποκλειστικά τα αγόρια των αστικών ή των αριστοκρατικών οικογενειών.

Στους πίνακες, τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων, των χωρικών, των τεχνιτών, που τους βλέπουμε να παίζουν ρακέτες στα χωριά, στους δρόμους των πόλεων, στις κουζίνες των χωριών... είναι πάντα ντυμένα όπως οι μεγάλοι. Διατηρούν τον παλαιό τρόπο ζωής που ούτε τα ρούχα, ούτε η δουλειά, ούτε τα παιχνίδια τα διαχώριζαν από τους μεγάλους» (Αριές, 1990: 105-106). Στο διήγημα «Η Μετάθεση της Ματζουράνας» ο σαφής διαχωρισμός των δύο φύλων μέσα στην κοινωνία διέρχεται από την ενδυματολογική προτίμηση:

« -Η φύση έκαμε στο φτωχό αυτό πλάσμα το λάθος, το οποίο μοιάζει με το γνωστό της γραμματικής «ο και η λέμβος»...και άφηκε στην ιατρική να διορθώσει. Μια μικρή χειρουργική επέμβαση θα αποκαταστήσει τα πράγματα. Η κοπέλα πάντως είναι άντρας. Πρέπει να ντυθεί αμέσως τα ρούχα του φύλου της, για ν' αποφύγουμε σοβαρότερες ανωμαλίες.» (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 137).

Μαζί με το σεξισμό πρέπει να ελεγχθεί και η σεξουαλικότητα των νεαρών ατόμων προς αποφυγή ανωμαλιών. «Το αίσθημα της αιδούς που περιβάλλει τις σεξουαλικές σχέσεις των ανθρώπων εντάθηκε και μεταβλήθηκε ιδιαίτερα κατά τη διαδικασία του πολιτισμού. Τούτο φανερώνεται ξεκάθαρα στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι ενήλικοι των μεταγενέστερων πολιτισμικών φάσεων να συζητήσουν με τα παιδιά τους αυτές τις σχέσεις. Η δυσκολία αυτή όμως εμφανίζεται σήμερα σχεδόν ως κάτι φυσικό. Φαίνεται να εξηγείται σχεδόν βάσει βιολογικών αιτιών, ότι ένα παιδί δεν έχει ιδέα για τις σχέσεις των φύλων και ότι είναι εξαιρετικά ακανθώδες και δυσχερές να δια φωτίσουμε τα αναπτυσσόμενα αγόρια και κορίτσια για το τι συμβαίνει μέσα τους και γύρω τους. Το ίδιο αυτό δεν είναι τόσο αυτονόητο, το ότι και η κατάσταση αυτή έχει τις καταβολές της σε μια πολιτισμική διαδικασία. Το συνειδητοποιούμε μόνο παρατηρώντας την αντίστοιχη συμπεριφορά ανθρώπων μιας διαφορετικής πολιτισμικής φάσης.» (Μακρυνιώτη, 1997: 192)

Στο διήγημα «Η Μετάθεση της Ματζουράνας» εκφράζονται όλες αυτές οι στάσεις των ενηλίκων απέναντι στην παιδική σεξουαλικότητα. Κατ' αρχάς, η μητέρα της Ματζουράνας προσπαθεί να προφυλάξει το αίσθημα αιδούς της Ματζουράνας: «-

Μέσα, Μαρή! Της φώναζε η μάνα της. Μέσα, σ' λέου! Δε σούπα να χώνισι στ' γης, άμα βγαιν' όξου τα τσακάλια; Θα σι φαν μι τα μάτια, - κουρίτσ' πράμα είσι!» (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 132). Στη συνέχεια βαρυγκωμά, όταν η Ματζουράνα προσάγεται για τραυματισμό κάποιου ατόμου, αφού, όπως τονίζει, η θέση της γυναίκας δεν της επιτρέπει να βιαιοπραγεί: «- Καλό να μορθ', κουρίτσ' πράμα στ' ν αστυνομία; Ριζίλ' γιν' κα στην κοινουνίγια!» (ο.π.,: 136) Ενώ και η ιατρική παίρνει επίσημα θέση όταν ισχυρίζεται ότι πρέπει να διορθωθεί το λάθος της φύσης για να μην υπάρξουν επιπλοκές.

4.3 Αγωγή των παιδιών

Το επόμενο ερώτημα που τίθεται αυτόματα μετά από όλες αυτές τις θέσεις των ενηλίκων σχετικά με την παιδική ηλικία είναι το ποια είναι η αντίληψή τους για τη συμπεριφορά- αγωγή των παιδιών. Οι ηθικές αξίες που εμφυσώνται σε ένα νεαρό άτομο είναι η βάση της διάπλασης του χαρακτήρα μας και είναι αναμενόμενο να απασχολούν του ενηλίκους. «Δεν είναι μόνο προς τις ατομικές του συνήθειες που το παιδί δείχνει σε τέτοιο σημείο σεβασμό αλλά και προς εκείνες που παρατηρεί σε εκείνους που το περιβάλλουν. Αυτή η λατρεία της παράδοσης έχει ήδη πιο μεγάλη σημασία από την προηγούμενη, επειδή είναι πιο γενική. Το παιδί την εφαρμόζει όχι μόνο στον εαυτό του και στη συμπεριφορά του, αλλά και σε ολόκληρο τον μικρό του κόσμο. Ήδη σε αυτή την προσήλωση που εκδηλώνει το παιδί για τους συνηθισμένους τρόπους δράσης, στη δυσφορία που νιώθει όταν δεν ξαναβρίσκει στη συνήθη θέση τους τα αντικείμενα και τα άτομα του περιβάλλοντός του, υπάρχει το θολό συναίσθημα ότι υφίσταται μια κανονική τάξη πραγμάτων, η μόνη που θεμελιώνεται στη φύση, η οποία, υπό αυτή την ιδιότητα, αντιτίθεται στις τυχαίες διευθετήσεις και οφείλει κατά συνέπεια να προτιμάται από αυτές. Ακριβώς λοιπόν μια διάκριση αυτού του είδους βρίσκεται στη βάση της ηθικής τάξης.» (Μακρυνιώτη, 1997: 324-326).

Ανεξάρτητα από την αντίληψή τους για την παιδική ηλικία, οι ενήλικες ενδιαφέρονται για τον εμποτισμό με ηθικές αξίες των νεαρών ατόμων που κάνουν την είσοδό τους στην κοινωνία. Απαραίτητο βοήθημα σε αυτή τους την προσπάθεια υπήρξε η παιδική λογοτεχνία, αφού από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα τα βιβλία για παιδιά και προς ανάγνωση από παιδιά προέβαλλαν έναν κόσμο στον οποίο τα παιδιά ήταν γενναία, περιπετειώδη, έντιμα και πατριώτες. Σύμφωνα με τους Maynard και Thomas

(2009) παρείχαν τα στερεότυπα που καθιστούν ικανά τα παιδιά να έχουν μια εικόνα του πώς αναμένονταν από αυτά να είναι και η οποία συγχρόνως προσέφεραν στον κόσμο των ενηλίκων ένα στερεότυπο της παιδικής ηλικίας που έβρισκαν αποδεκτή και άξια λόγου. Αυτό το στυλιζάρισμα της παιδικής ηλικίας συνέχισε το δρόμο του κατά τη διάρκεια των επόμενων 100 χρόνων. Από την άλλη πλευρά, το αναγνωστικό «Τα Ψηλά Βουνά» τονίζει το ρόλο εκπαιδευτικών, γονιών και κοινωνίας στην ηθική διάπλαση των παιδιών. Μην ξεχνάμε ότι ο δάσκαλος των τελειόφοιτων αστών του δημοτικού, είναι αυτός που ωθεί τα παιδιά να διαπαιδαγωγηθούν αυτόνομα στη φύση πιστεύοντας ότι αυτό θα συμβάλλει στην ηθική τους διάπλαση. Οι γονείς τους αποδέχονται αυτή την πρωτοβουλία και η τοπική κοινωνία την ενθαρρύνει με το παράδειγμά της. Και ο κύκλος κλείνει με το δάσκαλο Λάμπρο που εφαρμόζει αυτοπροσώπως και επιτόπου τη παιδαγωγική άποψη το δασκάλου των νέων αστών.

Επιπλέον, στα «Ψηλά Βουνά» οι νεαροί ήρωες εκφράζουν το ιδεώδες των καλοαναθρεμμένων παιδιών με την αλληλεγγύη και το πνεύμα κοινωνικής συνεργασίας που τους διέπει. Στο διήγημα «Η θυσία» εκφράζεται σαφέστατα η αγωγή που ένας πατέρας οφείλει να δίνει στα παιδιά του προκειμένου να γίνουν σωστά μέλη της κοινωνίας:

«Ο πατέρας έμαθε στα τρία παιδιά του όλη την ηθική. Τα πήγε σε λαμπρά σχολεία. Νύχτα και μέρα τα ορμήνευε πως είναι καλύτερο ν' αδικηθούν παρά ν' αδικήσουν. Τους έδωσε το παράδειγμα μιας ζωής έντιμης, περίφανης, της δικής του.» (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 99).

Στο διήγημα «Το Λαμπρό Αμάξι» εμφανίζεται μια σκανδαλιάρικη διάθεση των μικρών μαθητών που, βέβαια, αντιμετωπίζουν οι ίδιοι σαν ενήλικες με σκωπτικό τρόπο χωρίς να συμφωνούν μαζί της. Σύμφωνα με τον Άριες (1990) στην Αγγλία [περίπου την ίδια εποχή ο νεαρός με καλή διαγωγή] θα γίνει ο τζέντλεμαν, ένας κοινωνικός τύπος άγνωστος πριν. Δημιουργήθηκε χάρη στα public schools, τα δημόσια σχολεία, από μίαν απειλούμενη αριστοκρατία που ήθελε να αμυνθεί από τη δημοκρατική προώθηση. Τα ήθη της άρχουσας τάξης του 19^{ου} αιώνα επιβλήθηκαν σε παιδιά που αντιδρούσαν στην αρχή, από καινοτόμους που δεν βίωναν ακόμα πραγματικά, αλλά τα είχαν επεξεργαστεί θεωρητικά. Υπήρξαν αρχικά τα ήθη των παιδιών, των καλοαναθρεμμένων παιδιών, πριν να γίνουν τα ήθη της ελίτ του 19^{ου}

αιώνα, και σταδιακά τα ήθη του σύγχρονου ανθρώπου, άσχετα με την καταγωγή του. Η παλιά μεσαιωνική αταξία εγκαταλείφθηκε πρώτα από τα παιδιά και τελευταία από τις λαϊκές τάξεις. Οι νεαροί εξευγενισμένοι αστοί στα «Ψηλά Βουνά» είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα ήθους και αξιοπρέπειας που διάγει τους νεαρούς τζέντλεμεν. Με τον ορισμό αυτό του τζέντλεμαν φαίνεται να συμφωνούν και οι Έλληνες ηθικοπλάστες που ισχυρίζονται:

«Οποῖον ἑκαστον παιδίον πρέπει να εἶναι: ἀξιέραστον, φιλόανθρωπον, αὐτάρκες, ἐπιμελές, γνώσεως ἐπιθυμητικόν, συγχωρητικόν, πράον, ἐντιμον, φίλεργον, δίκαιον, εὐμενές πρὸς πάντας, εὐπειθές, ἡσυχον, εἰλικρινές, φιλαλήθες, ἐνάρετον, φρόνιμον, υπάκουον εἰς τὰς καλὰς συμβουλὰς, ζηλωτὴς τῶν καλῶν. [...] (Εφημερίς τῶν Παίδων, Ἀπρίλιος, 1868).

Ο Παπαντωνίου δίνει δείγματα συμφωνίας του με αυτές τις αρχές στο πρόσωπο των πρωταγωνιστών στα «Ψηλά Βουνά». Οι πρωταγωνιστές αντιθέτως, στο διήγημα «Το Αθάνατο Πουλί» επιδεικνύουν την ακριβώς αντίθετη συμπεριφορά με όλα τα θλιβερά παρεπόμενα που είδαμε. Θέλει, κατ' αυτόν τον τρόπο, ο Παπαντωνίου να τονίσει τα ολέθρια αποτελέσματα της μη σωστής διαπαιδαγώγησης. Ακόμα και όταν τα αποτελέσματα δεν είναι ολέθρια, είναι δυσάρεστα όπως στο διήγημα «Το Ψυχικό της Γατοματώξ» όπου το παιδί αντιμιλά στη μητέρα του:

«Τώρα! Εἶπε το παιδί. [...] Τί με θες; [...] Τώρα! [...] Να τώρα! Ξανάπε το παιδί [...]» (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 56).

4.4 Συγγένεια και οικογένεια

Όσον αφορά στο θέμα της γονεϊκής στοργής και φροντίδας παρατηρούμε ότι «Οι φροντίδες των γονέων – που από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα γίνονται σαφείς και απαράβατες υποχρεώσεις προς τα παιδιά- αναφέρονται μόνο ως εκδηλώσεις καλής θέλησης και ως τέτοιες αναμένουν την ανταπόδοση.» (Μακρυγιάννη, 2008: 76). Είδαμε ότι στα «Ψηλά Βουνά» με δυσκολία οι γονείς δίνουν την άδεια στα παιδιά να ζήσουν στο βουνό το καλοκαίρι και περιμένουν σαν ανταπόδοση την καλή τους

συμπεριφορά. Στο διήγημα «Το Άλογο», ο πατέρας θέλει να κληροδοτήσει το άλογο και το κάρο, τα εργαλεία της εργασίας του στο γιό του, προκειμένου εκείνος να αναλάβει τη συντήρηση της οικογένειας. Στο διήγημα «Η πέτρα του Γριβοδήμου», ο πατέρας συνεργάζεται με τους γιούς του προκειμένου να αποδώσουν οικονομικά οι καλλιέργειές του.

Και φθάνουμε με αυτό τον τρόπο, στο επόμενο θέμα, τη σχέση ενηλίκων- παιδιών έτσι όπως την αντιλαμβάνονται ή θέλουν να τη διαμορφώσουν οι ενήλικοι. Ένας από τους πιο σημαντικούς μηχανισμούς αυτής της σχέσης, με την οποία θα ασχοληθούμε παρακάτω είναι η διεύρυνση της ορολογίας που σχετίζεται με τη συγγένεια. Σε όλα τα διηγήματα στα οποία αναφερθήκαμε μέχρι στιγμής και στα «Ψηλά Βουνά» η συγγένεια αρχίζει από τη στενή οικογένεια, διευρύνεται στην οικογένεια των συνομηλίκων και σταδιακά σε όλη την κοινωνία.

Η ενσωμάτωση στη κοινωνία επιβάλλεται από την πειθαρχία που έχει στους κανόνες της, οι οποίοι όταν παραβιάζονται επιφέρουν σωματική τιμωρία όπως βλέπουμε στο διήγημα «Ο Μετανάστης», όπου η σωματική τιμωρία επιβάλλεται από την κηδεμόνα- γιαγιά του μικρού Γιάννη, όταν αυτός παραβιάζει τους χωρικούς περιορισμούς που του επιβάλλονται:

«Κακούργε! Του φώναξε η γριά και τον τράβηξε με ορμή πάνω της, καθώς κάθισε πάλι στον πάγκο. Έπειτα, τον γύρισε ανάποδα, του σήκωσε το ρούχο και φανερώνοντας την περιοχή εκείνη των παιδιών που δεν ξέρει αριθμητική, επειδή ποτέ, καθώς λένε, δε θυμάται πόσες ξυλιές μάζεψε, του 'δωσε εκεί πάνω τέσσερις κοπανιστές, που τις μετρούσε μεγαλόφωνα και τις τέσσερις, καθώς ο λαδάς τις τενεκεδιές του λαδιού. –Να! –Να! –Να! –Να!»
(Παπαντωνίου, ΒΟ2: 39).

Η παραβίαση των σχολικών κανονισμών – μελέτη και προσοχή στο μάθημα – επιφέρει επίσης σωματική τιμωρία; Όπως μαθαίνουμε από τις αναμνήσεις των δύο φίλων στο διήγημα: «Το Λαμπρό Αμάξι»:

«Οι ενθύμησες του Βαρβακείου άρχισαν και περνούσαν, σεβάσμια λιτανεία, μπροστά στην οποία πήγαινε με μεγαλοπρέπεια ο κουλουρτζής. Τι μηδενικά! Τι ξύλο! Τι χάρτινα κοκόρια! Τριάντα χρόνια πέρασαν!» (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 49).

Υπάρχει όμως, και μια άλλη άποψη για τις σχέσεις γονέων- παιδιών, που απορρίπτει τη θέση ότι οι γονείς στο παρελθόν δεν αγαπούσαν ή αδιαφορούσαν για τα παιδιά τους (Pollock, 1983). Περίτρανη απόδειξη αυτής της άποψης είναι η σχέση αγάπης μεταξύ του Λάμπρου, της Αφρόδως και του παππού τους, ο οποίος δύσκολα αποχωρίζεται τα εγγόνια του:

Το σωστό είναι σωστό» είπε ο Γεροθανάσης [...]» Μα το βρίσκεις πάλι σωστό , κυρ Στέφανε, να μου φύγουν δύο εγγόνια σε μια βδομάδα;» Και το γαλανό μάτι του φάνηκε σα να θόλωσε. Έπειτα, σκύβει στο Λάμπρο: «Λάμπρο, έχ την ευχή μου, κι άκου τι θα σου πω: Να γίνεις καλός άνθρωπος. Να 'χεις τιμή και να κρατάς το λόγο σου». Ο Λάμπρος φίλησε το χέρι του παππού και ξεκίνησε με τ' άλλα παιδιά βιαστικός για να μη χάσει καιρό. Ο παππούς γύρισε και κοίταζε αλλού. Το μάτι του αυτή τη στιγμή δεν ξέρουμε αν έμεινε στεγνό. « (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 164-167).

Στα «Ψηλά Βουνά» οι γονείς ανησυχούν για τη διαβίωση των παιδιών τους μακριά τους. Η αγάπη των γονέων εκφράζεται από τον καλλιτεχνικό χώρο σαν η Πέμπτη Αρετή που παίρνει τη μορφή της μητέρας ή του πατέρα στην περίπτωση του έργου του Παπαντωνίου που συγχωρεί τα παιδιά της και τους το δείχνει, μοιράζοντάς τους λιχουδιές. Έχουμε ήδη την καθοσίωση της οικογένειας που χαρακτηρίζει τον 19^ο αιώνα» (Αριές, 1990: 277). Έτσι, ο πατέρας στο διήγημα «Η πέτρα του Γριβοδήμου» συγχωρεί το γιό του που αποφασίζει να γίνει μοναχός και πάει να τον επισκεφθεί στο μοναστήρι λέγοντάς του: «Ότι έκαμες, έκαμες, του είπε. Είναι πολλά τα δάκρυα που χύσαμε για σένα...» (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 93). Στο παραπάνω διήγημα διαπιστώνουμε και την ανάγκη να διατηρηθεί η οικογενειακή περιουσία όταν ο πατέρας θρηνεί που ο γιος του άφησε την οικογενειακή επιχείρηση για να γίνει μοναχός. Και όταν προσπαθεί να τον πείσει να επιστρέψει στα εγκόσμια μέσω του μικρού του γιου, του λέει να του υπενθυμίσει την οικογενειακή περιουσία: «Μίλα του γι' αμπέλια, για θημωνιές, για ευτυχία, μωρέ!» (ο.π.,: 82). Η διατήρηση της οικογενειακής περιουσίας ταυτίζεται με την ευτυχία εδώ στο διήγημα «Το άλογο». «Σ' αυτήν την τάση να διαφυλαχθεί το αδιαίρετο της περιουσίας, που άλλωστε

σπάνια κατόρθωνε να διατηρηθεί πάνω από δύο γενιές, στηρίχθηκαν οι θεωρίες του 19^{ου} αιώνα για τη μεγάλη πατριαρχική οικογένεια.» (Αριές, 1990: 279).

Αυτό που προέχει, κυρίως, όμως στο εξής είναι η συγκίνηση που προκαλεί το παιδί σαν ζωντανή εικόνα των γονέων του. Αυτή η εικόνα όταν φεύγει από τα μάτια του πατέρα στο διήγημα «Η πέτρα του Γριβοδήμου», ο πατέρας δεν έχει πλέον λόγο ύπαρξης: « Ο Γριβοδήμος δεν πρόφτασεν ούτε να φωνάξει, ούτε να στενάξει. Πέτρωσε.» (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 88).

4.5 Μορφές σχολικής εκπαίδευσης

Ποια είναι η άποψη των ενηλίκων για την εκπαίδευση των παιδιών μέσω της οργανωμένης μορφής σχολικής εκπαίδευσης, όπως εμφανίζεται στα έργα του Παπαντωνίου που μελετάμε;

Μπορούμε να πούμε καταρχάς ότι «αρκετές μορφές θεσμικών πρακτικών στις παιδικές κοινωνικές καταστάσεις επηρεάζουν τη ζωή και την ανάπτυξη των παιδιών». (Fleer, Heregaard και Tudge, 2008: 9). Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου φαίνεται πως συμφωνεί απόλυτα με απόψεις όπως η προηγούμενη. Για να γίνουμε πιο σαφείς, παρουσιάζει στο έργο του δύο μορφές σχολικής εκπαίδευσης - την παραδοσιακή και την προοδευτική (προοδευτική για την εποχή του που παραμένει, ωστόσο, ακόμη προοδευτική, απόδειξη της δυσκολίας αλλαγής των συνθηκών και συνηθειών)- καθώς και τα αναμενόμενα από τους ενηλίκους. Ας μην ξεχνάμε τη σημασία της εκπαίδευσης για την κοινωνία των ενηλίκων, καθώς η εκπαίδευση σταθεροποιεί την αγωγή που οι γονείς δίνουν στα παιδιά τους και προετοιμάζει «καλούς πολίτες

4.5.1 Παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης

Σύμφωνα με την Μακρυνιώτη (1997), υπάρχει μέσω του παραδοσιακού εκπαιδευτικού συστήματος μια πολλαπλότητα υποχρεώσεων προς τις οποίες το παιδί είναι αναγκασμένο να υποταχθεί. Από αυτή την άποψη, μπορέσαμε, όχι χωρίς λόγο, να θεωρήσουμε βάρβαρες αυτές τις επιτακτικές απαιτήσεις, αυτή την τυραννία του περίπλοκου κανόνα στην οποία υποτάσσουμε το παιδί. «Σεβόμενο τον σχολικό

κανόνα, το παιδί θα μάθει να σέβεται τους κανόνες, θα αποκτήσει τη συνήθεια να αυτοπεριορίζεται και να αυτοσυγκρατείται, επειδή οφείλει να αυτοπεριορίζεται και να αυτοσυγκρατείται. Αυτό συνιστά μια πρώτη μύηση στην αυστηρότητα του καθήκοντος. Συνιστά την αρχή της σοβαρής ζωής. Είναι ουσιαστικά ένα εργαλείο ηθικής αγωγής που δύσκολα μπορεί να αντικατασταθεί. Πράγματι, είναι βέβαιο ότι μια απείθαρχη τάξη είναι μια τάξη που εξαχρειώνεται. [...] Αλλά στο σχολείο, αυτός ο φθοροποιός αναβρασμός, προϊόν της απειθαρχίας, συνιστά ένα πολύ σοβαρό ηθικό κίνδυνο επειδή αυτός ο αναβρασμός είναι συλλογικός.» (Μακρυνιώτη, 1997: 337).

Μπορούμε να πούμε, στηριζόμενοι στις απόψεις του Αριέζ, ότι η παλιά παιδαγωγική νοοτροπία βασίζεται στις εξής αρχές: «[...] διπλασίασε τις ώρες των μαθημάτων τους, κυρίως για να τους μάθεις πώς να στέκονται, να περπατάνε, να τρώνε» (εμμονή στους παλιούς κανόνες καλής συμπεριφοράς.) Τη μόρφωση των παιδιών έχει αναλάβει ένας παιδαγωγός. Η υγεία και η μόρφωση των παιδιών γίνονται στο εξής τα δύο κύρια μελήματα των γονιών. Το ιδανικό εκπαιδευτικό ίδρυμα του 19^{ου} θα γίνει το οικοτροφείο, είτε είναι λύκειο, κατώτερη ιερατική σχολή, θρησκευτικό κολέγιο, κανονικό σχολείο. Η πειθαρχία δε θα επιτύχει μόνο τον αποτελεσματικό έλεγχο των μαθητών μέσα στο σχολείο. Κατά τη διάρκεια της φοίτησής του επέβαλλαν στο παιδί μια πειθαρχία που γινόταν όλο πιο αυστηρή και αποτελεσματική. Η πειθαρχία αυτή διαχώριζε το παιδί από τον ενήλικα, που ζούσε ελεύθερος. Η παιδική ηλικία παρατάθηκε έτσι σε όλη τη διάρκεια σχεδόν της σχολικής φοίτησης» (Αριέζ, 1990: 352). Σύμφωνα με τον Jenks (1982), άλλωστε, η βιομηχανική επανάσταση με τις αλλαγές που επέφερε στην οικονομική, πολιτική και κοινωνική σφαίρα (όπως αυτές εκδηλώνονται με την αλλαγή στη δομή της οικογένειας, την επιβολή της υποχρεωτικής φοίτησης, τους περιορισμούς για την παιδική εργασία κ.λ.π.) και την ιδεολογία που τις υποστηρίζει θεωρείται ότι άλλαξε ριζικά τα βάθρα για την κοινωνική υπόσταση των παιδιών και διαχώρισε οριστικά τη θέση τους από αυτή των ενηλίκων. Η αλλαγή αυτή παρατηρείται στις επικρατούσες καταρχήν αντιλήψεις για την υφή της παιδικής ηλικίας και επηρεάζει στη συνέχεια τη θέση του παιδιού μέσα στην οικογένεια, τη μορφή των διαπροσωπικών σχέσεων με τους γονείς και τη θέση του παιδιού στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Αντίστοιχα όταν επικρατεί η άποψη για την αθωότητα και την καλοσύνη του παιδιού, την αδυναμία και την απειρία του, τονίζονται οι ανάγκες που το διακρίνουν και το διαφοροποιούν από τους ενήλικους

με αποτέλεσμα, τόσο μέσα στην οικογένεια όσο και στην ευρύτερη κοινωνία, το παιδί να αποκτήσει σταδιακά μια νέα θέση» (Jenks, 1982).

4.5.2 Σύγχρονη μορφή εκπαίδευσης

Η νέα παιδαγωγική μέθοδος προσπάθησε να εφαρμόσει ακριβώς τις αντίθετες αρχές. Πολλές απόπειρες εφαρμογής τους επιχειρήθηκαν. «Η πρώτη από αυτές ήταν το Υπαίθριο Σχολείο, κίνημα που δημιουργήθηκε κατά τη διάρκεια της Εδουαρδιανής περιόδου και κατέληξε, μέχρι την εποχή του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου στις περισσότερες μεγάλες πόλεις στη δημιουργία Υπαίθριων Σχολείων Ανάρρωσης (συνήθως για φυματικά παιδιά) σε αγροτικές τοποθεσίες μακριά από τα αστικά κέντρα.» (Maynard και Thomas, 2009). Στο έργο του Παπαντωνίου δεν εμφανίζεται σχολείο για παιδιά ασθενή, εμφανίζεται όμως σχολείο στη φύση, για παιδιά που θέλουν να διδαχθούν με ένα πρακτικό, φυσικό τρόπο τις αλήθειες του σύμπαντος, από ένα δάσκαλο που υπήρξε παιδί της φύσης και καταρχάς αυτοδίδακτος, τον νεαρό βοσκό Λάμπρο που συναντάται στο τέλος του αναγνωστικού, «Τα Ψηλά Βουνά» σαν αυτός ο δάσκαλος:

«Όσοι από τους παλιούς θυμούνται αυτή την ιστορία, μας είπαν πως εκεί στη χώρα φάνηκε έπειτα από χρόνια ένας δάσκαλος, που άφησε όνομα. Έπαιρνε τα παιδιά και τα δίδασκε κάτω από τα δέντρα. Όταν δεν ήταν βαρυχειμωνιά, είχαν για σχολείο τότε ένα πεύκο, τότε ένα πλάτανο. Έπαιρναν το βιβλίο τους και διάβαζαν μαζί του απάνω στους λόφους, στον ήλιο και στον αέρα. Από κει τους έδειχνε τους γύρω τόπους, τη γη, τον ουρανό, τα πλάσματα όλα. Τους πήγαινε κοντά στις αγελάδες, στα πρόβατα, στα γίδια, στις κότες για να μάθουν πώς ζούνε. Τους μάθαινε τη ζωή των δέντρων, των πουλιών και των εντόμων. Όταν ήταν καθαρή αστροφεγγιά, τους έδειχνε από ένα ύψωμα και τους ονόμαζε τα' άστρα. Τους μάθαινε να γράφουν όσα έβλεπαν στον κόσμο κι όσα είχαν στο νου και στη ψυχή τους. Το δάσκαλο, αυτό τον έλεγαν Λάμπρο.» (Παπαντωνίου, 2013: 67-68).

Ένας άλλος παράγοντας που άσκησε σημαντική επιρροή τον 19^ο αιώνα, ήταν η απογοήτευση από την αστική ζωή -μια στάση που εξακολουθεί να είναι κυρίαρχη σε μεγάλο μέρος της έρευνας των «κοινωνικών προβλημάτων (Μακρυγιάννη, 1997). Αυτό διαπιστώνεται από την επιτυχία της διδασκαλίας του Λάμπρου στο παραπάνω απόσπασμα των «Ψηλών Βουνών». Την ίδια ωφέλεια από τη διδασκαλία στη φύση αποκομίζουν και οι νεαροί αστοί από τη διαβίωσή τους στα ψηλά βουνά:

«Οι μικροί ταξιδιώτες που κατεβαίνουν από το χλωρό, δεν είναι οι ίδιοι που είχαν ανέβει εδώ και ενάμιση μήνα. Αυτοί εδώ έχουν ωραίο χρώμα στο πρόσωπο και είναι πολύ πιο δυνατοί από κείνους. Είδαν τη μεγάλη πλάση, που εκείνοι δεν την ήξεραν και μέσα σ' αυτή έζησαν μονάχοι τους μέρες και νύχτες. Είδαν το βουνό, βράχηκαν στα ποτάμια που βροντούν, πάτησαν τους στοιχειωμένους βράχους, κι έμαθαν να κινδυνεύουν ο ένας για τον άλλο. Ο Φάνης που είχε έρθει τότε, ήταν λυπημένος και λιγόψυχος. Ο Φάνης που γυρίζει τώρα έχει γερή και άφοβη ψυχή. Ο Αντρέας στο σχολείο ήταν ένα παιδί. Στο βουνό νίκησε τις δυσκολίες και κυβέρνησε τους άλλους.»
(Παπαντωνίου, 2013: 167).

Σύμφωνα με τον Μαλαφάντη (1992) ο Αντώνης Μπενέκος διακρίνει ως γνωρίσματα της παιδικής τέχνης του Παπαντωνίου την εκφραστική λιτότητα, την εικονοπλαστική και παραστατική δύναμη, το χιούμορ και την υλαρότητα, το βίωμα και τον ανθρωπισμό: « Εντέλει, «Τα Ψηλά Βουνά» είναι μια νουβέλα που αφηγείται τις καλοκαιρινές περιπέτειες μιας ομάδας παιδιών στα βουνά της Ρούμελης. Χτίζουν, μπαλώνουν, μαγειρεύουν. Ανοίγουν δρόμους, μαθαίνουν πώς αλέθει ο μύλος το σιτάρι, τι ορυκτά κρύβει μέσα του το βουνό, από πού έρχεται το νερό. Αναλαμβάνουν ρόλους, γίνονται νοσοκόμοι, δάσκαλοι, δασοφύλακες. Πιάνουν γνωριμιά με τους γείτονες χωρικούς και τους τσοπάνους, και μαθαίνουν την ιστορία, τα έθιμά τους και τις λαϊκές δοξασίες τους. Αντιλαμβάνονται ο καθένας τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του, γίνονται υπεύθυνοι και αναγνωρίζουν σιωπηρά αρχηγό τους εκείνον που αποδεικνύεται ικανότερος. [...] Με μια αφήγηση απλή, αλλά συναρπαστική, ο Παπαντωνίου μυεί τους μικρούς αναγνώστες του στις αρχές του σύγχρονου ανθρώπου, στις αρχές της ανεξαρτησίας και του ελεύθερου πνεύματος, της γνώσης και της δημιουργικότητας, αλλά και της πειθαρχίας, της υπευθυνότητας, της εργατικότητας, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, της προσφοράς, της αξιοκρατίας.»

Σύμφωνα με τον Αθανασιάδη (2010), «Τα Ψηλά Βουνά» αποτελούν «την πιο προωθημένη, υποδειγματική από λογοτεχνική άποψη, έκφραση του τριπλού αναπροσανατολισμού της σχολικής γνώσης που επιδίωκαν οι εκφραστές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού: δημοτική γλώσσα με γραμματική και συντακτική συνέπεια, έμμεση διαπαιδαγώγηση των μαθητών, σύμφωνα με τις προτροπές της Νέας Αγωγής και αστική ιδεολογία με έμφαση στον ορθό λόγο ως μέσο για την επίτευξη της συλλογικής προόδου.»

Είναι πασιφανής η εφαρμογή της σύγχρονης διδασκαλίας και στην οργάνωση της κοινότητας των νεαρών στα «Ψηλά Βουνά» και στη διδασκαλία στη φύση που εφαρμόζει ο δάσκαλος Λάμπρος. Θα πρέπει να τονίσουμε ότι η οργάνωση της κοινότητας των νεαρών στη φύση υποστηρίζεται από τους γονείς τους που αντιπροσωπεύονται από τον πατέρα του ενός απ' αυτούς, τον κυρ Στέφανο, και αποδίδονται δια στόματος και πένας Ζαχαρία Παπαντωνίου. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι στην αποτύπωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στα «Ψηλά Βουνά» εφαρμόζεται η θεωρία της *tabula rasa* (του κενού πίνακα). «Η θεωρία της *tabula rasa* στηρίζεται στη φιλοσοφία του John Locke. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία το παιδί υπόκειται πάντα στη διαδικασία της διαμόρφωσης, ένας ενήλικας- σε δημιουργία με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που οι ενήλικοι θα' πρεπε να πάρουν στα σοβαρά. Είναι η ευθύνη των ενηλίκων να παρέχουν την κατάλληλη μόρφωση και τον κατάλληλο έλεγχο για να καταστήσουν ικανά τα παιδιά να εξελιχθούν σε ώριμους και υπεύθυνους πολίτες» (Kehily, 2001: 5).

Θα πρέπει, τέλος, να αναφέρουμε ότι «το 18^ο αιώνα, ένα νέο στοιχείο θα έρθει να προστεθεί στα δύο παλαιότερα: η μέριμνα για την υγιεινή και τη σωματική υγεία. Οι ηθικολόγοι και οι παιδαγωγοί του 17^{ου} αιώνα δεν είχαν παραγνωρίσει τη σημασία του σώματος. Συμβούλευαν τους γονείς να περιποιούνται με αφοσίωση τα άρρωστα παιδιά (εφιστώντας, όμως, την προσοχή τους στην προσποίηση της αρρώστιας). Αλλά το ενδιαφέρον τους για τη σωματική κατάσταση των υγιών παιδιών υπαγορευόταν αποκλειστικά από την ηθική: το σώμα που δεν ήταν σκληραγωγημένο οδηγούσε στη μαλθακότητα, την τεμπελιά, τη λαγνεία, σε όλα τα ελαττώματα. (Αριές, 1990: 205-6). Τι καλύτερη σκληραγωγή από τη ζωή στη φύση στα «Ψηλά Βουνά»; Πώς συνδέεται η παιδική εργασία με την σύγχρονη μορφή εκπαίδευσης;

4.6 . Απόψεις σχετικά με την κοινωνική εικόνα του παιδιού

Είδαμε στη μέχρι τώρα μελέτη μας της κοινωνικής εικόνας του παιδιού στο έργο του Ζαχαρία Παπαντωνίου ότι γενικές-διεθνείς απόψεις σχετικά με το θέμα εφαρμόζονται από το συγγραφέα σε σχέση με την ελληνική κοινωνία των αρχών του 20^{ου} αιώνα. Είναι σημαντικό βέβαια να λάβουμε υπόψη μας την έκταση κατά την οποία η παιδική ηλικία μπορεί να διαφέρει ή μπορεί να έχει διαφέρει στην ιστορία σε διαφορετικές τοποθεσίες. Αυτές οι ποικιλομορφίες στην εμπειρία υπάρχουν και διαμέσου ηπείρων και χωρών, και διαμέσου ξεχωριστών εθνών. Αυτό, επίσης, ανυψώνει τη δυνατότητα της γήτευσης τοπικών σπουδών που ξεθάβουν τοπικές εμπειρίες παιδικής ηλικίας που έχουν χαθεί ή είναι ακόμη άγνωστες στους ιστορικούς» (Maynard & Thomas, 2009).

Ας μην ξεχνάμε την έκπληξη των νεαρών αστών στα «Ψηλά Βουνά», όταν ανακαλύπτουν τον τρόπο ζωής του νεαρού βλάχου Λάμπρου. Μέσα από αυτή την ποικιλομορφία αντιλαμβανόμαστε κατά πόσο οι διεθνείς μορφές κοινωνικοποίησης μπορεί να χρειαστεί να μεταβληθούν προς αφομοίωση από τις τοπικές κοινωνίες χωρίς να αλλοιωθεί η βασική μορφή τους. «Η σχεσιακή έννοια του «χωροχρόνου» μπορεί επίσης να θεωρηθεί από την προοπτική του πώς μια κοινωνία απεικονίζει διαφορές στην παιδική ηλικία διαμέσου των εθνικών κοινοτήτων, όπου η επαρχιακή ποικιλομορφία και οι αλλαγές στην πρακτική είναι φανερές. [...] Μια πρακτική προοπτική σε σχέση με το «χωροχρόνο» παρέχει τη δυνατότητα να διαπεράσουμε τις λογικές αντιλήψεις αυτής της διάστασης και κάνει χώρο για την παράδοση και τις αξίες σα μέρος της αλλαγής.» (Fleer, Heregaard & Tudge, 2008)

Στα «Ψηλά Βουνά» βλέπουμε ένα μικρό εξερευνητή με ιδιαιτερότητες για τις οποίες αστειεύονται μαζί του οι υπόλοιποι καλοπροαίρετα και αυτός δέχεται τους αστεϊσμούς τους:

«Μονάχα ο Φουντούλης δε μιλεί. Έμεινε τελευταίος. Είναι παχύς και στρόγγυλος ο καημένος ο μικρός Φουντούλης! Γιατί τον εφόρτωσαν σ' αυτό το ζώο; Για να μη κυλήσει; Μα κι οι άλλοι δεν τον αφήνουν ήσυχο, και στο τέλος θα τον κάμουν να το πιστέψει. [...] Μα ο Φουντούλης, που δε θυμώνει ποτέ βάζει τα γέλια μαζί με τους άλλους.» (Παπαντωνίου, 2013: 13-14).

Η «απώλεια» της παιδικής αθωότητας και παιδικής ηλικίας» εκφράζεται με την ανάληψη ρόλων κοινωνικών ενηλίκων από τους νεαρούς αστούς στα «Ψηλά Βουνά». Παρ' όλα αυτά, όμως, διαπιστώνουμε ότι στις αρχές και τα μέσα του προηγούμενου αιώνα υπήρχε ακόμη η έννοια της παιδικής αθωότητας καθώς «Η λογική, η σοβαρότητα, η αυτοκυριαρχία που απαιτούν από αυτά πολύ νωρίς (Γαλλική επαρχία, 1950-51), στην προετοιμασία των εξετάσεων τους, [μας βάζει σε μια διπλή ηθική στάση απέναντι στο παιδί: προσπαθούν να το προφυλάξουν από τη βρώμικη πλευρά της ζωής, ιδιαίτερα από την ανεκτή, αν όχι αποδεκτή, σεξουαλικότητα των ενηλίκων, και παράλληλα να το βοηθήσουν καλλιεργώντας το χαρακτήρα και τη λογική του. Θα μπορούσαμε να δούμε στο σημείο αυτό μια αντίφαση, γιατί από τη μία πλευρά προσπαθούν να διατηρήσουν την παιδικότητα, ενώ από την άλλη, συμπεριφέρονται στα παιδιά σαν να ήταν μεγάλοι, τα γερνούν. (Αριές, 1990).

Αυτή η στάση της γαλλικής επαρχίας ταυτίζεται με αυτή της ελληνικής αστικής κοινωνίας των αρχών του 20^{ου} αιώνα όπως εκφράζεται στα «Ψηλά Βουνά»: προστασία των παιδιών αλλά και ώθησή τους προς ανάληψη ευθυνών. Η ανάληψη ευθυνών σαν προσδοκώμενο αποτέλεσμα διαφαίνεται από τις εξής νουθεσίες:

« Αγαπητά μου παιδιά, δε θα πρέπει να είστε σαν αυτούς που μιλούν συνεχώς και δεν δίνουν στους άλλους την ευκαιρία να εκφράσουν τις σκέψεις τους... Να κρατάτε τις υποσχέσεις σας, έτσι συμπεριφέρεται ένας έντιμος άνθρωπος.”

Είναι πάντα το πνεύμα του 17^{ου} αιώνα, όμως, ο τρόπος έκφρασης είναι αυτός του 19^{ου}: «Αγαπητά μου παιδιά.» Ο κόσμος των παιδιών διαχωρίζεται πλέον καθαρά από εκείνον των ενηλίκων.» 9^ο.π.: 188). Έτσι, διαχωρίζεται και στα «Ψηλά Βουνά» όπου αυτές οι νουθεσίες αποτελούν το φόντο της συμπεριφοράς των παιδιών.

**ΜΕΡΟΣ Γ: Η ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΕΙΚΟΝΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΜΕΣΑ
ΑΠΟ ΤΟ ΠΕΖΟΓΡΑΦΙΚΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ Ζ. ΠΑΠΑΝΤΩΝΙΟΥ**

5. Εισαγωγικά στοιχεία για την ψυχολογική θεώρηση του παιδιού

Η ψυχολογία, σαν επιστήμη, ανθίζει κατά το 19^ο αιώνα. Μέχρι τα τέλη του έχει επηρεάσει διάφορους τομείς της κοινωνίας. Η λογοτεχνία που αντανακλά την κοινωνία, δεν μπορεί να μείνει ανεπηρέαστη. Πόσο μάλλον η παιδική λογοτεχνία που έχει παιδαγωγικές προεκτάσεις, όπως τα έργα του Ζ. Παπαντωνίου που γράφτηκαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα.

Αυτή την αλλαγή στην αντιμετώπιση των παιδιών, που είναι πρωτοποριακή για την εποχή που εκφράζει το έργο του συγγραφέα που μελετάμε. Με το πέρασμα του χρόνου έχουν επέλθει αλλαγές σ' αυτήν και ίσως σήμερα κάποια σημεία να φαίνονται παρωχημένα, οι βασικές αξίες, όμως γίνονται ακόμη αποδεκτές. Στην αναπτυξιακή ψυχολογία αρκετή έρευνα έχει επικεντρωθεί στη νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι παραδόσεις στο περιβάλλον της καθημερινότητας των παιδιών. Επομένως, το ερώτημα που τίθεται είναι: Πώς μπορούν οι μελέτες των παιδικών δραστηριοτήτων σε καθημερινά θεσμικά περιβάλλοντα (όπως η οικογένεια και το σχολείο) να συμβάλουν στην κατανόηση της παιδικής ανάπτυξης που παραβιάζει τα όρια του κάθε περιβάλλοντος;

Για κάποιους τομείς (όπως η κοινωνιολογία και οι πολιτιστικές μελέτες) η παιδική ηλικία σαν έννοια εξετάζεται ιδιαίτερος, ενώ για άλλους τομείς (όπως η ψυχολογία και η εκπαίδευση) το επίκεντρο έχει τοποθετηθεί στο παιδί ή στα παιδιά. (Kehily, 2001). Ο Martin Woodhead (1997) σημειώνει ότι το επίκεντρο στις ανάγκες των παιδιών παραμένει ένα ισχυρό ρητορικό εξάρτημα για τη δημιουργία εκδοχών συνταγογραφούμενης μέριμνας της παιδικής ηλικίας και εκπαίδευσης και αξιολόγησης της ποιότητας των σχέσεων ενηλίκου-παιδιού (Woodhead στο Kehily, 2004). Μη ξεχνάμε ότι ο συγγραφέας που μελετάμε είναι ένας ενήλικος και μέσα από το πρίσμα του μελετάται η εικόνα του παιδιού και η μορφή της κοινωνικοποίησης από τον 19^ο αιώνα έως τα μέσα του 20^{ου} αιώνα.

Καθώς οι προβολές εξακολούθησαν να μειώνονται, το μέγλωμα του παιδιού έγινε λιγότερο μια διαδικασία κατάκτησης της θέλησης και περισσότερο μια διαδικασία εξάσκησης της καθοδήγησης σε σωστότερα μονοπάτια, συμμόρφωσης και κοινωνικοποίησής της. Η κοινωνικοποιητική μορφή θεωρείται ακόμη από πολλούς ανθρώπους ως το μοναδικό πρότυπο μέσα στο οποίο μπορεί να διεξαχθεί η συζήτηση για τη φροντίδα του παιδιού, και έχει καταστεί πηγή όλων των ψυχολογικών προτύπων του 20^{ου} αιώνα, από τη «διευθέτηση των ορμών» του Freud έως το «συμπεριφορισμό» του Skinner. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για το πρότυπο του κοινωνιολογικού λειτουργισμού» (Μακρυνιώτη, 1997).

«Η περίοδος μεταξύ 1850 και 1950 αντιπροσωπεύει το απόγειο της παιδικής ηλικίας. [...] Αυτή είναι η περίοδος κατά την οποία διαμορφώθηκε το στερεότυπο της σύγχρονης οικογένειας και, εάν δεχτούμε τη χρονολογική σειρά του Loyd de Mause, είναι η περίοδος κατά την οποία οι γονείς ανέπτυξαν τους ψυχικούς μηχανισμούς που δημιούργησαν τις συνθήκες για την πλήρη συναισθηματική κατανόηση, την τρυφερότητα και την υπευθυνότητα απέναντι στα παιδιά τους. Με την απαρχή ωστόσο του αιώνα, η παιδική ηλικία εθεωρείτο πλέον αναφαίρετο δικαίωμα κάθε ανθρώπου, ένα ιδεώδες το οποίο υπερέβαινε κοινωνικές και οικονομικές τάξεις» (Μακρυνιώτη, 1997: 131). «Αναπόφευκτα, η παιδική ηλικία προσδιορίστηκε ως βιολογική κατηγορία και όχι ως πολιτισμικό προϊόν. Είναι συνεπώς εκπληκτική ειρωνεία το γεγονός ότι κατά την ίδια περίοδο το συμβολικό πλαίσιο που έδωσε ζωή στην παιδική ηλικία, άρχισε να αποσυντίθεται αργά και αθόρυβα. Εάν θέλαμε να κατονομάσουμε ένα και μόνο πρόσωπο ως τον πατέρα της αναδυόμενης «χωρίς παιδιά» εποχής αυτός θα έπρεπε να είναι ο καθηγητής Samuel Finley Breese Morse του Πανεπιστημίου της Νέας Υόρκης.» (Μακρυνιώτη, 1997: 131-139).

Η εκτεταμένη έννοια της παιδικής ηλικίας και η αναπάντεχα ακολουθήσασα εξαφάνισή της θα μελετηθούν στο έργο του Ζ. Παπαντωνίου. Το έργο, βέβαια, αυτό, ανήκει σε μία κουλτούρα βιβλίου που δημιούργησε ένα άλλο μονοπώλιο γνώσης -διαχωρίζοντας τη φορά αυτή τα παιδιά από τους ενήλικες. Τα αναγνωστικά, όπως τα «Ψηλά Βουνά», επιμόρφωναν τα παιδιά νουθετώντας τα σύμφωνα με τις ηθικές επιταγές της κοινωνίας που από τη μία πλευρά ήθελαν να διατηρήσουν την «παιδικότητά τους», ενώ από την άλλη πλευρά ευνοούσαν την «εξαφάνιση» της παιδικής ηλικίας, όπως θα δούμε παρακάτω μαζί βέβαια με όλα τα λογοτεχνικά έργα όπου ήρωες είναι παιδιά. Ενώ υπάρχει μια αντιπαράθεση ανάμεσα στην παιδικότητα

και την εξάλειψή της «η έμφαση στην πειθαρχία, την υποταγή και την τιμωρία και στην ηπιότητα, την ευγένεια και την ανοχή αποτέλεσαν τις δύο τάσεις που βρίσκονται σε σύγκρουση ολόκληρο τον 19^ο αιώνα» παρατηρεί η Π. Ρόμπινσον. Στο τέλος του αιώνα, με την Έλεν Κεν, το κίνημα για την ελευθερία του παιδιού παίρνει νέες προεκτάσεις και ο 20^{ος} αιώνας καταξιώνεται ως ο αιώνας του παιδιού. (Ρόμπινσον, 1977)

Όλες αυτές οι ψυχολογικές τάσεις και αναζητήσεις θα εξεταστούν στο πεζογραφικό έργο του Ζ. Παπαντωνίου από τις τρεις διαφορετικές οπτικές γωνίες: από την άποψη των παιδιών απέναντι στην ψυχολογική του εικόνα μέσα στο έργο του Παπαντωνίου, από την άποψη των ενηλίκων για την ψυχολογική τους εικόνα σαν παιδιά στο συγκεκριμένο έργο, και τέλος από την άποψη των ενηλίκων για την ψυχολογική εικόνα των παιδιών, όπως εμφανίζεται στο συγκεκριμένο πεζογραφικό έργο.

6. Η στάση του παιδιού απέναντι στα ψυχολογικά ζητήματα στο έργο του Ζ. Παπαντωνίου

Η ψυχολογική κατάσταση ενός ατόμου, όπως όλοι γνωρίζουμε, παίζει μεγάλο ρόλο στην ανάπτυξη και εξέλιξή του. Ο Ζ. Παπαντωνίου, σαν λογοτέχνης που αφουγκραζόταν τα μηνύματα της εποχής του, δεν μπορούσε να αγνοήσει αυτή την πραγματικότητα. Οι νεαροί του ήρωες υιοθετούν μια σαφή στάση απέναντι στα ερεθίσματα του περιγύρου τους.

Στα νεαρά άτομα αναζητούν, κατ' αρχάς, την ταυτότητά τους. Εξάλλου «στις αρχές του εικοστού αιώνα η αναπτυξιακή ψυχολογία εγκαθιδρύθηκε σαν το κυρίαρχο σημείο αναφοράς για τη μελέτη παιδιών» (Woodhead, 2003). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η παιδική ηλικία ορίζεται σαν περίοδος μαθητείας για την ενηλικίωση που μπορεί να χαρτογραφηθεί διαμέσου σταδίων αναφερόμενων στην ηλικία, τη φυσική ανάπτυξη και τη γνωστική ικανότητα» (Kehily, 2001).

Έτσι, στο διήγημα «Ο Μετανάστης» ο μικρός Γιάννης θέλει να απογαλακτιστεί και το επιχειρεί μέσω της γνωστικής του διαδικασίας και της φυσικής του ανάπτυξης:

«Ο Γιάννης ήταν τριών χρονών, απ' τη Μάνη. Ο Ηρακλής δεν είχε φτάσει ακόμη στην ηλικία του, όταν έπνιξε τα φίδια. Μα και ο Γιάννης στα τρία

χρόνια έκαμε ό,τι μπορούσε. Ένα βράδυ η γιαγιά του έβαλε τις φωνές στον κήπο του Κλαυθμώνος: «Οι Μασόνοι! Τον Γιαννάκη! Τον πήραν οι Μασόνοι! Γιάννη, Γιαννάκη...» [...] Ένας στρατιώτης, που είχε προχωρήσει κι έψαχνε, είδε κάποιο μωρό προς την οδό Σταδίου. Ήταν αυτός. Πιάστε τον! Του φώναζε να σταθεί. Ο Γιάννης έτρεχε. Τον κυνήγησε. Έτρεχε ο Γιάννης, τον έπιασε από το ρούχο του, γλίστρησε ο Γιάννης, του φώναζε η γριά κλαίγοντας: «Στάσου! Στάσου!» Στρατιώτες και πολίτες τον κυνηγούσαν. Επιτέλους, τον έπιασαν και τον έφεραν πίσω. Είχε το δάχτυλο στο στόμα.» (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 38-39).

Επίσης στο τέλος του αναγνωστικού «Τα Ψηλά Βουνά»:

«Οι μικροί ταξιδιώτες που κατεβαίνουν από το Χλωρό, δεν είναι οι ίδιοι που είχαν ανέβει εδώ κι ενάμιση μήνα. [...] Ο Φάνης που είχε έρθει τότε ήταν λυπημένος και λιγόψυχος. Ο Φάνης που γυρίζει τώρα, έχει γερή και άφοβη ψυχή. Ο Αντρέας στο σχολείο ήταν ένα παιδί. Στο βουνό νίκησε δυσκολίες και κυβέρνησε τους άλλους.» (Παπαντωνίου, 2013: 167).

6.1 Το αίσθημα της κοινωνικοποίησης και η αναζήτηση της ταυτότητας

Η κοινωνικοποίηση (η διαδικασία της κοινωνικοποίησης) επίσης προσκαλεί να γίνει (το παιδί) ένας –εν δυνάμει- ενήλικος, ένα παιδί που είναι στη διαδικασία να γίνει ένας υπεύθυνος πολίτης, ή ένας πολίτης πιο κοινωνικά προσανατολισμένος» (Kehily, 2001). Τα παιδιά στα «Ψηλά Βουνά» αποκτούν νωρίς κοινωνική συνείδηση όταν συνειδητοποιούν ότι η λαθροϋλοτομία καταστρέφει ανεπανόρθωτα τη φύση και αποφασίζουν να αναλάβουν ρόλο δασοφύλακα:

«Αν εμείς τα παιδιά χρειαζόμαστε, είπε ο Αντρέας, είμαστε εδώ. Έχουμε τη σφυρίχτρα μας, το ραβδί μας και το σακούλι μας. Μπορούμε να πάμε στο Μικρό Χωριό και στην Πέτρα και στους λοτόμους.» (Παπαντωνίου, 2013: 73).

Στο θεατρικό έργο «Το Ξανθό Προσάναμμα» ο νεαρός Άγγλος ήρωας είναι ένας κοινωνικά προσανατολισμένος πολίτης του κόσμου. Στην ερώτηση του πατέρα του σχετικά με την ελληνική επανάσταση του 1821: «Ο κύριος, μέλλων αξιωματικός του στόλου; Τι γνώμη έχει γι' αυτήν την παράνομη πράξη;» (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 66), απαντά: «Τη γνώμη πως οι Έλληνες θέλουν την ελευθερία τους. Και τους ανήκει.» (Παπαντωνίου, 2013: 66). Η εν δυνάμει κοινωνικοποίηση του νεαρού ατόμου μπορεί να είναι σύμφωνη ή ασύμφωνη με τις επικρατούσες απόψεις. Το βέβαιο είναι ότι η αγνότητα της νιότης διαφαίνεται μέσα από την τοποθέτηση των ηρώων του Παπαντωνίου. Η ασυμφωνία μεταξύ νεαρών εν δυνάμει πολιτών και ενηλίκων πολιτών αναλύεται και «σε μια επιδραστική πρωτοπόρα μελέτη βασισμένη στο Ηνωμένο Βασίλειο [όπου] η Charlotte Hardman (1975) προσπάθησε να ανακαλύψει εάν υπάρχει στην παιδική ηλικία ένας αυτορυθμιζόμενος αυτόνομος κόσμος ο οποίος δεν αντανακλά αναγκαστικά την πρωτοπόρα ανάπτυξη του πολιτισμού των ενηλίκων» (Kehily, 2001). «Η μετατροπή αυτή αποτελεί ένα παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο η διαδικασία πολιτισμού συμβάλλει στη διαμόρφωση του κοινωνικού habitus που γίνεται αναπόσπαστο τμήμα της δομής της προσωπικότητας κάθε ατόμου. Η εσωτερίκευση του χρόνου ως πρακτικής εξωτερικού καταναγκασμού από την πλευρά των κοινωνικών γεγονότων και του γνωστικού αποθέματος» (Μακρυνιώτη, 1997).

Όπως ήδη είδαμε, νεαροί αστοί, νεαρός επαρχιώτης νεοφερμένος στην πρωτεύουσα και νεαρός αριστοκράτης, ξεπερνούν τα ταξικά τους όρια και ξεκινούν την αναζήτηση της ταυτότητάς τους με παρόμοιο τρόπο. Οι νεαροί εύποροι αγρότες γιοί του πρωταγωνιστή στο διήγημα «Η Πέτρα του Γριβοδήμου» έγιναν καλόγεροι

«Και χάθηκαν κι οι δυο αδελφοί καλόγεροι, ο περσινός κι ο σημερινός, κυνηγημένοι από τα κύματα της ταραγμένης θάλασσας, που πηδώντας και κυλώντας, άλογα θαρρείς μαστιγωμένα, δαιμόνια θυμωμένα, πνεύματα τρελά που παίζουν ανάμεσα σε Όρος, Θάσος, Λήμνος, φύσηξαν τους αφρούς τους και πέσανε κοπάδι, με χορούς, φωνές, βοή και χάχανα, κυνηγώντας τα νιάτα που έφευγαν, για να θαφτούν στο κελί.» (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 88).

Στη δική τους προσωπική αναζήτηση της ταυτότητάς τους, οι δυνάμεις που τους ωθούν σ' αυτή παρομοιάζονται με θύελλα επαναστατική, ανατρεπτική, αφού η διεφθαρμένη κοινωνία δεν τους εκφράζει, όπως δηλώνει ο πρωτότοκος, στη νουθεσία του πατέρα να επιστρέψει στα εγκόσμια. «-Να κάμω κι άλλους ψεύτες, είπε ο καλόγερος- κι άλλους απατεώνες; Κι άλλους φονιάδες, δυστυχισμένους;...» (ο.π.,: 83). Αλλά και ο νεαρός γιος του πρωταγωνιστή στο διήγημα «Το Άλογο» αντιδρά στα σχέδια του πατέρα του να του κληροδοτήσει το άλογο και το κάρο, τα επαγγελματικά του εργαλεία, προκειμένου να συνεχίσει το επάγγελμά του και να συντηρήσει την οικογένεια. Η αντίδρασή του εκφράζεται με την πλήρη αδιαφορία του: «Το παιδί έπαιζε με την ουρά του βοδιού» (ο.π.,: 18). «Το παιδί έπεσε πάνω στο βόδι και ξεκουραζόταν.» (ο.π.,: 21). Και οι νέοι της εργατικής τάξης έχουν τα δικά τους όνειρα.» Αυτό σημαίνει, καταρχήν, ότι ο πολιτισμός συνεχίζει να διαμορφώνεται από ανθρώπους που έχουν μια «νέα πρόσβαση» στα συσσωρευμένα πολιτιστικά αγαθά. Αν λάβουμε υπόψη την ψυχολογική μας δομή, η «νέου είδους πρόσβαση» σημαίνει ταυτόχρονα μια νέου είδους αποστασιοποίηση του αντικειμένου, ένα νέο είδος προσέγγισης κατά την οικείωση, την επεξεργασία και τη μετεξέλιξη του ήδη υπάρχοντος. Η «νέα πρόσβαση» είναι ένα φαινόμενο σημαντικό και στην υπόλοιπη κοινωνική ζωή, το οποίο εδώ βρίσκει την ειδική υλοποίησή του (Μακρυνιώτη, 1997: 161).

Έχουμε, ήδη αναλύσει τα αποτελέσματα αυτού του «νέου είδους πρόσβασης.» Είναι επίσης, φανερά, στην προσπάθεια που κάνει ο νεαρός βοσκός Λάμπρος στο αναγνωστικό «Τα Ψηλά Βουνά», μέσω της μόρφωσης να ξεφύγει από το καταπιεστικό κοινωνικό του χώρο: «Ο Λάμπρος φίλησε το χέρι του παππού και ξεκίνησε με τα' άλλα παιδιά βιαστικός, για να μη χάσει χρόνο.» (Παπαντωνίου, 2013). Η βιασύνη δηλώνει την επιθυμία του νεαρού ατόμου να εισχωρήσει στη «νέα πρόσβαση».

Όπως γίνεται αντιληπτό και από τη μελέτη των έργων του Ζ. Παπαντωνίου αυτή η άρνηση της «παλιάς πρόσβασης» δημιουργεί τη «νέα πρόσβαση» στη διάπλαση της συνείδησης. Βέβαια, «οι στατικές συνθήκες [που κρατούν ακόμη καλά] δημιουργούν τη συναισθηματική σημαντική ευλάβεια, η νεολαία έχει την τάση να προσαρμόζεται στον κόσμο των μεγάλων, να μοιάζει με αυτούς ακόμη και στην εμφάνισή τους»

(ο.π.: 169). Η αφομοίωση αυτών των συνηθειών διαφαίνεται πιο έντονα σε κοινωνίες με πιο ισχυρούς παραδοσιακούς δεσμούς, όπως αυτής του βλάχικου οικισμού στο αναγνωστικό «Τα Ψηλά Βουνά», όπου η νεαρή Αφρόδω σαν εκπρόσωπος της νέας γενιάς δηλώνει την αφοσίωσή της στις συνήθειες του κόσμου των μεγάλων: «Η Αφρόδω γέλασε και απάντησε πως δεν τ' αφήνει για όλα τ' αγαθά του κόσμου.» (Παπαντωνίου, 2013: 33). Όταν την πρωτοσυναντούν οι νεαροί αστοί διαπιστώνουν ότι «Φορούσε τα τσαρούχια της, τη ζώνη της, την κεντημένη της ποδιά.» (ο.π.: 30). «[...] όταν αυτό όμως είναι αναγκαίο, η διαδικασία αρχίζει στο επίπεδο του αυτοστοχασμού και από εκεί προχωρεί στην αναμόρφωση των συνηθειών.» (Μακρυνιώτη, 1997: 168). Η θέληση του νεαρού Λάμπρου στα «Ψηλά Βουνά» για τη μόρφωση αποτελεί το στοιχείο του αυτοστοχασμού της νέας γενιάς: [ρωτά τους νέους αστούς]: «Με μαθαίνετε την άλφα;» -«Ποιος, εμείς;» -«Αμ ποιος; Εσείς που ξέρετε τα γράμματα» (Παπαντωνίου, 2013: 58). [...] [είναι κάτι δικαιολογημένο], εφόσον η βιωματική προβληματική της νεολαίας είναι στραμμένη προς διαφορετικούς αντιπάλους από εκείνους που απασχολούν τους δασκάλους τους.

Με άλλα λόγια, ο εαυτός είναι μια αντανακλώμενη οντότητα, η οποία με τη σειρά της, αντανακλά τη στάση που αρχικά κρατούν οι σημαντικοί άλλοι προς αυτόν. Το άτομο γίνεται ό,τι το προσαγορεύουν οι σημαντικοί άλλοι που το περιβάλλουν. Από τη στιγμή που ο γενικευμένος άλλος έχει αποκρυσταλλωθεί στη συνείδηση, μια συμμετρική σχέση εγκαθιδρύεται ανάμεσα στην αντικειμενική και την υποκειμενική πραγματικότητα (Παπαντωνίου, 2013). Γι' αυτό το λόγο οι νεαροί αστοί στα «Ψηλά Βουνά» αναλαμβάνουν διάφορους κοινωνικούς ρόλους: «Κάποιος από σας πρέπει να γίνει φούρναρης, άλλος μπακάλης, άλλος μυλωνάς.» (Παπαντωνίου, 2013). «Μόνο αργότερα μπορεί το άτομο να αντέξει την πολυτέλεια μιας κάποιας ελάχιστης τουλάχιστον αμφισβήτησης. Και πιθανώς, αυτή η αναγκαιότητα κάποιου αρχέγονου ρεαλισμού κατά τη διαδικασία της συνειδητοποίησης του κόσμου αναπτύσσεται τόσο φυλογενετικά όσο και οντογενετικά.» (Μακρυνιώτη, 1997). Ο νεαρός Άγγλος ήρωας στο θεατρικό έργο «Το Ξανθό Προσάναμμα» είναι η ενσάρκωση αυτής της αμφισβήτησης. «Το ερώτημα «Ποιος είμαι;» είναι μάλλον απίθανο να τεθεί στη συνείδηση, εφόσον η κοινωνικά προκαθορισμένη απάντηση είναι και απόλυτα πραγματική υποκειμενικά, αλλά και επιβεβαιώνεται διαρκώς σε κάθε σημαντική κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτό με κανέναν τρόπο δε σημαίνει ότι το άτομο είναι ευτυχισμένο με την ταυτότητά του. Μάλλον ποτέ δεν ήταν πολύ ευχάριστο να είσαι

χωρικός, για παράδειγμα. Σήμαινε προβλήματα κάθε είδους, υποκειμενικά, πραγματικά, πειστικά, που μόνο ευτυχία δεν φέρνουν.

Για να το θέσουμε διαφορετικά, το άτομο μέσα σε μια τέτοια κοινωνία, όχι μόνο είναι αυτό που υποτίθεται ότι είναι, αλλά και είναι αυτό που είναι με έναν ενοποιημένο, χωρίς «διαστρωματώσεις» τρόπο» (Μακρυγιώτη, 1997). Αυτή η ενοποίηση είναι που απωθεί τους δύο νεαρούς χωρικούς στο διήγημα «Η Πέτρα του Γριβοδήμου» από την αγροτική ζωή. Σύμφωνα με τους Spenser & Markstrom- Adams (1990) «τα παιδιά που προέρχονται από μειονότητες μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευάλωτα σε θέματα ταυτότητας. Για να τα βοηθήσετε να τα βγάλουν πέρα στην αναζήτηση ταυτότητας, βεβαιωθείτε ότι γίνεται κάθε δυνατή προσπάθεια για να παραμείνουν τα παιδιά αυτά στο σχολείο. Προσπαθήστε να τα κάνετε να ασχολούνται περισσότερο με την υγεία τους. Εντοπίστε τα ενδεχόμενα κοινωνικά συστήματα υποστήριξης. Βοηθήστε τα να αναπτύξουν περηφάνια για την ομάδα στην οποία ανήκουν και, τέλος, ευαισθητοποιήστε τους εκπαιδευτικούς ως προς τις ανάγκες των μαθητών αυτών.»

Ο νεαρός Λάμπρος στα «Ψηλά Βουνά» βοηθιέται και από τους συνομηλίκους του και πιθανόν, από τους εκπαιδευτικούς στην αναζήτηση της ταυτότητας αφού αναλαμβάνει μετά από χρόνια το ρόλο του καινοτόμου εκπαιδευτικού στα πάτρια εδάφη του συνδυνάζοντας έτσι παλιότερα με νεότερα βιώματά του: «Όσοι από τους παλιούς θυμούνται αυτή την ιστορία, μας είπαν πως εκεί στη χώρα φάνηκε έπειτα από χρόνια ένας δάσκαλος, που άφησε όνομα. [...] Το δάσκαλο αυτό τον έλεγαν Λάμπρο.» (Παπαντωνίου, 2013). Κατ' αυτό τον τρόπο τα νεαρά άτομα οδηγούνται στην «επίτευξη ταυτότητας ή ικανότητα να δεσμευτούν με επιλογές για την ταυτότητά τους και να διατηρήσουν αυτή τη δέσμευση κάτω από οποιεσδήποτε συνθήκες.» (Elliot et al., 2008)

6.2 Αίσθημα γενναιότητας

Η γενναιότητα είναι ένα άλλο στοιχείο της αναζήτησης της ταυτότητας ενός ατόμου. «Βέβαια, είναι αλήθεια ότι μερικές φορές, συγκεκριμένες δραστηριότητες θεωρούνται χαρακτηριστικές μιας δεδομένης ηλικίας- όπως, για παράδειγμα, η υπεροχή του νέου στο θάρρος και τη μάχη, στην επίδειξη της σωματικής ανδρείας κ.λ.π.» (Μακρυγιώτη, 1997). Έτσι, ο νεαρός Φάνης διαπιστώνει την αξία της

γενναιότητας όταν στα «Ψηλά Βουνά» τρομάζει στη θέα ενός σκύλου τον οποίο αντιμετωπίζει ο Δήμος:

«Ο καημένος ο Φάνης φώναζε μονάχα « όξω, όξω», και σήκωσε τη βέργα. Μα ενώ έκανε πως φοβέριζε: είχε χλομιάσει κι ήταν σαν να παρακαλούσε το σκύλο, «μη με τρως!». Ο Δήμος είδε πως κινδύνευαν κι έπρεπε να γλιτώσουν. Σφεντόνισε λοιπόν το λιθάρι με όλη του τη δύναμη. [...] Την αντίσταση όλοι τη φοβούνται. Ο μαντρόσκυλος είχε να κάμει με παιδί που υπερασπίζει τη ζωή του. Ο Φάνης είδε τη στιγμή εκείνη, τι αξίζει το θάρρος. Πώς το ήθελε να είχε ρίξει αυτός την πέτρα!» (Παπαντωνίου, 2013: 29).

Όπως διαπιστώνουμε στη συμπεριφορά των παιδιών στο παραπάνω απόσπασμα εισάγεται ένα γνωστικό στοιχείο το οποίο «χαρακτηρίζει» τα συναισθήματα και καθορίζει την εμπειρία μας, το συναίσθημα δηλαδή το οποίο βιώνουμε. Με άλλα λόγια σύμφωνα με τη θεωρία, τα συναισθήματα που βιώνουμε είναι διαφορετικά μεταξύ τους όχι επειδή έχουν διαφορετική φυσιολογική υπόσταση, αλλά επειδή εμείς τους αποδίδουμε διαφορετικό γνωστικό χαρακτηρισμό» (Κοκκινάκη, 2006).

Για ορισμένα αντικείμενα έχουμε ανάμεικτα συναισθήματα ή απόψεις, ενώ για άλλα όλες οι πεποιθήσεις και τα συναισθήματά μας είναι σαφώς μόνο θετικά ή αρνητικά. Ο βαθμός αμφιθυμίας (attitude ambivalence) επηρεάζει την επίδραση μιας στάσης στη συμπεριφορά. Τα ευρήματα δείχνουν ότι όσο μικρότερη είναι η αμφιθυμία, δηλαδή, όσο πιο ξεκάθαρα θετικές ή αρνητικές είναι οι πεποιθήσεις και τα συναισθήματά μας για ένα αντικείμενο, τόσο μεγαλύτερη είναι η συσχέτιση της στάσης με τις πράξεις μας (Zanna & Griffin, 1995). Η προσωπική εμπλοκή (personal involvement), όπως ήδη αναφέρθηκε, αφορά το κατά πόσο θεωρούμε σημαντικό το αντικείμενο μιας στάσης και αισθανόμαστε ότι μας αφορά, προσωπικά. Όταν έχουμε υψηλή εμπλοκή με ένα αντικείμενο, τότε η στάση μας έχει μεγαλύτερη επίδραση στη συμπεριφορά μας απέναντί του Αυτό οφείλεται, τουλάχιστον εν μέρει, στη διαδικασία διαμόρφωσης της στάσης. Όπως είδαμε παραπάνω, σε συνθήκες υψηλής εμπλοκής, η στάση διαμορφώνεται μέσω της κεντρικής οδού και άρα μέσω εκτεταμένης επεξεργασίας πληροφοριών.

6.3 Αίσθημα φιλίας

Σύμφωνα με τη θεωρία της Κοινωνικής Ανταλλαγής (Social Exchange Theory, Thibaut & Kelley, 1959), ένα βασικό συστατικό μιας σταθερής σχέσης και συνεπώς μιας φιλίας, είναι η αμοιβαιότητα. Γενικά, το να ξέρουμε ότι αρέσουμε σε κάποιον ενισχύει το πόσο αυτός αρέσει σε εμάς και άρα την αμοιβαία έλξη. Στη συνέχεια, η αμοιβαία αυτή έλξη μπορεί να οδηγήσει σε εθελοντική αλληλεξάρτηση, βασικό χαρακτηριστικό των φιλικών σχέσεων (Hays, 1988).

Τα βασικά κριτήρια που καθορίζουν τη δημιουργία φιλίας αλλάζουν και αναφέρονται, πλέον στην οικειότητα και την συναισθηματική εγγύτητα που συνήθως δημιουργείται όταν δύο άτομα μοιράζονται προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα με αμοιβαίες εκμυστηρεύσεις. Η φιλία γίνεται, επίσης, αρκετά αποκλειστική. Περί το τέλος της σχολικής ηλικίας, το παιδί αναζητεί φίλους που θα είναι αφοσιωμένοι και αντιλαμβάνεται τη φιλία με βάση τα ψυχολογικά οφέλη που αυτή παρέχει. (Newcomb & Bagwell, 1995). Το δεύτερο στάδιο φιλίας εκφράζεται απόλυτα από τη σχέση των τριών νεαρών αντιηρώων στο διήγημα «Το Αθάνατο Πουλί» όπου η επιβράβευση των νεότερων αντιηρώων έρχεται από την υποταγή τους στο μεγαλύτερο αντιήρωα που τους καθιστά αντιήρωες, σχεδόν χωρίς τη θέλησή τους. Όταν βρίσκουν μια φωλιά πουλιού τους αναγκάζει να την πετροβολήσουν για να μη τη βρει κανένας μετά από αυτούς. Αυτοί τον ακολουθούν επειδή τον φοβούνται:

«Ο Τρίκας τη χάλασε, του απάντησα. Θυμάμαι πολύ καλά. Ήταν ο μεγαλύτερος. Και θα μας έδερνε. Δεν ήταν δυνατό ν' αντισταθούμε.»
(Παπαντωνίου, ΒΟ2: 99-100).

Η φιλική αποδοχή περνά ακόμη και μέσα από μία αρνητική δράση. Όσον αφορά στο τρίτο στάδιο της φιλίας, οι ήρωες στα «Ψηλά Βουνά» είναι το χαρακτηριστικότερο παράδειγμα. Ξεκινούν μια περιπέτεια στην οποία γίνονται μια γροθιά και στο τέλος επιστρέφουν με το μεγαλύτερο μάθημα που μπορούσαν να πάρουν: «έμαθαν να κινδυνεύουν ο ένας για τον άλλον» (Παπαντωνίου, 2013). Η φιλία, όπως είδαμε, εμπεριέχει και την έννοια της αρχηγίας. Με την έννοια αρχηγία εννοούμε ότι κάποιος φίλος επιβάλλεται στους άλλους είτε αρνητικά, όπως ο Τρίκας στο διήγημα «Το Αθάνατο Πουλί», είτε θετικά, όπως ο Ανδρέας στο αναγνωστικό «Τα Ψηλά Βουνά»:

«Ο Ανδρέας στο σχολείο ήταν ένα παιδί. Στο βουνό νίκησε τις δυσκολίες και κυβέρνησε τους άλλους» Τι είναι αυτό που δημιουργεί την ανάγκη του ηγέτη μεταξύ φίλων και ποια είναι τα χαρακτηριστικά του;

Τα πειράματα του Asch (1951) έδειξαν ότι οι άνθρωποι διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους ως προς την τάση τους να συμμορφώνονται ή να αντιστέκονται στην επιρροή της πλειονότητας. Η διαπίστωση αυτή οδήγησε στην αναζήτηση, χαρακτηριστικών που προδιαθέτουν ορισμένα άτομα περισσότερο από άλλα, στο να συμμορφώνονται ή να αντιστέκονται στην επιρροή της πλειονότητας. [...] Η διαπίστωση αυτή οδήγησε στην αναζήτηση, χαρακτηριστικών που προδιαθέτουν ορισμένα άτομα περισσότερα από άλλα, στο να συμμορφώνονται. Οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι η παράμετρος συμμόρφωσης είναι το μέγεθος της ομάδας. Οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι η συμμόρφωση μεγιστοποιείται σε συνθήκες πλειονότητας τριών ή πέντε ατόμων και η περαιτέρω αύξηση του μεγέθους έχει μικρή επίδραση. Οι Campbell & Fairey (1989) υποστηρίζουν ότι ο ρόλος του μεγέθους της ομάδας εξαρτάται από το είδος της συγκεκριμένης κρίσης. Σε θέματα όπου δεν υπάρχει αντικειμενικά σωστή απάντηση (π.χ. θέματα γούστου) όσο αυξάνεται το μέγεθος της ομάδας, τόσο αυξάνεται και ο βαθμός συμμόρφωσης. Αντίθετα, σε θέματα όπου υπάρχει αντικειμενικά σωστή απάντηση η άποψη μιας ολιγομελούς πλειονότητας συνήθως αρκεί. Επίσης, ο Wilder (1977) υποστηρίζει ότι αυτό που έχει σημασία δεν είναι ο αριθμός των μελών της πλειονότητας, αλλά ο αριθμός ανεξάρτητων πηγών επιρροής. Δηλαδή, δύο άτομα που γίνονται αντιληπτά ως ανεξάρτητες πηγές επιρροής μπορεί να είναι πιο αποτελεσματικά από τρία άτομα που γίνονται αντιληπτά ως μια πηγή» (Κοκκινάκη, 2006).

6.4 Το αίσθημα της σεξουαλικότητας

Η σεξουαλικότητα, η αφύπνιση και η έκφασή της είναι σημαντικές για ένα νεαρό άτομο. Εξερευνά με αυτό τον τρόπο το σώμα του και την ψυχή του σε σχέση με το άλλο φύλο. Για πολλές και διάφορες αιτίες που είναι σχετικές με τα δεδομένα της ζωής του, το παιδί μπορεί να κάνει «λάθος επιλογή» Για παράδειγμα, ένα παιδί αρσενικού φύλου μπορεί να εσωτερικεύσει στοιχεία «που δεν πρέπει» από τον θηλυκό κόσμο, επειδή ο πατέρας του είναι απών κατά την κρίσιμη περίοδο της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης και αυτή την παρέχουν αποκλειστικά η μητέρα του

και οι τρεις μεγαλύτερες αδελφές του. Αυτές μπορεί να διαμεσολαβήσουν στο μικρό αγόρι τους «πρέποντες» κανονιστικούς ορισμούς, έτσι ώστε να γνωρίζει ότι δεν του επιτρέπεται να ζει στον κόσμο των γυναικών- το παιδί όμως μπορεί παρ' όλα αυτά να ταυτιστεί με αυτόν. Η «θηλυπρέπεια» που προκύπτει με τον τρόπο αυτόν μπορεί να είναι είτε «εμφανής» είτε «αφανής». Και στις δύο περιπτώσεις όμως θα υπάρχει ασυμμετρία ανάμεσα στον κοινωνικό προσδιορισμό της ταυτότητάς του και την υποκειμενική πραγματική του ταυτότητα. Επιπλέον, καθοριστικής σημασίας για τη συγκρότηση ταυτότητας είναι το σώμα: «Το σχήμα με το οποίο το σώμα μας εμφανίζεται ψυχικά ονομάζουμε εικόνα του σώματος. Η αναπαράσταση αυτή συνιστά για το παιδί τον πυρήνα της ψυχοσωματικής του ύπαρξης, την ακεραιότητα της οποίας απειλεί το άγχος αφανισμού και αποξένωσης. Την ακεραιότητα αυτή διασφαλίζει η λειτουργία των ορίων της εικόνας του σώματος η οποία έχει μια σταθεροποιητική λειτουργία.» (Τσιάντης & Μανωλόπουλος, 1988).

Είναι σαφές ότι η αντίδραση των άλλων στις ιδέες για το φύλο, ιδιαίτερα στις στερεοτυπικές ιδέες, μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου στα παιδιά. Μπορεί τα αγόρια να έχουν γεννηθεί αγόρια και τα κορίτσια κορίτσια, αλλά δεν αργούν να ανακαλύψουν ποια συμπεριφορά «ταιριάζει» στα αγόρια και ποια στα κορίτσια. (Fagor, Leinbach, J. O' Boyle, 1992). Τα παιδιά έχουν, από γνωστική άποψη την ικανότητα να αποκτούν την ταυτότητα του φύλου τους μέχρι την ηλικία των 2 ή 3 ετών, επομένως, μπορείτε να καταλάβετε πόσο γρήγορα αποδίδουν την κατάλληλη συμπεριφορά στα αρσενικά και στα θηλυκά. Ο Lott (1989) αναφέρει ότι ήδη στην προσχολική ηλικία τα περισσότερα παιδιά έχουν ακριβή επίγνωση του κοινωνικού τους φύλου, με ποιο γονέα μοιάζουν περισσότερο και ποιο είναι το φύλο των μελών της οικογένειας και των φίλων τους. (Martin, Wood & Little, 1990).

Πόσο νωρίς αρχίζουν τα παιδιά να αποφασίζουν ποια είναι η κατάλληλη συμπεριφορά με βάση το φύλο; Ο Lott (1989) αναφέρει τα αποτελέσματα μιας μελέτης στην οποία ζητήθηκε από παιδιά ηλικίας 2 έως 7 ετών να αναθέσουν διάφορα επαγγέλματα σε κούκλες- άνδρες και κούκλες- γυναίκες. Ήδη από την ηλικία των δύο ετών, τα παιδιά ανέθεσαν παραδοσιακά ανδρικές δουλειές στις κούκλες – άνδρες. Για παράδειγμα, το 67% των παιδιών ηλικίας 2 έως 3 ετών επέλεξαν ως γιατρό την κούκλα- άνδρα (Elliot et al., 2008).

Όλες αυτές οι στάσεις αποτυπώνονται στο διήγημα «Η μετάθεση της Ματζουράνας». Πιο συγκεκριμένα, η ερωτική ανησυχία: «Αντίκρυ στο γυμνάσιο καθόταν το πιο ανήσυχο θηλυκό του τόπου, η Ματζουράνα. [...] Καθένας από μας, βλέποντας απ' το προαύλιο του σχολείου τη δαιμονική αυτή ανησυχία, ξεχνούσε το μάθημα...». Η ερωτική τόλμη: «Οι «επιμελείς», ενάρετοι πάντα και συντηρητικοί, ντρέπονταν να το πάρουν για λογαριασμό τους. Μόνο οι αμελείς, οι καημένοι, όσοι του «σχεδόν καλώς» και του κανονιού, οι μόνοι που γεφύρωναν το σχολείο με τη ζωή, χάιδευαν το πάνω γυμνό τους χείλος με κινήματα μουστακαλήδων υπαξιωματικών ή κάποτε προχωρούσαν προς τον τοίχο να της μιλήσουν». Η ερωτική ανασφάλεια: «-Την είδες που έκλαιγε! Είπε ο Γούμενος – Την είδα –Τι ναν' αυτό; - Σάμπως ξέρω, καημένε, από αργολαβία;». Η εύρεση της φυλετικής ταυτότητας που ήταν καταπιεσμένη: «[...] η Ματζουράνα, που μαρτύρησε στην αοριστία, τώρα τοποθετήθηκε. Μπήκε στην κυβέρνηση του κόσμου. Από πρόβατο έγινε εξουσιαστής. Απ' τη βελόνα πέρασε στην ενέργεια. Απ' το ένστικτο και το παράπονο, στη βούληση και στο λογικό.» (Παπαντωνίου: ΒΟ2: 132-137).

6.5 Το αίσθημα της πειθαρχίας

Η πειθαρχία είναι ένα άλλο σημείο επαφής με τον έξω κόσμο, και μάλιστα αυτό των μεγάλων σε μεγάλες κοινωνίες όπως οι δικές μας όπου η εργασία υπόκειται σε υψηλό καταμερισμό, οι διάφορες απασχολήσεις στις οποίες αφιερώνονται τα άτομα, επηρεάζονται αμοιβαία. Πρόκειται για λειτουργίες που προϋποθέτουν η μία την άλλη και αλληλεπιδρούν η μία την άλλη. Κατά συνέπεια είναι αδύνατον αυτές να εγκαταλειφθούν στην ατομική προτίμηση, αλλά είναι αναγκαίο να ρυθμίζονται για να μπορούν να «συμπράττουν». Άλλα το ίδιο το γεγονός ότι αυτή η κανονικότητα είναι προϊόν του πολιτισμού εξηγεί εύκολα γιατί αυτή απουσιάζει από το παιδί. Από μια δεύτερη οπτική γωνία, το πνεύμα της πειθαρχίας, είναι, όπως είπαμε, ο μετριασμός των επιθυμιών και η κυριαρχία επί του εαυτού.» (Μακρυγιάννη, 1997).

Αξιολογώντας τα παραπάνω στοιχεία τα θεωρούμε ορθά από την άποψη ότι ο μαθητής μέσα στην τάξη δέχεται την πίεση της σχολικής ομάδας, η οποία τον τοποθετεί έξω από το δυναμικό της αν δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες της και γίνεται συχνά ο κακός μαθητής που τιμωρείται. Η γνώση, λοιπόν, της ποινής από τη σχολική ομάδα έχει ιδιαίτερη σημασία, αφού ενεργεί ως προστατευτικό μέτρο για το

μαθητή, ο οποίος, προσπαθώντας να αποφύγει την απόρριψή του από τους συμμαθητές του, καταβάλλει προσπάθειες για την αναγνώρισή του ή αλλάζει συμπεριφορά (Αραβάνης, 1998).

Οι ποινές που επιβάλλονται στο παιδί χωρίς να του επεξηγούν το λόγο είναι εμφανείς στο διήγημα του Ζ. Παπαντωνίου: «Το Ψυχικό της Γατομάτως»: «Η Γατομάτω δεν μπορεί να το υποφέρει. [...] την έπιασε τέτοια λύσσα που ζήτησε αμέσως ένα απ' τα πέντε παιδιά της για να ξεθυμάνει βρίζοντας ή δέρνοντας.» (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 55-56). Στο διήγημα «Το Λαμπρό Αμάξι» μαθαίνουμε ότι η μη συμμόρφωση των παιδιών προς την άκαμπτη πειθαρχία της σχολικής τάξης έχει σαν επακόλουθο την επιβολή της σωματικής τιμωρίας: «Οι ενθύμησες του Βαρβακείου άρχισαν και περνούσαν, σεβάσμια λειτανία, μπροστά στην οποία πήγαιναν με μεγαλοπρέπεια ο κουλουρτζής. Τι μηδενικά! Τι ξύλο! Τι χάρτινα κοκόρια!» (ο.π.,: 51)

6.6 Το αίσθημα της κοινωνικής ταυτότητας

Σύμφωνα με τον Albert Bandura και τους συνεργάτες του, ένα σημαντικό ποσοστό της μάθησης εξηγείται μέσω της κοινωνικής- γνωστικής θεωρίας μάθησης, μιας προσέγγισης που δίνει έμφαση στη μάθηση μέσω παρατήρησης της συμπεριφοράς κάποιου άλλου, του μοντέλου/ προτύπου (Bandura, 1977/1944/ 2002). Ο Bandura υποστηρίζει ότι η γνωστική-κοινωνική μάθηση προχωρεί σε τέσσερα στάδια (Bandura, 1986). Αρχικά, ο παρατηρητής πρέπει να προσέξει και να κατανοήσει τα σημαντικότερα στοιχεία της συμπεριφοράς του μοντέλου/ προτύπου. Δεύτερον, πρέπει να μπορεί να ανακαλέσει με επιτυχία στη μνήμη του τη συμπεριφορά του μοντέλου. Η γνωστική προσέγγιση μελετά τις διαδικασίες που επιτρέπουν στον άνθρωπο να γνωρίζει, να κατανοεί και να σκέπτεται για τον κόσμο γύρω του. Η γνωστική προσέγγιση δίνει έμφαση στον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος αναπαριστά εσωτερικά και αντιλαμβάνεται τον κόσμο (Fieldman, 2001: 50-1).

Σύμφωνα με τον Erik Erikson, η μέση παιδική ηλικία αποτελεί περίοδο κατά την οποία το παιδί αποδίδει μεγάλη σημασία στην επάρκειά του. Με διάρκεια περίπου 6 ετών (περίπου από το 6^ο μέχρι το 12^ο έτος), το στάδιο φιλοπονίας ή κατωτερότητας χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια του παιδιού να αποκτήσει τις κατάλληλες

δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθεί στις προκλήσεις με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο στο σπίτι, στο σχολείο και στον ευρύτερο σύγχρονο κόσμο του. Καθώς το παιδί διέρχεται τη μέση παιδική ηλικία, κατευθύνει την ενεργητικότητά του όχι μόνο στην κατάκτηση γνώσεων και πληροφοριών που του προσφέρονται στο σχολείο, αλλά και στο να βρει μια θέση για τον εαυτό του, στο κοινωνικό περιβάλλον. Η επιτυχία στο στάδιο αυτό συνοδεύεται από αισθήματα ικανότητας και επάρκειας. Από το άλλο μέρος, πιθανές δυσκολίες σε αυτό το στάδιο οδηγούν σε αισθήματα αποτυχίας και ανικανότητας. Τα παιδιά, στην ηλικία αυτή, μπορεί να συνειδητοποιήσουν ότι η απόκτηση της αίσθησης της φιλοπονίας έχει μακροπρόθεσμες προεκτάσεις. Μάλιστα, η φιλοπονία στην παιδική ηλικία παρουσίασε ισχυρότερη συνάφεια με την επιτυχία στην ενήλικη ζωή, απ' ό,τι η νοημοσύνη ή το οικογενειακό υπόβαθρο (Fieldman, 2011: 403).

Ο Kohlberg (1984) υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος διέρχεται από μια σειρά σταδίων καθώς αναπτύσσεται η αίσθηση της δικαιοσύνης και το είδος του συλλογισμού που χρησιμοποιεί για να προβεί σε ηθικές κρίσεις, με βάση τους αμετάβλητους κανόνες. Ωστόσο, μετά την έναρξη της εφηβείας, το άτομο σκέπτεται σε ανώτερο επίπεδο καθώς έχει εισέλθει στο στάδιο των τυπικών λογικών πράξεων της θεωρίας του Piaget.

Οι πληροφορίες για άλλα άτομα οργανώνονται είτε κατά άτομο είτε κατά ομάδες. Η πρώτη μορφή οργάνωσης είναι πιο συνηθισμένη, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για σημαντικά πρόσωπα (Κοκκινάκη, 2006). Σύμφωνα με την αρχή της ενίσχυσης (accentuation principle) η κατηγοριοποίηση ενισχύει τις αντιληπτές ομοιότητες μεταξύ των μελών μιας ομάδας και τις διαφορές μεταξύ των μελών διαφορετικών ομάδων. Επίσης, η κατηγοριοποίηση οδηγεί στο φαινόμενο της εξω-ομαδικής ομοιογένειας (out-group homogeneity), όπου όλα τα μέλη μιας εξω-ομάδας θεωρούνται πολύ όμοια μεταξύ τους και αγνοούνται οι ιδιαιτερότητές τους. Η κοινωνική κατηγοριοποίηση είναι επίσης σημαντική, επειδή συμβάλλει στον ορισμό της κοινωνικής ταυτότητας, της δικής μας και των άλλων. Η έννοια της κοινωνικής ταυτότητας αφορά «εκείνες τις όψεις της αυτό-εικόνας (self-concept) ενός ατόμου οι οποίες προέρχονται από τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκει και ανάλογα με τις προσωπικές σχέσεις βάσει των οποίων ορίζει τον εαυτό του. (Tajfel & Turner, 1986).

Τα άτομα προσπαθούν να διατηρήσουν ή να αποκτήσουν μια θετική κοινωνική ταυτότητα, προκειμένου να διατηρήσουν ή να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους. Η κοινωνική ταυτότητα βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις συγκρίσεις που κάνει το άτομο μεταξύ της ομάδας στην οποία ανήκει (ενδο-ομάδα) και των άλλων σχετικών ομάδων στις οποίες δεν ανήκει (εξω-ομάδες). Σύμφωνα με το μοντέλο της αποκατηγοριοποίησης (Brewer & Miller, 1984), κατά τη διάρκεια της επαφής, τα όρια μεταξύ των ομάδων θα πρέπει να γίνονται όλο και λιγότερο εμφανή μέχρι την τελική διαγραφή τους. Με τον τρόπο αυτό οι σχέσεις των ατόμων «αποκρυπτογραφούνται», και όλες οι αλληλεπιδράσεις πραγματοποιούνται σε διατομικό (και όχι σε διομαδικό) επίπεδο. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, τα άτομα δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα σε πληροφορίες για κάθε μεμονωμένο μέλος της εξω-ομάδας και λιγότερη βαρύτητα σε στερεοτυπικές πληροφορίες βασισμένες στην ομάδα-κατηγορία. Αυτού του είδους η επαφή σταδιακά οδηγεί στη διάψευση των στερεοτυπικών πεποιθήσεων και στη μείωση της προκατάληψης.

Η αντίληψη του παιδιού σε σχέση με τις κοινωνικές τάξεις επηρεάζει τη διάπλαση του χαρακτήρα του σε μέγιστο βαθμό, αφού η ύπαρξή τους είναι ενδεικτική του ρόλου που κάθε άτομο καλείται να διαδραματίσει στην κοινωνία και επομένως και του ίδιου του παιδιού- αποδεκτή. Πολύ συχνά τα παιδιά νιώθουν σύγκρουση μεταξύ του εαυτού που θα ήθελαν να είναι και αυτό που βλέπουν ότι είναι στην πραγματικότητα, δηλαδή δύο εκδοχές του ίδιου εαυτού, όταν το «Εγώ» και το «Εμένα» είναι «Εμείς» (Elliot et al., 2008).

Οι νεαροί αστοί στο αναγνωστικό «Τα Ψηλά Βουνά» έρχονται σε επαφή με τη βλάχικη κοινότητα στο βουνό όπου εκδράμουν. Η επαφή μαζί τους στην αρχή είναι ερευνητική:

«Κι η Αφρόδω γνέθοντας, τους ιστόρησε τη ζωή των βλάχων στα βουνά και στους κάμπους, το καλοκαίρι και το χειμώνα. Χίλια πράγματα έμαθαν που δεν τα είχαν ακούσει.» (Παπαντωνίου, 2013).

Στη συνέχεια γίνονται ισότιμα μέλη της κοινότητας απ' τη στιγμή που καλούνται να παίξουν ρόλο στο γάμο της Αφρόδως; Αφού η Αφρόδω τους αποδέχεται σαν αδέρφια:

«Η Αφρόδω ήρθε σήμερα μαζί με το Λάμπρο να δη τα' αδέλφια της. Έναν αδελφό είχε, το Λάμπρο, και τώρα έγιναν είκοσι έξι. Μα και τα παιδιά ποτέ δεν έλεγαν πώς θα έβρισκαν εκεί απάνω τόσο καλή αδελφή.» (Παπαντωνίου, 2013: 78).

«Άμα τελείωσε το στόλισμα, ζήτησαν ένα παιδί να φορέση της νύφης τα' άσπρο παπούτσι, που της το έφερε ο γαμπρός. Πρέπει να έχη και μάνα και πατέρα το παιδί, που θα κάμη αυτό. Πήραν το Φουντούλη. Αυτός έχει και μάνα και πατέρα και γιαγιά και παππού, κι έχουν όλοι γερά δόντια.» (Παπαντωνίου, 2013: 154-5).

Η θρησκεία είναι μια εγκαθιδρυμένη κοινωνική συμπεριφορά και το νεαρό άτομο καλείται να ανταποκριθεί σε αυτή. Έτσι, βλέπουμε στα «Ψηλά Βουνά» ότι τα παιδιά αιχμαλωτίζονται από το τελετουργικό της ορθόδοξης λατρείας: «Εκείνη τη στιγμή θαρρούσες πως τα εικονίσματα ακούνε χαρούμενα την ψαλμωδία. Ο Φάνης ένωθε πως η ψυχή του πετούσε μαζί με τα ελαφρά σύννεφα, που έβγαιναν από το θυμιατήρι...» (Παπαντωνίου, 2013). Στο διήγημα «Το Άλογο» αναφέρεται: «Και ο δρόμος με τους τρεις ίσκιους στο σκοτάδι συνεχίζεται. Αυτή τη φορά, ο θρησκευτικός, με τη στενή του έννοια- γιατί θρησκευτικός δεν ήταν ο πόνος του γέρου και το πλήγμα του παιδιού; Αλλά πώς; [...] Το παιδί τα βλέπει όλα αυτά. Ακούει και το βουβό πόνο του πατέρα. Μαντεύει την προσευχή του. Μα πάνω απ' όλα παίρνει ένα μάθημα θρησκευτικής λατρείας από ένα συφοριασμένο πατέρα. Ένας παραπονεμένος της ζωής δε βγάζει την ψάθα του μπροστά σ' ένα εικόνισμα χωρίς λόγο σοβαρό.» (Παπαντωνίου, ΒΟ2)

Σύμφωνα με τον Piaget, η περίοδος της τυπικής λογικής σκέψης, κατά την οποία παρουσιάζονται οι απαρχές της λογικής, αρχίζει να εμφανίζεται στην ηλικία των 11 με 12 ετών, περίπου. Στη διάρκεια αυτής της περιόδου, τα παιδιά εκδηλώνουν μια ικανότητα να σκέφτονται ρεαλιστικά για το μέλλον και εξετάζουν δυνατότητες για τις οποίες στην πραγματικότητα αμφιβάλλουν. Οι έφηβοι αναζητούν σχέσεις, διαχωρίζουν το πραγματικό από το πιθανό, εξετάζουν τις νοερές τους λύσεις στα προβλήματα και νοιώθουν άνετα με τις λεκτικές δηλώσεις τους. Με λίγα λόγια, το μεγαλύτερο επίτευγμα της περιόδου αυτής είναι η απελευθέρωση από τον περιορισμό

του απτού και του συγκεκριμένου. Οι ρόλοι προδιαγράφουν τις αποδεκτές συμπεριφορές για κάθε μέλος της ομάδας που κατέχει μια συγκεκριμένη θέση και έτσι κατευθύνουν τις πράξεις του, μειώνουν την αβεβαιότητά του, και εξασφαλίζουν το συντονισμό της δικής του συμπεριφοράς με αυτή των άλλων μελών. Οι κοινωνικοί ρόλοι μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά πολύ έντονα.

Έτσι τα παιδιά στο αναγνωστικό «Τα Ψηλά Βουνά» συνειδητοποιούν ότι «καθένας εργάστηκε για τον εαυτό του, αλλά και για όλους. Όλοι πάλι δούλεψαν για τον ένα. Έτσι, έκαμαν εκείνο που λέμε κοινότητα». Και αναρωτιούνται: «Θα κατορθώσουν το ίδιο και για όλα τα' άλλα; Θα μπορέσουν ο ένας να εργάζεται για τους άλλους, και οι άλλοι για τον ένα;» Επειδή συνειδητοποιούν ότι «Τότε η μικρή τους κοινότητα θα γίνει παράδειγμα σε πολλές άλλες.» (Παπαντωνίου, 2013: 35).

Όλες αυτές οι προσωπικές διαδρομές περνάνε μέσα από ηθικές αξίες που διαμορφώνουν τις διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις και καλούν την εν δυνάμει προσωπικότητα να τις αποδεχθεί ή να τις απορρίψει. Η εκπλήρωση ανάλογων υποχρεώσεων λειτουργεί ρυθμιστικά στο διαπροσωπικό επίπεδο: συντείνει στην αποφυγή αμφισβητούμενων καταστάσεων θεσμοθετώντας τη γονεϊκή υπεροχή και υπαγορεύοντας την αποδεκτή συμπεριφορά των παιδιών σε κάθε δεδομένη στιγμή. Παράλληλα, εθίζει τα παιδιά όχι μόνο στο συναίσθημα του χρέους αλλά στην πρακτική που συνοδεύει την εκπλήρωσή του, γεγονός που επιτρέπει την προέκταση των υποχρεώσεων και στο μέλλον, όταν τα παιδιά έχουν περάσει την παιδική ηλικία. (Sugarman, 1973).

Η παιδική εργασία υμνείται και εξιδανικεύεται: υπαγορεύεται από έναν ανώτερο σκοπό και δεν παρουσιάζεται ως αποβλέπουσα στην προσωπική ικανοποίηση αναγκών, αλλά σε αυτή των τρίτων. Η ευχαρίστηση λοιπόν του εργαζόμενου παιδιού δεν προέρχεται από την εργασία αυτή καθαυτή, αλλά από τον υψηλό σκοπό που αυτή εξυπηρετεί. Αναμφισβήτητα όμως, τα Αναγνωστικά, καθώς και οι σχετικές περιοδικές εκδόσεις του 19^{ου} και του 20^{ου} αιώνα, εγκαταλείπουν σταδιακά τις «απόλυτες και ακατέργαστες μεθόδους προκειμένου να δηλώσουν τη σπουδαιότητα της υπακοής για τη μετέπειτα εξέλιξη του νεαρού ατόμου, και ακολουθούν σχήματα περισσότερο έμμεσα και επεξεργασμένα με τον ίδιο όμως πάντοτε στόχο: να προβάλλουν την υπακοή των ανηλίκων ως επιβεβλημένη.» (ο.π.: 87).

Θα πρέπει να αναφερθούμε σε μια άλλη εκδοχή της σχέσης διαδρομής και συναισθηματικής πορείας των προσώπων, αυτή που εντοπίζεται στο διήγημα «Η Πέτρα του Γριβοδήμου». Ένας πατέρας, ο Γριβοδήμος μαζί με το μικρότερό του γιο, το Γιωργάκη, διανύουν έφιπποι μια διαδρομή προς το μοναστήρι της Αγίας Λαύρας με σκοπό να πείσουν το μεγαλύτερο γιο – μοναχό- να επιστρέψει στην κοσμική ζωή και τις αγροτικές εργασίες. Ο πατέρας, στον πηλαιμό, βρίσκεται σε συνεχή αντίθεση με το τοπίο και τη φύση, χαρακτηρίζοντάς την «έρημη, χωρίς ζωή», διαφορετική απ' αυτήν που έμαθε να καλλιεργεί. Όταν φτάσουν στο μοναστήρι, ο μεγάλος γιος δεν πείθεται να εγκαταλείψει το μοναστικό βίο κι εκείνοι άπραγοι παίρνουν το δρόμο της επιστροφής. Κι ενώ απ' τη μοναστική οδηγούνται στη κοσμική ζωή, ο Γιώργος, ο μικρός γιος, αλλάζει κατεύθυνση και ακολουθεί αντίθετη πορεία, δηλαδή προς το μοναστήρι, επιλέγοντας έτσι το μοναχισμό -ενάντια στις ηθικής φύσεως οικογενειακές αρχές (Γαλάντης, 1992).

Σχετικά με το αναγνωστικό «Τα Ψηλά Βουνά»: Οι πρώτες εντυπώσεις (που είναι και οι πρώτες πραγματικές ανακαλύψεις στη ζωή τους) των ως τώρα φυλακισμένων στους τοίχους του σχολείου παιδιών, είναι κοσμογονικές. Ποτέ δεν είχαν ανευρεθεί τέτοια χρώματα, τέτοια σχήματα, τέτοιες παραξενιές της φύσεως. Δεν είχαν ποτέ φανταστή τόσα άγνωστα πράγματα, τέτοια ομορφιά της γης μας δεν είχαν ιδή- μια Ελλάδα πολύ διαφορετική από εκείνη, που γνώριζαν από τα βιβλία, αρματωμένη και τυλιγμένη σε ποδήρεις χιτώνες και θώρακες, όμοια με τη σοφή γεροντοκόρη Αθηνά...(Μπενέκος, 1981).

Το ωραιότερο παράδειγμα της βιωματικής- ανθρωπιστικής αγωγής είναι το διήγημα που αναφέραμε και πιο πάνω, «Το Άλογο». Είδαμε εκεί πως παρουσίασε ο Παπαντωνίου την έννοια του εθνικού χρέους.

«Ο γέρος γύρισε και κοίταξε το βόδι που ήταν πεσμένο στο δρόμο. [...] Ο γέρος μετά από κάμποση ώρα του απάντησε: «- Ποιος λέει όχι! Για την είναι όλα. Μα ο Θεός δίνει σε κάποιους, βλέπεις, έξι παιδιά!» (Παπαντωνίου, ΒΟ2: 21).

Ας δούμε τώρα στο διήγημα «Το Άλογο» πως ξετυλίγει κάποιες άλλες μεγάλες έννοιες, «όπως είναι το χρέος και η ανάγκη της εργασίας, το ηθικό χρέος, η θρησκευτική βίωση. Ύστερα έρχεται το καυτό πρόβλημα, η δουλειά και ο πόνος της

ζωής. Ένα χρέος ηθικό – το ψωμί και η δουλειά. Το παιδί δεν καταλαβαίνει τίποτε από τη μύηση στην εργασία (είδος επαγγελματικού προσανατολισμού που αρχίζει από τον εξανθρωπισμό του εργοδότη) που του κάνει ο πατέρας του. Νιώθει μονάχα να στάζουν καυτερά τα λόγια του γέρου στην άγουρη μα πρόωρα πληγωμένη ψυχή του.» (Μπενέκος, 1981).

7. Στάση ενηλίκων απέναντι στην παιδική ψυχολογική τους εικόνα

Η κίνηση μέσα στο έργο του Ζαχαρία Παπαντωνίου έχει και κατέχει μεγάλη θέση στη ζωή του παιδιού και επηρεάζει τις αναμνήσεις του ενηλίκου. «[...] – ο Παπαντωνίου χρησιμοποιεί την κίνηση αυτή καθαυτή ως θέμα και βασικό αφηγηματικό άξονα σε αρκετά από τα διηγήματά του, στη συλλογή του με το γενικό τίτλο «Διήγημα». (Γαλάντης, 1992: 102). «Ο περίπατος με την άμαξα είναι η οδηγός πορεία που αντίθετα και παράλληλα θ' ακολουθήσουν τα πρόσωπα του διηγήματος «Το Λαμπρό Αμάξι». Δύο φίλοι συναντιούνται μετά από πολλά χρόνια. Ο ένας είναι εύπορος, ονομαστός και κάτοχος πολυτελούς άμαξας, ο άλλος είναι φτωχός και άγνωστος. Με το περίλαμπρο όχημα διανύουν δύο θριαμβευτικές διαδρομές στην πόλη, στις οποίες ο πλούσιος φίλος προσφέρεται να ξεναγήσει, να διασκεδάσει στους άβατους ως τώρα χώρους το φτωχό. Μια τρίτη διαδρομή, θριαμβευτικότερη των δύο πρώτων, θα διανύσει ο φτωχός με το αμάξι που όλοι θαυμάζουν, οδηγούμενος αυτή τη φορά στα φτωχά του λημέρια, χωρίς όμως τη συνοδεία του φίλου του και απογοητευμένος από τη συμπεριφορά του. Σε αντίθεση με την παραλληλία των εσωτερικών διαδρομών (συναισθημάτων) των δύο φίλων και μεταξύ τους και με τη διαδρομή της άμαξας στις δύο πρώτες περιπτώσεις, στην Τρίτη οι διαδρομές ακολουθούν ένα σχήμα πολλαπλών «αντιθέσεων» (Γαλάντης, 1992: 102).

Διαπιστώνουμε ότι η κινητικότητα σε αυτή την περίπτωση συνδέεται και με τη ματιά των δύο ενηλίκων φίλων στις κοινωνικές τάξεις από τη σκοπιά, πάντα, της τάξης στην οποία ανήκουν στο παρόν. Αυτή η ματιά εμπεριέχει πάντοτε μια απομίμηση του νοήματος και της σημασίας κάθε δεδομένης ηλικίας για το άτομο και την κοινωνία, προσδίδοντάς της έτσι μια απολύτως, ιδεολογική συνεκδοχή. Περιλαμβάνει συγκεκριμένες προσδοκίες για κάποιες μελλοντικές δραστηριότητες, καθώς και για

τις σχέσεις με τους άλλους ανθρώπους που βρίσκονται στο ίδιο ή σε διαφορετικό στάδιο της ζωής. Με βάση αυτούς τους ορισμούς, τα άτομα καταστρώνουν, όπως θα ήταν το γενικό περίγραμμα της ανθρώπινης ζωής, των δικών τους προσδοκιών και πιθανοτήτων, και τοποθετούν τον εαυτό τους σε διάφορες θέσεις, αποδίδοντας στον καθένα μια δεδομένη θέση μέσα στα όρια αυτού του περιγράμματος» (Μακρυγιάννη, 1997: 176).

Στο διήγημα «Το Αθάνατο Πουλί» οι δύο ήρωες, ενήλικες πια, αναπολώντας τις σκανδαλιές της παιδικής τους ηλικίας θεωρούν σαν έντονη εξωσχολική επίδραση τον τρόπο που προκαλούσε το πέρασμά τους στην κοινή γνώμη:

«Κατεβαίναμε κι οι τρεις μας. Ήταν διακοπές. Τη δύναμή μας τη γνωρίζαμε. Ημασταν τρία παιδιά του σχολείου. Αλίμονο σ' ό,τι βρεθεί μπροστά μας!»
(Παπαντωνίου, ΒΟ2: 95).

Η επιθετικότητα που είναι εμφανής στην προηγούμενη περίπτωση, εξηγείται από το γεγονός ότι «η οργάνωση κατά ομάδες είναι πιο πιθανή όταν γνωρίζουμε για πρώτη φορά κάποιον, οπότε και τείνουμε να την «κατατάξουμε» σε κάποια κοινωνική κατηγορία. Στην συνέχεια, φυσικά, είναι δυνατόν η οργάνωση να αλλάξει και να γίνει με βάση το άτομο, όπως συμβαίνει όταν για παράδειγμα, γνωρίσουμε κάποιον καλύτερα (Duck, 1977). Στην προκειμένη περίπτωση οι τρεις νεαροί γνωρίζονται πολύ καλά και συνάδουν αρμονικά στην επιθετικότητά τους.²

² «Η θεωρία της Κοινωνικής Μάθησης (Social Learning Theory, Bandura, 1973, 1977) αποτελεί μια ευρύτερη προσέγγιση στην Κοινωνική Ψυχολογία η οποία εξετάζει τους μηχανισμούς απόκτησης και διατήρησης συγκεκριμένων σχημάτων συμπεριφοράς, συμπεριλαμβανομένης και της επιθετικότητας. Παρόλο που στην εφαρμογή της θεωρίας στην ερμηνεία της επιθετικότητας, ο Bandura αναγνωρίζει το σημαντικό ρόλο των βιολογικών παραγόντων, και δίνεται έμφαση στο ρόλο της εμπειρίας. Μέσω της κοινωνικοποίησης τα άτομα μαθαίνουν να είναι επιθετικά είτε επειδή η συμπεριφορά τους αυτή συνδέεται με κάποια αμοιβή (έχει δηλαδή θετικές συνέπειες), είτε επειδή βλέπουν κάποιον άλλο να δέχεται μια θετική αμοιβή ως αποτέλεσμα της επιθετικής του συμπεριφοράς. Η πρώτη περίπτωση, αφορά τη μάθηση μέσω άμεσης εμπειρίας (Learning by direct experience) και βασίζεται στις αρχές της συντελεστικής μάθησης (operant conditioning) του Skinner (1963) και στην έννοια της ενίσχυσης (reinforcement)» (Κοκκινάκη, 2006: 260).

Παρ' όλες τις αρνητικές εκφάνσεις της παιδικής ηλικίας, το συναίσθημα της χαράς είναι κυρίαρχο σε αυτά τα πρώτα χρόνια της ζωής του ατόμου. Ως ενήλικες δε θα μπορούσαμε να μείνουμε ανεπηρέαστοι από αυτή την ανάμνηση. Το ίδιο συμβαίνει και με τους ήρωες του Ζαχαρία Παπαντωνίου. Έχουν ιδιαίτερη σημασία οι προσωπικές αναμνήσεις που αποθηκεύουμε και ανακαλύπτουμε; Ακόμα και αν φαίνεται πως η σωστή απάντηση είναι «Όχι», πολλοί ειδικοί ισχυρίζονται ότι η σωστή απάντηση είναι «Ναι». Για παράδειγμα, οι Conway & Pleydell- Pearce (2000: 266) υποστήριξαν ότι οι αυτοβιογραφικές αναμνήσεις είναι πρωταρχικά καταγραφές επιτυχίας ή αποτυχίας στην επίτευξη ενός στόχου.

Ο Bower και οι συνεργάτες του (π.χ. Bower, 1981/ Gilligan & Bower, 1984) πρότειναν μια θεωρία δικτύου σχεδιασμένη να εξηγήσει διάφορες επιδράσεις της διάθεσης στις γνωστικές επεξεργασίες. Αυτή η θεωρία αποτελείται από έξι κεντρικές παραδοχές: Α) Οι συγκινήσεις είναι μοναδικές ή κόμβοι σε ένα σημασιολογικό δίκτυο, με αναρίθμητες συνδέσεις με σχετικές ιδέες, φυσιολογικά συστήματα, γεγονότα και μυθικά και εκφραστικά μοτίβα Β) Το συγκινησιακό υλικό αποθηκεύεται στο σημασιολογικό δίκτυο με τη μορφή προτάσεων ή δηλώσεων. Γ) η σκέψη συμβαίνει με την ενεργοποίηση των κόμβων εντός του σημασιολογικού δικτύου Δ) Οι κόμβοι μπορούν να ενεργοποιηθούν από εξωτερικά ή εσωτερικά ερεθίσματα. Ε) Η ενεργοποίηση από έναν συγκινησιακού κόμβου (π.χ. θλίψη) οδηγεί στην ενεργοποίηση ενός συγκινησιακά σχετιζομένων κόμβων ή εννοιών (π.χ. απώλεια, απελπισία) στο σημασιολογικό δίκτυο ΣΤ) Η «συνείδηση» αποτελείται από ένα δίκτυο κόμβων οι οποίοι ενεργοποιούνται πάνω από κάποια αξία ορίου.» (Bower, 1981).

Όλες αυτές οι παράμετροι περιέχονται στη χαρά που αισθάνονται οι δύο ενήλικες, πλέον, παιδικοί φίλοι όταν συναντώνται μετά από χρόνια στο διήγημα «Το Λαμπρό Αμάξι»:

«Δε μ' αναγνωρίζεις; - Όχι. – Είμαι ο Πούλος..- Ο Πούλος; Μήπως ο συμμαθητής μου; -Ναι, στο Βαρβάκειο...- Γιώργη!...-Μηνά! Φιλήθηκαν. Οι ενθύμησης του Βαρβακείου άρχισαν και περνούσαν, σεβάσμια λιτανεία, μπροστά στην οποία πήγαιναν με μέγαλοπρέπεια ο Κουλουρτζής. Τι μηδενικά! Τι ξύλο! Τι χάρτινα κοκόρια! Τριάντα χρόνια πέρασαν. Ειν' αγνώριστοι.»
(Παπαντωνίου, ΒΟ2: 51).

Οι τύψεις, πολλές φορές, είναι αλληλένδετες ή επακόλουθο της χαράς που χαρακτηρίζει την παιδική ηλικία, όπως και την αναπόλησή της. «Στο Αθάνατο Πουλί», ένας δικαστής κι ένας αρχαιολόγος, παλιοί φίλοι, διασχίζουν επιστρέφοντας από επαγγελματικές υποχρεώσεις, τους τόπους που διέσχιζαν παιδιά, και ξανακάνουν τις ίδιες διαδρομές. Στην αναδρομή που κάνουν στα χρόνια εκείνα, διαπιστώνουν, ο καθένας με το δικό του τρόπο, ότι τους βαραίνει ακόμα ένα παιδικό αμάρτημα: η καταστροφή ενός αυγού και το «λάλημα του πόνου» της μάνας. Η άμαξα προχωράει στο γνωστό τους δρόμο, οδηγώντας σ' εκείνο το σημείο που τόσα χρόνια απέφευγαν να προσεγγίσουν. Η εξιστόρηση του δραματικού συμβάντος κι η συνειδησιακή επιβάρυνση των ανθρώπων δε δηλώνεται από την αρχή σε ποια χρονική στιγμή του παρόντος συμβαίνουν (Γαλάντης, 1992: 102).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

B. Gratien, El Discreto, Huesca, 1646, «Traduction française de 1723», par le P. de Courbeville.

Bandura, A. "Aggression: A social learning Analysis", Englewood Cliffs, NJ: Prentice-hall, 1973.

Bandura, A. "Self- efficacy: The exercise of control." New York: Freeman, 1997.

Bandura, A. "Social foundations of thought and action. A social- cognitive theory", Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1986.

Bjorklund, D.F. & Ellis, B. "Evolutionary psychology and child development: An emerging synthesis." In B.J. Ellis (Ed.) "Origins of the social mind: Evolutionary psychology and child development" New York: Guilford Press, 2005.

Bonnart et Sandrart, Cinquieme Beatitude, "Cabinet des Estampes", Ed. 113, in- fo, t.I.

Bower, G.H. (1981) "Mood and Memory", American Psychologist, 36, 129-148.

Bronfenbrenner, U. "Ecological systems theory" in R. Vasta (Ed.), "Six theories of child development", Greenwich, CT: JAI Press, 1989.

Conway, M.A., & Pleydell- Pearce, (2000). "The construction of autobiographical memories in the self-memory system" Psychological Review, 107, 261-268.

Coustel, «Regles de l' Education des Enfants», 1687.

David, M., The State, the Family and Education, London: RKP, 1980

De Mause, Lo, (ed), The History of Childhood, London: Souvenir Press, 1976.

Edwards. S. "Constuctivism does not only happen in the individual: Sociocultural theory and early childhood education. Early Child Development and Care", 175, 37-47, 2005.

Elkind, D. "Understanding your child." Boston: Allyn & Bacon, 1994.

Elms, A.C. & Milgram, S. "Personality characteristics associated with obedience and defiance toward authoritative command", *Journal of Experimental Research in Personality*, 1, 282-289, 1966.

Erikson, E.H. (1963) "Childhood and Society" New York: Norton, 1963.

Erwin, P. "Friendship and peer relations in children" Chichester, England: Wiley, 1993.

F. Guerard, "Cabinet des Estampes", Ee 3a, pet. In-fo

Fagot, B., Leinbach, M., J O' Boyle, C. "Gender labeling, gender stereotyping and parenting behaviors. *Developmental Psychology*, 28, 225-230", 1992

Fazio, R.H. & Zanna, M.P & Cooper, J. "Direct experience and attitude- behavior consistency: An information processing analysis." , "Personality and social Psychology Bulletin, 4, 48-51, 1978

Fazio, R.H. & Zanna, M.P. "Attitudinal qualities relating to the strength of the attitude- behavior relation." *Journal of Experimental Social Psychology*, 14, 398- 408, 1978.

Feldman, R.S., Tomasian, J. & Coats, E.J. "Adolescent's social competence and nonverbal deception abilities: Adolescents with higher social skills are better liars" *Journal of Nonverbal Behavior*, 23, 237-249, 1999.

Foucault, M., *The History of Sexuality, Middle-Sex*: Penguin Books, 1981

Gerson, «*Doctrina pro pueris ecclesiae parisiensis*», Opera 1706, IV, p. 717.

Graf, P. & Shacter, D.L. (1985). "Implicit and explicit memory for new associations in normal and amnesic subjects". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, Cognition*, 11, 501-581.

Guerin, S. & Hennessy, E. (2002). Pupil's definitions of bullying. *European Journal of Psychology of Education*, vol. 249-261

Hays, R.B., "Friendship" in S. Duck (Ed) : "Handbook of Personal Relationships" (pp.391-408), Chichester: Wiley, 1988

Hogg, M.A. & Vaughan, G.M. "Social Psychology" (2nd ed.) Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1998.

Hoyles, M., (ED) Changing Childhood, London, Writers and Readers Co, 1979.

Hunter, R., Poverty, New York: Mac Millan, 1907.

Jackson, St., Childhood and Sexuality, Oxford: Basil Blackwell, 1982.

Jenks, Ch., (ed) The Sociology of Childhood- Essential Readings, London: Batsford Academic and Educational Ltd, 1982.

Killen, M. & Hart, D. (Eds.) "Morality in everyday life: Developmental perspectives." New York: Cambridge University Press, 1995.

Kraus, S.J., "Attitudes and the prediction of behavior: A met analysis of the empirical literature", Personality and Social Psychology Bulletin 21, 58-75, 1995.

Kurtines, W.M. & Gewirtz, J.L. "Moral development through social interaction" New York: Wiley, 1987.

Lickona, T. "Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility", New York: Bantam, 1991

Locke, J., Some Thought Concerning Education, 1694.

Mangold, G.B., Problems of Child Welfare. New York: Macmillan, 1914.

Mann, R.D., "A review of the relationship between personality and performance in small groups", Psychological Bulletin, 56, 241-270, 1959.

Mannheim, K., The Problem of Generation, στο Ch. Jenks (ed) The Sociology of Childhood, 1982.

Manning, M. & Baruth, L. "Multicultural education of children and adolescents" Needham, Heights: Allyn & Bacon, 1996.

Martin, C, Wood, C, & Little, J. "The development of gender stereotype components: Child, development, 61, 1891-1904", 1990

Miller, N.J. Harrington, H.J., "Social categorization and intergroup acceptance: Principles for the design and development of cooperative learning teams." In R. Hertz-Lazarowitz (ed.) "Interaction in cooperative groups: The Theoretical Anatomy of Group Learning (pp. 203-227) New York: Cambridge University Press, 1995.

Moore, M. "Ambivalence in attitude measurement. Educational and Psychological Measurement", 33, 481-483, 1973.

Mullen, B., Sallas, E.J. Driskell, J.E., "Salience, motivation and artifact as contributors to the relation between participation rate and leadership", *Journal of Experimental Social Psychology*, 25, 545-559, 1989.

Newcomb, A.F. & Bagwell, C.L. "Children's friendship relations: A meta-analytic review" *Psychological Bulletin*, 117, 306-347, 1995.

Olews D. (1981). Aggressors and their victims: "Bullying at school" in N. Frude & H. GAULT (Eds) *Disruptive behavior in schools* (p.p. 55-76). New York: Wiley.

Piaget, J. "Piaget's theory" in W. Kessen (ed.) P.H. Mussen (Series Ed.) "Handbook of child psychology." Vol.1 "History, theory, and methods" (pp. 103-128) New York: Wiley, 1983.

Piaget, J. "Play, dreams and imitation in childhood." New York: Norton, 1962

Piaget, J. "The origins of intelligence in children" New York: International Universities Press, 1952.

Pollock, L.A., *Forgotten Children: Parent- Child Relation from 1500 to 1900*, Cambridge University Press, 1983.

Postman, N., *The Disappearance of Childhood*, London: Comet, 1985.

Rushton, J.P., "Altruism and society: A social – learning perspective" *Ethics*, 92, 425-446, 1982.

Searn, R., *Yours Ancients Revisited- A History of Childhood Development*, Chicago. University of Chicago Press, 1957.

Sotiriou, A.J. Zafiropoulou, M. "Changes of children's self-concept during transition from kindergarten to primary school" *Psychology: The journal of the Hellenic Psychological Society*, 10, 96-118, 2003.

Stang, D.J., "Conformity, ability and self-esteem", *Representative Research in Social Psychology*, 3, 97-103.

Stigler J., Shweder R., & Herdt, G. (Eds.) "Cultural psychology." New York: Cambridge University Press, 1990
Sugarman, B., *The School and Moral Development*, London: Groom Helm, 1973.

Tajfel, H.J. Turner, J.C., "The social identity theory of intergroup behavior" in S.Worchel & W.G. Austin (Eds.) "The Social Psychology of Intergroup Relations" (pp. 7-24), Chicago: Nelson, 1986.

Takanishi, R., *Childhood as a social Issue: Historical Roots of the Contemporary Child Advocacy Movements*, *Journal of Social Issues*, vol. 34, No 2, 1987.

Trumdack, R., *The Rise of the Egalitarian, Family*, New York and London: Academic Press, 1977.

Vygotsky, L.S. "Educational psychology" Delray Beach, FL. St. Lucie Press, 1926/1997.

Wiggin, K.D., *Children's Rights*, Boston: Houghton, Mifflin and Co, 1892.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Elliot, Ss. Kratochwill, T.R., Littlefield Cook, J, Travers J.F. "Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία, Αποτελεσματική Μάθηση» μτφρ. Σόλμαν, Μ. Καλύβα, Φ. επ. Λεονταράκη, Α. Συγκολλίτου, Ε. εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2008.

Fieldman, R.S., "Εξελικτική Ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη» επ: Μπεζεβέγκης, Η.Γ. μτφρ. Αντωνοπούλου, Ζ., εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2011.

Vygotsky, L.S. «Νους στην Κοινωνία» μτφρ. Α. Ροδή και Χ. Σακελλαρίου, Γνώση, Αθήνα, 1988.

Αθανασιάδης, Χ., Καλλιτέχνες και Λογοτέχνες στα αναγνωστικά, 1860-1960, ΜΕΤ, 2010, σελ. 56.

Άλβη, Γ., Σχολείον της μορφώσεως των ηθών, 1893. Αναγνωσματάριον Ερανίσθεν εκ των πινάκων της αναγνώσεως και διαφόρων ηθικών και διδακτικών βιβλίων προς χρήσιν των Δημοτικών Σχολείων, Δαπάνη του Δημοσίου. Εν Σάμω 1861.

Ανδρέου Ε., «Χορεύοντας με τους λύκους: Διαδικασίες και μηχανισμοί θυματοποίησης εντός και εκτός σχολείου», εκδ. επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2011.

Αραβάνης, Γ., «Πειθαρχία και Εκπαίδευση: ο ρόλος των ποινών και των αμοιβών στο σχολείο και στο νηπιαγωγείο», εκδόσεις: Μπ. Γρηγόρης, Αθήνα 1998.

Αριές, Φ.: «Αιώνες Παιδικής Ηλικίας», Εκδόσεις Γλάρος, 1990, Αθήνα.

Βαρρώ, Θ. Καθήκοντα των Παίδων προς τους Γονείς Αυτών, προς χρήσιν των Δημοτικών Σχολείων, 1863.

Γαλάντης, Γ.: Αφιέρωμα/ 101, Περιοδικό «Διαβάζω», αρ. 285, 15.4.92.

Γεωργιάς Δ., «Κοινωνική Ψυχολογία τόμος Β'», Αθήνα 1990.

Γιαννίδης, Ε.: «Οικοδόμοι και Εμπρηστές»: Εφ. Νέα Ελλάς, 1921

Γιαννίκη, Κ., Ολίγα επί του έργου της μητρός εν τη Ανατροφή, Επετηρίδα του Ελληνογερμανικού Λυκείου Σμύρνης, σελ. 1-6, 1907-1908.

Δαρβάρεως, Δ.Ν., Χειραγωγία εις την καλοκαγαθίαν, η εγχειρίδιον Ηθικών, 1802.

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

Δέλτα, Π., Στοχασμοί περί της ανατροφής των παιδιών μας, Ανατύπωμα από το Δελτίου του Εκπαιδευτικού Ομίλου, σελ. 1-20, Τυπογραφείο «Εστία», Αθήνα, 1911.

Δέλτα, Π., Τα Αναγνωστικά μας, στο Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, σελ. 232-256, 1913.

Δελτίον Εκπαιδευτικού Ομίλου 1911,1912,1913,1919

Εφημερίς των Παίδων, Απρίλιος 1863 αρ. 149, Ιούνιος 1886 αρ. 222, Ιούλιος 1886 αρ. 223, Μάρτιος 1887 αρ. 243.

Η Φιλόστοργος Μητήρ, 1^η Ιανουαρίου 1864 αρ. 1, 8 Νοεμβρίου 1862 αρ. 43.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000125474

Καρυζάκη, Ε., Συλλογή Ηθικών και Υγιεινών Παραγγελμάτων Περί της Παιδαγωγίας, 1874.

Κοκκινάκη Φ., «Κοινωνική Ψυχολογία. Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς», εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα, 2006.

Κουζέλη, Λ., Επίμετρο στα «Τα Ψηλά Βουνά» του Ζαχαρία Παπαντωνίου, εκδ. 4^η, Αθήνα 1929, εκδοτικός οίκος Δημητράκου.

Μαλαφάντης, Κ.: «Ζαχαρίας Παπαντωνίου», περιοδικό *Διαβάζω*: Δεκαπενθήμερη Επιθεώρηση του Βιβλίου, ΑΡ. 285, 15.4.92

Ματσαγούρας Η., «Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία», Αθήνα 1995.

Μπάρλας Τ., Ο Παιδαγωγός, στην Ν.Εστία, 1940.

Μπενέκος, Α., "Ζαχαρίας Παπαντωνίου, ένας σταθμός στην παιδική λογοτεχνία», εκδ. «Δίπτυχο» Αθήνα 1981.

Νικολοπούλου, Α.: «Ξαναδιαβάζοντας Τα Ψηλά Βουνά», Περιοδ. «Διαδρομές», τχ. 20, χειμώνας 1990, σελ. 285- 263.

Οικονόμου, Π.Π., Περί Αποστολής του Διδασκαλείου Θεσσαλίας, Λάρισα, 1882.

Παπαδημητρίου, Σ.Ν., Η Ιστορία του Δημοτικού μας Σχολείου, Μέρος Α (1834-1895), Αθήνα 1950.

Πετρίδου, Στ. Μ., Σωματική Ανατροφή- Περί Γυμναστικής στην Επετηρίδα του Ελληνογερμανικού Λυκείου Σμύρνης, Κ. Γιαννίκη, σελ 55-69, 1906-1907.

Σακελλαρίου, Χ.: «Οι ρίζες Των Ψηλών Βουνών», περιοδ. «Διαβάζω», τχ 256, 6.2.1991, σελ. 11-13

Σμυρνιωτάκης, Γ., Προλόγισμα στα «Διηγήματα του Ζαχαρία Παπαντωνίου», εκδ. Σμυρνιωτάκη, κωδ. Εκδ. ΒΟ2, Αθήνα.

Τριανταφυλλίδης Μανώλης: «Η γλώσσα μας στα σχολεία της Μακεδονίας», Δελτ. Εκπ. Ομ., 5, 1915).

Τριανταφυλλίδης Μανώλης: «Πριν Καούν: Η αλήθεια για τα' αναγνωστικά της Δημοτικής»: Άπαντα Μ. Τριανταφυλλίδη, του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, τ. Ε'.

Τριανταφυλλίδης, Μ., «Πριν Καούν», 1917 (Δελτίο)

Τσιάντης, Γ., Μανολόπουλος, Σ., «Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής», δεύτερος τόμος: «Ψυχοπαθολογία», εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1986.