



ΚΕΙΜΕΝΑ

για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική
και τη διδακτική της Παιδικής και
Εφηβικής Λογοτεχνίας

TEXTS for the Research, Theory,
Criticism, and Children's and
Adolescent Literature Didactics



ΚΕΙΜΕΝΑ/TEXTS

Children's literature E-journal

**ΑΦΙΕΡΩΜΑΤΙΚΟ ΤΕΥΧΟΣ
ΣΤΗΝ ΑΛΚΗ ΖΕΗ ΚΑΙ ΣΤΗ ΖΩΡΖ ΣΑΡΗ**

*SPECIAL ISSUE
TO ALKI ZEI AND ZORZ SARI*

ΤΕΥΧΟΣ 39ο

ISSUE 39th

**ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2023
SEPTEMBER 2023**

ISSN: 1790-1782



KEIMENA/TEXTS

Children's literature E-journal

ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας, τεύχος 39^ο, ISSN: 1790-1782

ΚΕΙΜΕΝΑ, ηλεκτρονικό περιοδικό Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού, Αργοναυτών και Φιλελλήνων, 38221, Βόλος.

ISSN : 1790-1782

Ιδρύτρια και Διευθύντρια:

Καθηγήτρια Τσιλιμένη Τασούλα
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Π.Τ.Π.Ε, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού
Αργοναυτών και Φιλελλήνων,
38221, Βόλος.
Τηλ.: 24210 74671

Επιμέλεια έκδοσης:

Τσιλιμένη Τασούλα, Καθηγήτρια, e-mail: tsilimeni@uth.gr
Κονταξή Ελένη, ΕΔΙΠ, e-mail: kondax@uth.gr
Χαρακόπουλος Χρήστος, Υπ. Δρ. e-mail: chrischarakop@uth.gr

Υπεύθυνος επικοινωνίας:

Χαρακόπουλος Χρήστος, Υπ. Δρ. e-mail: keimena@uth.gr

Υπεύθυνος τεχνικής υποστήριξης:

Κυριαζής Γιάννης
Ηλεκτρονικός Μηχανικός Τ.Ε, Τεχνικός Εργαστηρίου Η/Υ
e-mail: iokyriaz@uth.gr

Εξώφυλλο-μακέτες

Χαρακόπουλος Χρήστος

©All rights reserved



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΛΩΣΟΡΙΣΜΑ	σσ. i-iii
--------------------------	------------------

ΑΡΘΡΑ

Παπαηλία Άρτεμις

Από τη σελίδα στη μικρή οθόνη: Μια συγκριτική ανάλυση του βιβλίου της Άλκης Ζέη, «Το Καπλάνι της Βιτρίνας», και της τηλεοπτικής του απόδοσης.....1

Αραβανή Ευαγγελία

«Μα δεν πήρες είδηση τίποτα;» «Όχι, Φάρμουρ, τίποτα». Καλλιεργώντας την Ενσυναίσθηση μέσω της Δημιουργικής Γραφής στο έργο της Άλκης Ζέη «*Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*».....20

Καρανικολάου Θεοπούλα

Έμφυλοι ρόλοι της παραδοσιακής ελληνικής οικογένειας μέσα από το έργο της Άλκης Ζέη: *Η μωβ ομπρέλα*36

Τυρπάνη Παναγιώτα

Ιδεολογικές και αισθητικές μετατοπίσεις από τους *Νικητές* (1983) της Ζωρζ Σαρή στην *Αρραβωνιαστικά του Αχιλλέα* (1987) της Άλκης Ζέη.....52

Πουρνή Γραμμένη-Ελένη

Αναπαραστάσεις της Σοβιετικής Ένωσης και της Ρωσίας στο έργο της Άλκης Ζέη για παιδιά.....68

Ποζιού Ελένη

Η συμπερίληψη ως βίωμα στο έργο «Ένα παιδί από το πουθενά» της Άλκης Ζέη.....82

Τσάτσου-Νικολούλη Σοφία & Τσιλιμένη Τασούλα

“Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου” της Άλκης Ζέη και η “Νινέτ” της Ζωρζ Σαρή στο μικροσκόπιο των διαφυλικών σχέσεων.....94



Αγαπητές αναγνώστριες και Αγαπητοί αναγνώστες,

Το Υπουργείο Πολιτισμού χαρακτήρισε το 2023 **Λογοτεχνικό έτος Άλκης Ζέη**, για να τιμήσει τη σπουδαία αυτή συγγραφέα για το σημαντικό έργο της, που μαζί με άλλες ομότεχνές της, όπως και η Ζ. Σαρή, ασχολήθηκαν όχι απλά με το ιστορικό μυθιστόρημα, αλλά κυρίως με το πολιτικό μυθιστόρημα. Το περιοδικό *KEIMENA*, για να τιμήσει τις δύο αυτές σπουδαίες γυναίκες συγγραφείς που αξιοποίησαν κυρίως τον αυτοβιογραφικό λόγο και συνδύασαν το στοιχείο του ρεαλισμού με τη μυθοπλασία, για να αναδείξουν πτυχές της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας (Κατοχή, εμφύλιος, δικτατορία κ.λπ.), είχε εξαγγείλει στο προηγούμενο τεύχος το παρόν αφιέρωμα με τίτλο: «Άλκη Ζέη και Ζώρζ Σαρή, δύο σπουδαίες συγγραφείς, δύο αχώριστες φίλες».

Το πρώτο άρθρο υπογράφει η μεταδιδασκτορική ερευνήτρια **Παπαηλία Άρτεμις**, και έχει τίτλο *Από τη σελίδα στη μικρή οθόνη: Μια συγκριτική ανάλυση του βιβλίου της Άλκης Ζέη, «Το Καπλάνι της Βιτρίνας» και της τηλεοπτικής του απόδοσης*. Πρόκειται για μια συγκριτική ανάλυση του βιβλίου «*Το Καπλάνι της Βιτρίνας*» της Άλκης Ζέη και της τηλεοπτικής απόδοσής του στη μικρή οθόνη. Το άρθρο επικεντρώνεται στις συγκλίσεις και στις αποκλίσεις των αφηγηματικών επιλογών μεταξύ των δύο μέσων και στον τρόπο, με τον οποίο η μικρή οθόνη αντιμετωπίζει τις προκλήσεις της προσαρμογής του βιβλίου σε σειρά και διάρκεια δέκα επεισοδίων.

Το δεύτερο άρθρο με τίτλο «*Μα δεν πήρες είδηση τίποτα;*» «*Όχι, Φάρμουρ, τίποτα*». *Καλλιεργώντας την Ενσυναίσθηση μέσω της Δημιουργικής Γραφής στο έργο της Άλκης Ζέη «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της»* είναι της μεταδιδασκτορίσσας του ΕΚΠΑ, κας **Αραβανή Ευαγγελίας**. Η μελέτη αναδεικνύει τον ψυχοθεραπευτικό ρόλο της λογοτεχνίας ιδιαίτερα στην απόκτηση της ενσυναίσθησης. Σημειώνει τη σπουδαιότητα της ανάγνωσης και της δημιουργικής γραφής ως μέσα ή μεθόδους που συμβάλλουν στην προσέγγιση της λογοτεχνίας για συγκεκριμένη στοχοθεσία.



Η **Καρανικολάου Θεοπούλα**, Διδάσκουσα ΕΔΒΜ στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, στο άρθρο της *Έμφυλοι ρόλοι της παραδοσιακής ελληνικής οικογένειας μέσα από το έργο της Άλκης Ζέη: Η μωβ ομπρέλα*, επικεντρώνει στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας της ηρωίδας, η οποία ενηλικιώνεται σε ένα περιβάλλον ανισοτήτων. Η μελέτη αναδεικνύει τη φυσικότητα με την οποία η Ζέη, καταφέρνει να αποτυπώσει με ειλικρίνεια την παραδοσιακή ελληνική οικογένεια και τις παθογένειές της.

Η φιλόλογος **Τυρπάνη Παναγιώτα** προχωρεί σε συνεξέταση έργων των συγγραφέων, στις οποίες είναι αφιερωμένο αυτό το τεύχος του περιοδικού. Στη μελέτη *Ιδεολογικές και αισθητικές μετατοπίσεις από τους Νικητές (1983) της Ζωρζ Σαρή στην «Αρραβωνιαστικά του Αχιλλέα» (1987) της Άλκης Ζέη* διερευνά τις διασταυρώσεις στην ιστορική σημασιολογία και τη μυθοπλαστική. Σκοπό του άρθρου αποτελεί η αναζήτηση αισθητικών και ιδεολογικών μετατοπίσεων από το πρώτο κείμενο στο δεύτερο.

Η **Πουρνή Γραμμένη-Ελένη**, MSc Λογοτεχνία και παιδικό βιβλίο, στο ΕΚΠΑ, στο άρθρο *Αναπαραστάσεις της Σοβιετικής Ένωσης και της Ρωσίας στο έργο της Άλκης Ζέη για παιδιά*, εστιάζει σε δυο μυθιστορήματα της Ζέη, η οποία αντλεί το αφηγηματικό της υλικό από τη ζωή της ως πρόσφυγα στην πρώην Σοβιετική Ένωση. Πρόκειται για τα: *Ο θεός Πλάτων* και το *Κοντά στις ράγες*. Το άρθρο επιχειρεί να αναδείξει πώς η Άλκη Ζέη αξιοποιεί τα ιστορικά της βιώματα στη μυθοπλασία.

Η φιλόλογος **Ποζιού Ελένη**, με μεταπτυχιακό δίπλωμα στη Δημιουργική Γραφή και στην Ειδική Αγωγή, υπογράφει το άρθρο *Η συμπερίληψη ως βίωμα στο έργο «Ένα παιδί από το πουθενά» της Άλκης Ζέη*. Η κα Ποζιού προσεγγίζει το συγκεκριμένο λογοτεχνικό έργο υπό το πρίσμα της συμπερίληψης ως αξίας, η οποία υπαγορεύει τις επιλογές και τις πράξεις του ήρωα και των υπόλοιπων προσώπων του συγκεκριμένου έργου. Συμπεραίνει ότι στο έργο προβάλλονται συμπεριληπτικές πρακτικές που βασίζονται πάνω σε ανθρωπιστικές αξίες και ιδεώδη.



KEIMENA/TEXTS

Children's literature E-journal

ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας, τεύχος 39^ο, ISSN: 1790-1782

Το αφιέρωμα του περιοδικού κλείνει η μελέτη των **Τσάτσου-Νικολούλη Σοφίας**, Μεταδιδακτορικής ερευνήτριας Δημιουργικής Γραφής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και **Τσιλιμένη Τασούλας**, Καθηγήτριας στο ίδιο πανεπιστήμιο, με τίτλο «*Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*» της Άλκης Ζέη και η «*Νινέτ*» της Ζωρζ Σαρή στο μικροσκόπιο των διαφυλικών σχέσεων. Στόχος του άρθρου είναι η προσέγγιση των διαφυλικών σχέσεων από τρεις διαφορετικές θέσεις: τη νομική, την κοινωνιολογική και την ψυχολογική.



KEIMENA/TEXTS

Children's literature E-journal

ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας, τεύχος 39^ο, σσ. 1-19, 04/09/2023, ISSN: 1790-1782

Από τη σελίδα στη μικρή οθόνη: Μια συγκριτική ανάλυση του βιβλίου της Άλκης Ζέη, «Το Καπλάκι της Βιτρίνας», και της τηλεοπτικής του απόδοσης

Παπαηλία Άρτεμις

Διδάσκουσα ΕΔΒΜ

Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

papailiaa@hotmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο προσφέρει μια συγκριτική ανάλυση του βιβλίου, «*Το Καπλάκι της Βιτρίνας*» (1966), της Άλκης Ζέη και της τηλεοπτικής του απόδοσης (1990) στην μικρή οθόνη. Το άρθρο επικεντρώνεται στις συγκλίσεις και στις αποκλίσεις των αφηγηματικών επιλογών μεταξύ των δύο μέσων και στον τρόπο με τον οποίο η μικρή οθόνη αντιμετωπίζει τις προκλήσεις της προσαρμογής του βιβλίου σε σειρά, σε διάρκεια δέκα επεισοδίων. Για την έρευνα θα στηριχτούμε στα μεθοδολογικά εργαλεία που παρέχει η θεωρία της αφηγηματολογίας του Gérard Genette (1972, 1974, 1978) και θα ερευνήσουμε, επίσης, την απόδοση του μυθοπλαστικού τόπου και την ύπαρξη μη λεκτικών αφηγηματικών στοιχείων, τόσο στο μυθιστόρημα όσο και τη σειρά. Συνολικά, η ανάλυση επισημαίνει ότι η τηλεοπτική διασκευή αναγνωρίζει το μυθιστόρημα ως σημείο εκκίνησης και παραμένει πιστή, ως επί το πλείστον, όχι μόνο στο πνεύμα του κειμένου αλλά και κατά γράμμα. Η παραπάνω, ωστόσο, διατύπωση, δεν αποκλείει τη μοναδικότητα του σημειωτικού συστήματος του τηλεοπτικού μέσου. Όπως διαφάνηκε, κατά την παράλληλη ανάγνωση/θέαση ενδεικτικών αποσπασμάτων, ο σεναριογράφος/σκηνοθέτης, με αξιόλογες και μικρές προσθήκες, ανάγεται σε διερμηνέας του μυθοπλαστικού σύμπαντος, μετατρέποντας το μέσο του 'θερμοκοιτίδα' νέων ιδεών.

Λέξεις-Κλειδιά: Συγκριτική ανάλυση, Άλκη Ζέη, Τηλεοπτική διασκευή

Abstract

This article offers a comparative analysis of the book, "*Wildcat under Glass*" (1966) by Alki Zei and its television series performance on the small screen (1990). The article focuses on the convergences and divergences in narrative choices between the two media and how the small screen addresses the challenges of adapting the book into a series of ten episodes. For this research, we will draw on the methodological tools provided by Gérard Genette's (1972, 1974, 1978) theory of narratology and will also investigate the performance of fictional places and the existence of non-verbal narrative



elements in both the novel and the series. Overall, the analysis points out that the television adaptation acknowledges the novel as a starting point and remains faithful, for the most part, to the spirit of the text and the letter. The above formulation, however, does not exclude the uniqueness of the semiotic system of the television medium. As became apparent during the parallel reading/viewing of indicative extracts, the scriptwriter/director, with notable and slight additions, is elevated to the interpreter of the fictional universe by transforming its medium into an 'incubator' of new ideas.

Keywords: Comparative analysis, Alki Zei, Tv series adaption

Εισαγωγή

Η Άλκη Ζέη (1923-2020) αποτελεί μία από τις πλέον σημαντικές και εξέχουσες φιγούρες στον χώρο της σύγχρονης ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας. Τα έργα της, που έχουν μεταφραστεί σε είκοσι γλώσσες, έχουν χαρακτηριστεί ως «κλασικά αριστουργήματα της σύγχρονης ελληνικής και της παγκόσμιας λογοτεχνίας» (Κατσώνης, 2010). Η Άλκη Ζέη ανανέωσε θεαματικά τη θεματική της παιδικής λογοτεχνίας, με θέματα σχετικά με την ταυτότητα, τη μνήμη, την ιστορία και την πολιτική, και έχει χαρακτηριστεί ως «σκαπανέας του μυθιστορήματος ιστορικής μαρτυρίας» (Μαλαφάντης, 2022, σ. 81). Σε κάθε λογοτεχνικό της έργο, καταθέτει γεγονότα που έχει βιώσει η ίδια, ως αυτόπτης μάρτυρας και βάζει τη σφραγίδα της εποχής της, αποδεικνύοντας έμπρακτα ότι η λογοτεχνία δεν γράφεται εν κενώ, αλλά σε συνάρτηση με τα ιστορικά και κοινωνικά της συγκείμενα.

Η Άλκη Ζέη, μέσα από τα ιστορικά βιβλία της, απευθύνεται κυρίως σε παιδιά-αναγνώστες, εισάγοντάς τους στον κόσμο της παιδικότητας με μια αξιέπαινη αυθεντικότητα και ευαισθησία. Οι πρωταγωνιστές των ιστοριών της, που είναι συχνά παιδιά, παρουσιάζονται ν' αντιμετωπίζουν προκλήσεις, δυσκολίες και κοινωνικά προβλήματα μέσα από το δικό τους μοναδικό πρίσμα, πιστοποιώντας την εξαιρετική ικανότητα της συγγραφέως να εντρυφά στον παιδικό μικρόκοσμο. Οι χαρακτήρες της παιδιά παρουσιάζονται ως αυθεντικές φυσιογνωμίες, με τα όνειρά τους, τις αγωνίες τους και τις αναζητήσεις τους να είναι κεντρικά θέματα των αφηγημάτων. Μέσα από την πιστή απεικόνιση της βιωμένης παιδικότητας των παιδιών, η Άλκη Ζέη διεισδύει στην καρδιά και τον νου τους, αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητα της παιδικής οπτικής στην κατανόηση του κόσμου και θέτοντας σε λειτουργία τους μηχανισμούς ταύτισης του νεαρού αναγνώστη.

Ένα από τα πιο γνωστά έργα της Άλκης Ζέη είναι το μυθιστόρημα «*Το Καπλάνι της Βιτρίνας*» (1966), ένα εμβληματικό έργο της μεταπολεμικής ελληνικής λογοτεχνίας, στο οποίο αποτυπώνει με υψηλή αφηγηματική τέχνη, τα κοινωνικο-πολιτικά δρώμενα της εποχής. Τα κεντρικά πρόσωπα της ιστορίας είναι δύο μικρά κορίτσια, η Μυρτώ και η Μέλια, οι οποίες ζουν στην Σάμο τη δεκαετία του 1936. Ο παππούς τους τους προσφέρει μοναδικές στιγμές μαγείας και μάθησης, ιστορώντας τους διηγήσεις παρμένες από την ελληνική μυθολογία και εστιάζοντας στις αρχαίες αξίες που προβάλλονται μέσα από αυτές. Ένα αντικείμενο που κεντρίζει το ενδιαφέρον



των παιδιών είναι το καπλάνι, μια βαλσαμωμένη τίγρης, που βρίσκεται μέσα στη βιτρίνα του σαλονιού τους. Μέσα από τις μαγικές ιστορίες που τους διηγείται ο ξάδελφός τους, ο Νίκος, το καπλάνι ανάγεται σε σύμβολο περιπέτειας και φαντασίας. Ωστόσο, η εποχή της δικτατορίας του Μεταξά φέρνει αναταραχές και προβλήματα, θέτοντας την παιδική αθωότητά τους σε δοκιμασία. Στο παραπάνω μυθιστόρημα, η συγγραφέας αξιοποιώντας τη σύμβαση της φιλαλήθειας, εισάγει στο κείμενό της τόσο στοιχεία μαγικά αλλά και αληθινά. Με το παραπάνω τέχνασμα είναι σαν να επιβεβαιώνει ότι όλα, τελικά, μπορούμε να τα διηγηθούμε στα παιδιά, αρκεί να γίνεται με τον κατάλληλο τρόπο.

Υλικό, Στόχος και Μεθοδολογία της Έρευνας

Η έρευνα βασίστηκε στο μυθιστόρημα «*Το Καπλάνι της Βιτρίνας*» (1974 [1966]) της Άλκης Ζέη, από τις εκδόσεις Κέδρος, και στην ομότιτλη τηλεοπτική σειρά (1990), σε σενάριο και σκηνοθεσία του Πέτρου Λύκα (1927-2007), η οποία προβλήθηκε στην ΕΡΤ1, σε έναν κύκλο 10 επεισοδίων. Ο Πέτρος Λύκας ήταν Έλληνας σκηνοθέτης και μοντέρ και διατελέσοντας πρόεδρος της Ένωσης Τεχνικών Ελληνικού Κινηματογράφου και Τηλεόρασης. Έχει συνεργαστεί με τη Φίνος Φιλμ, μία από τις μεγαλύτερες ελληνικές εταιρείες παραγωγής ταινιών, και έχει συμβάλει σημαντικά στη δημιουργία άκρως επιτυχημένων ελληνικών ταινιών σε εμπορικό επίπεδο.

Αντικείμενο αυτής της μελέτης είναι η συγκριτική ανάλυση του μυθιστορήματος της Άλκης Ζέη, «*Το Καπλάνι της Βιτρίνας*» και της μεταγενέστερης διασκευής του στην μικρή οθόνη (1990) από τον Πέτρο Λύκα. Στόχος είναι να εξετάσουμε πώς μετασχηματίζονται οι τεχνικές και τα στοιχεία της αφήγησης του λογοτεχνικού κειμένου κατά την προσαρμογή του στην μικρή οθόνη. Η μελέτη θα διερευνήσει, άρα, τη διάρθρωση του αφηγηματικού λόγου στα δύο ανωτέρω μέσα και θα εστιάσει στο κατά πόσο η τηλεοπτική σειρά επεκτείνει ή επανερμηνεύει το αρχικό κείμενο.

Η μεθοδολογία της έρευνας περιλαμβάνει μια διαδικασία πολλαπλών σταδίων που βασίζεται στην ποιοτική ανάλυση. Συγκεκριμένα, θα επιχειρήσουμε καταρχάς, μια μέθοδο ανάλυσης της διαδικασίας μετάθεσης των μυθοπλαστικών σημειομένων από το μυθιστόρημα στη μικρή οθόνη, αξιοποιώντας μεθοδολογικά εργαλεία που μας παρέχει η θεωρία της αφηγηματολογίας του Gérard Genette (1972, 1974, 1978)¹. Ως αποτέλεσμα, θα αναζητηθούν και διερευνηθούν οι αφηγηματικές επιλογές, οι σχετικές με τη Φωνή (Ηρώας/Αφηγητής, Λειτουργία του αφηγητή), την Έγκλιση (Προοπτική, Εστιάσεις) και τον Χρόνο (Τάξη, Διάρκεια, Συχνότητα), ώστε να εξετάσουμε συγκριτικά τον ρόλο του αφηγητή, της εστίασης και τις αφηγηματικές επιλογές που αφορούν τη διαχείριση του χρόνου. Το άρθρο αυτό θα ερευνήσει, επίσης, ζητήματα που άπτονται με τη μυθοπλαστική και τηλεοπτική απόδοση του τόπου της μυθοπλασίας και θα εξετάσει την ύπαρξη μη λεκτικών αφηγηματικών στοιχείων στη σειρά. Στη

¹ Βλ. την έρευνα των Γουλή, Γρόσδο & Καρακίτσιο (2012, σσ. 17-35) για την κειμενικο-εικονική προσέγγιση του Μικρού Νικόλα.



συνέχεια, θα πραγματοποιηθούν παράλληλες ενδεικτικές αναγνώσεις του λογοτεχνικού κειμένου-πηγή με το αντίστοιχο τηλεοπτικό κείμενο, με στόχο να εντοπιστούν και να συζητηθούν σημαντικές διαφορές και ομοιότητες μεταξύ τους, οι οποίες και επηρεάζουν την πρόσληψη της ιστορίας.

Αυτές οι συμπληρωματικές μέθοδοι ανάλυσης, ευελπιστούμε να 'ρίξουν φως' στις αποχρώσεις της αφήγησης της Άλκης Ζέη και της αφηγηματικής απόδοσης της σειράς του Πέτρου Λύκα, προσφέροντας ενδιαφέροντα δεδομένα για τον πολυδιάστατο αφηγηματικό κόσμο που δημιουργούν τα δύο μέσα.

Η αφηγηματική τέχνη στο χαρτί και στην οθόνη: συγκλίσεις και αποκλίσεις

Στον πυρήνα τους, η λογοτεχνία και η τηλεοπτική οθόνη μοιράζονται έναν θεμελιώδη σκοπό: την αφήγηση ιστοριών. Όπως εύλογα επισημαίνει ο Christian Metz (1991 [1974], σσ. 44-45) «*Η ταινία μάς λέει συνεχείς ιστορίες. Λέει πράγματα που, επίσης, θα μπορούσαν να μεταφερθούν στη γλώσσα των λέξεων. Αλλά τα λέει με διαφορετικό τρόπο*». Και τα δύο μέσα διαθέτουν την ικανότητα να αιχμαλωτίζουν το κοινό και να προκαλούν συναισθηματικές αντιδράσεις. Είτε μέσω του γραπτού λόγου είτε της κινούμενης εικόνας, έχουν τη δυνατότητα να μεταφέρουν το κοινό τους σε διαφορετικούς χρονοτόπους, να τους συστήσουν σε ενδιαφέροντες χαρακτήρες και να στήσουν συναρπαστικές πλοκές που ενίοτε διαπραγματεύονται περίπλοκα κοινωνικά ζητήματα και προσφέρουν βαθιές γνώσεις για την ανθρώπινη εμπειρία.

Επιπλέον, τα δύο μέσα, λογοτεχνία και οθόνη συχνά αντλούν έμπνευση το ένα από το άλλο. Πολλές σειρές/ταινίες είναι διασκευές λογοτεχνικών έργων, ενώ οι συγγραφείς, από την άλλη πλευρά, μπορούν να εμπνευστούν από τις κινηματογραφικές τεχνικές αφήγησης και να τις ενσωματώσουν στα λογοτεχνικά τους έργα. Αυτή η διασταυρούμενη επικοινωνία ιδεών εμπλουτίζει και τις δύο μορφές τέχνης, διευρύνοντας τα όρια της αφήγησης και ενθαρρύνοντας μια συνεχή δημιουργική ανταλλαγή.

Ωστόσο, ενώ η λογοτεχνία και ο κινηματογράφος μοιράζονται τον στόχο της αφήγησης, οι τρόποι έκφρασης και οι καλλιτεχνικές τους γλώσσες διαφέρουν σημαντικά. Βέβαια, κάθε μέσο έχει μοναδικές ιδιότητες που διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζονται και καταναλώνονται οι αφηγήσεις. Όπως εύλογα επισημαίνει ο Θανάσης Βαλτινός (όπως αναφέρεται στο Γουλής, Γρόσδος, Καρακίτσιος, 2012, σ. 22): «*Οι γλώσσες της λογοτεχνίας είναι διαφορετικές, ο διάκοσμος ωστόσο της πραγματικότητας την οποία καταδεικνύουν, λειτουργεί με τους ίδιους όρους*».

Η αφηγηματική τέχνη στο χαρτί, μία επί το πλείστον, προσωπική υπόθεση, επιτρέπει στους συγγραφείς να εμβαθύνουν στις σκέψεις και τα συναισθήματα των ηρώων, ερευνώντας λεπτομερώς τις ψυχολογικές και συναισθηματικές πολυπλοκότητές του χαρακτήρα τους. Οι αναγνώστες, αντίστοιχα, είναι ελεύθεροι να φανταστούν τους χαρακτήρες, τα σκηνικά και τα γεγονότα στο μυαλό τους, οδηγούμενοι σε μια άκρως προσωπική και υποκειμενική πρόσληψη. Οι αφηγήσεις στο χαρτί εμπλέκουν, επίσης, τη διάνοια του αναγνώστη, απαιτώντας ερμηνεία και



ανάλυση. Η φαντασία του αναγνώστη συμμετέχει ενεργά στη διαδικασία, καθώς ζωντανεύει τις λέξεις στη σελίδα μέσα από τη δική του νοητική απεικόνιση. Ακόμη, ο αφηγηματικός ρυθμός ελέγχεται από τον αναγνώστη, ο οποίος μπορεί να εστιάσει σε ορισμένα αποσπάσματα ή να παραλείψει άλλα.

Από την άλλη πλευρά, οι αφηγήσεις στην οθόνη, που βασίζονται σε συλλογική εργασία, είναι κυρίως οπτικές και ακουστικές, συνδυάζουν κινούμενες εικόνες, ήχο, μουσική και διάλογο για να μεταφέρουν την ιστορία. Οι τηλεοπτικές αφηγήσεις παίζουν με τις γωνίες της κάμερας, τον φωτισμό, το μοντάζ και τη μουσική, κατορθώνουν να ενισχύσουν τη συναισθηματική απήχηση μιας σκηνής ή ενός χαρακτήρα. Δημιουργούν άρα, μια αισθητηριακή προσέγγιση της μυθοπλασίας, 'βυθίζοντας' τον θεατή σε μια κινηματογραφική εμπειρία που εμπλέκει πολλές αισθήσεις ταυτόχρονα. Αυτό το μέσο έχει το πλεονέκτημα του άμεσου οπτικο-ακουστικού αντίκτυπου και της δυνατότητας να παρουσιάσει τις αφηγηματικές πληροφορίες γρήγορα και άμεσα, διότι εδώ ο αφηγηματικός ρυθμός ελέγχεται από τον σκηνοθέτη. Σύμφωνα με τον Erwin Panofsky (1947 [1936], σ. 21): «Σε μια ταινία, αυτό που ακούμε είναι, καλώς ή κακώς, άρρηκτα συνδεδεμένο με αυτό που βλέπουμε». Επομένως, όταν το λογοτεχνικό κείμενο οπτικοποιείται και μετατρέπεται σε φιλικό κείμενο, η λέξη αποκτά μία αλληλένδετη σχέση με την εικόνα (Bluestone, 1957, σ. 58). Συγκεκριμένα, ο George Bluestone (1957), μελετητής των μεταφορών λογοτεχνικών κειμένων στον κινηματογράφο, επισημαίνει πως εάν ο θεατής αποτολμήσει να μετατρέψει τα λόγια του ηθοποιού σε προσωπική του σκέψη, κατά την παρακολούθηση ενός κινηματογραφικού φιλμ, θα απομακρυνθεί για ένα μικρό χρονικό διάστημα από το οπτικό δράμα, με τον ίδιο τρόπο που σηκώνει το βλέμμα του ο αναγνώστης από το βιβλίο. Η διαφορά έγκειται όμως στο γεγονός ότι στο βιβλίο δεν θα χαθούν πληροφορίες, γιατί το κείμενο βρίσκεται τυπωμένο στα χέρια του αναγνώστη, ενώ στην ταινία το πρόσωπο του ηθοποιού συνεχίζει να δρα και μπορεί ο θεατής να χάσει σημαντικές πληροφορίες για την εξέλιξη της πλοκής.

Επιπλέον, και το πέρασμα του χρόνου αλλά και η αποτύπωση του χώρου αντιμετωπίζεται διαφορετικά στη λογοτεχνία απ' ότι στην οθόνη. Η λογοτεχνία έχει την πολυτέλεια να εμβαθύνει σε μακροσκελείς περιγραφές, να εξερευνήσει τις σκέψεις και τα συναισθήματα των χαρακτήρων και να καλύψει μεγάλες χρονικές περιόδους μέσα σε πολλές σελίδες. Αντίθετα, ο κινηματογράφος συμπιέζει τον χρόνο (με τη χρήση του "montage") και τον χώρο ("mise-en-scène"), απαιτώντας συχνά από τους σκηνοθέτες/σεναριογράφους να προβούν σε στρατηγικές επιλογές σχετικά με το τι θα συμπεριλάβουν και τι θα απαλείψουν, ώστε να ταιριάζουν με τους περιορισμούς και τις δυνατότητες του μέσου.

Διαφαίνεται, άρα, ότι προκύπτουν προκλήσεις κατά την προσαρμογή ενός λογοτεχνικού έργου στην οθόνη. Οι σκηνοθέτες/σεναριογράφοι καλούνται να εντυπώσουν στην πολυπλοκότητα της συμπύκνωσης ενός μυθιστορήματος σε μια δίωρη ταινία ή σε μια σειρά με επεισόδια της μισής ώρας, συχνά απαιτώντας την παράλειψη ή την αλλαγή ορισμένων στοιχείων προς χάριν αφηγηματικής συντομίας. Πρέπει να κάνουν επιλογές σχετικά με το τί θα τονίσουν, τί θα παραλείψουν και πώς



θα συλλάβουν το πνεύμα του πρωτότυπου έργου εντός των περιορισμών του τηλεοπτικού μέσου. Σύμφωνα με τον Geoffrey Wagner (όπως αναφέρεται στο McFarlane, 1996), υπάρχουν τρεις κατηγορίες μεταφοράς λογοτεχνικών έργων στον κινηματογράφο. Η πρώτη κατηγορία είναι η μετάθεση (“*transposition*”), όπου η μεταφορά του λογοτεχνικού κειμένου στην οθόνη γίνεται με ελάχιστες αλλαγές. Η δεύτερη κατηγορία είναι το σχόλιο (“*commentary*”), όπου το λογοτεχνικό έργο υφίσταται σημαντικές αλλαγές, όπως αλλαγές στο τέλος ή μετατόπιση της δράσης σε διαφορετική χρονική περίοδο. Τέλος, η τρίτη κατηγορία είναι η αναλογία (“*analogy*”), όπου οι ταινίες δεν αναγνωρίζονται εύκολα ως προέλευσης από λογοτεχνικά έργα, είτε λόγω διαφορετικού τέλους είτε επειδή διαδραματίζονται σε διαφορετικό χώρο ή χρόνο. Να τονιστεί, βέβαια, ότι είναι πλέον αποδεκτό (Cardoso, 2019, σ. 1348) ότι τα δευτερεύοντα έργα υπερβαίνουν την απλή μίμηση και εξελίσσονται αυτόνομα. Πρόκειται για νέα έργα που προσθέτουν, συμπληρώνουν, ανανεώνουν ή ακόμα και ανατρέπουν το αρχικό έργο. Γι’ αυτόν τον λόγο, το τελευταίο κριτήριο αξιολόγησης μιας μεταφοράς θα έπρεπε να είναι η πιστότητα ή όχι στο πρωτότυπο έργο.

Είναι ενδιαφέρον ότι οι συγκλίσεις και οι αποκλίσεις αυτών των μέσων δεν είναι στατικές αλλά δυναμικές. Καθώς η τεχνολογία εξελίσσεται, αναδύονται νέες μορφές αφηγήσεων που συνδυάζουν τις ιδιότητες και των δύο μέσων. Η δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ τους αντανάκλα τη συνεχή εξέλιξη της αφηγηματικής τέχνης στο σύνολό της. Η μελέτη, επομένως των προσαρμογών, παρουσιάζει ενδιαφέρον, διότι επαναφέρουν λογοτεχνικά έργα στην οθόνη, μιώντας τις νέες γενιές σε αγαπημένες ιστορίες του παρελθόντος και προσφέροντας στο ήδη εξοικειωμένο κοινό με το υπο-κείμενο (“*hypotexte*”) (Genette, 1982, σσ. 12-13) έναν νέο φακό μέσω του οποίου θα προσλάβει την ιστορία.

Η φωνή και η έγκλιση

Στο μυθιστόρημα «*Το Καπλάκι της Βιτρίνας*» της Άλκης Ζέη, η αφήγηση είναι αυτοδιηγητική και προέρχεται από ένα παιδί-αφηγητή, τη Μέλια, που αποτυπώνει τα γεγονότα ως αυτόπτης μάρτυρας, φιλτράροντάς τα μέσω της παιδικής ματιάς της. Στο κείμενο αφηγηματική φωνή και οπτική γωνία ταυτίζονται² και τα μάτια του παιδιού πάντοτε προπορεύονται. Μέσα από τις προσωπικές της παρατηρήσεις/σχολιασμούς και εσωτερικούς μονολόγους της πρωταγωνίστριας-αφηγήτριας, οι αναγνώστες καλούνται να βιώσουν τον μυθοπλαστικό κόσμο μέσα από το φίλτρο της παιδικής αθωότητας. Η Μέλια είναι ένα αυθεντικό παιδί. Διακρίνεται για τη μεγάλη της αγάπη για τα παραμύθια, την επιθυμία της για παιχνίδι και βόλτες με τον παππού της αλλά και χαρακτηρίζεται από την αιωνόβια παιδική ανταγωνιστικότητα, αναφορικά με τη σχέση της με την αδερφή της, με τρόπο που αντανάκλαται με μαεστρία και αληθοφάνεια το παιδικό εγώ.

Επιστρέφοντας στην τηλεοπτική προσαρμογή του βιβλίου, τα αφηγηματικά μέσα της συγγραφέως, εμβαπτίζονται μέσα στη σφαίρα της οπτικής και ακουστικής

² Αυτός είναι και ο λόγος που η φωνή και η έγκλιση ‘συστεγάζονται’ στην ίδια υπο-ενότητα εξέτασης.



αφήγησης. Η αφηγηματική φωνή εκδηλώνεται μέσω ενός συνδυασμού σκηνοθετικών επιλογών, διαλόγων και ερμηνείας εκ μέρους των ηθοποιών. Αυτά τα στοιχεία συνεργάζονται εντατικά, ώστε να δημιουργήσουν μια οπτικο-ακουστική αφήγηση. Για την επίτευξη, ωστόσο, της ομοδιηγητικής αφήγησης που υπερισχύει στο μυθιστόρημα, σε αρκετά σημεία, εισέρχονται οι προσωπικές σκέψεις της ηρωίδας, μέσω των εσωτερικών της μονολόγων, οι οποίοι και μεταφέρονται απόφιοι από το κείμενο. Οι μονόλογοι λειτουργούν αποκαλυπτικά για τις ανησυχίες και τα συναισθήματα της Μέλιας, προσφέροντας μια εσωτερική και προσωπική διάσταση στην αφήγηση. Το παραπάνω τέχνασμα αποδίδεται στο τηλεοπτικό μέσο μέσω της χρήσης της κινηματογραφικής τεχνικής της “voice-over”, με τρόπο, δηλαδή, που ο θεατής να ακούει τις προσωπικές της σκέψεις φωναχτά, είτε όταν εκείνη απουσιάζει από την σκηνή (Pillai, 2015, σσ. 1-2)³ είτε όταν είναι παρούσα (σχόλιο off), τα οποία και λειτουργούν ως δείκτες εσωτερικής σταθερής εστίασης (Κακλαμανίδου, 2006, σ. 52). Ένα τέχνασμα, που δίνει στον θεατή πλεονέκτημα σε σχέση με τον αναγνώστη, καθότι προστίθεται και ο τόνος της φωνής της ηρωίδας, με αποτέλεσμα να εξάγονται περισσότερες πληροφορίες για τη συναισθηματική της κατάσταση.

Άλλες κινηματογραφικές τεχνικές που ενισχύουν τη σχέση μεταξύ του «εγώ» που αφηγείται και του «εγώ» που αναπαρίσταται αποτελούν και οι υποκειμενικές λήψεις. Με τη χρήση προσαρμοσμένων γωνιών λήψης, συμπεριλαμβάνονται πλάνα που εστιάζουν στο επίπεδο των ματιών της Μέλιας ή πλάνα στα οποία ο τηλεοπτικός φακός ταυτίζεται με το βλέμμα της. Αυτό δημιουργεί την αίσθηση ότι ο θεατής βλέπει τον κόσμο μέσα από τα μάτια του χαρακτήρα και βιώνει τα γεγονότα από την προσωπική του οπτική γωνία. Εντοπίστηκε, ακόμα, και η τεχνική της “champ-contre-champ”, κατά την οποία πραγματοποιείται «εναλλαγή ανάμεσα στον χαρακτήρα που βλέπει και σε αυτό που βλέπει ο χαρακτήρας» (Vanoye, 1989, σ. 146)⁴ και, όπως θα δούμε και αμέσως παρακάτω, η χρήση πλάνων που απεικονίζουν όσα η ηρωίδα ονειρεύεται και φαντάζεται. Η παιδική οπτική, άρα, παραμένει παρούσα στην τηλεοπτική σειρά, καθώς η αφήγηση αναπαριστά τον κόσμο μέσα από τα μάτια της πρωταγωνίστριας, προσφέροντας στον τηλεθεατή την προσωπική της αλήθεια.

Ο αφηγηματικός χρόνος

Το βιβλίο «*Το Καπλάκι της Βιτρίνας*» αποτελείται από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει έξι κεφάλαια και το δεύτερο πέντε. Να σημειωθεί, ότι οι σελίδες στο κάθε κεφάλαιο ποικίλουν. Αντίθετα, η σειρά εκτυλίσσεται μέσα σε δέκα επεισόδια της μισής ώρας περίπου. Ενδιαφέρον είναι, ότι ενώ τα κεφάλαια στο βιβλίο κλείνουν πάντοτε με το χαρακτηριστικό μοτίβο των κοριτσιών ΕΥ-ΠΟ, που θα πει πολύ

³ Με τον όρο “voice-over”/“voix off” (φωνή εκτός κάδρου), εννοούμε συχνά μία αόρατη φωνή η οποία ανήκει σε έναν χαρακτήρα του φιλικού κειμένου, τον οποίο όμως ο θεατής δεν μπορεί να δει. Ωστόσο, συχνά προσλαμβάνεται και ως εσωτερικός μονόλογος (στην περίπτωση του κινηματογράφου «εξωτερικός μονόλογος») επιτρέποντας τη διεξόδυση του θεατή στην υποκειμενικότητα του ήρωα.

⁴ Να σημειωθεί ότι τα ξενόγλωσσα αποσπάσματα του άρθρου αποτελούν έργο μετάφρασης της συγγραφέως.



ευχαριστημένη και ΛΥ-ΠΟ, που σημαίνει πολύ λυπημένη, το οποίο και «αποτελεί μια βιωματική αποδοχή ή απόρριψη, από μέρους των μικρών κοριτσιών, κοινωνικών συμβάντων του τόπου τους» (Ακριτόπουλος, 2017, σ. 182), ωστόσο, τα επεισόδια ολοκληρώνονται με διαφορετικό τρόπο. Η προσθήκη ή αφαίρεση ορισμένων στοιχείων και η αλλαγή στον τρόπο κλεισίματος των επεισοδίων ενδέχεται να πραγματοποιείται για να προσαρμοστεί η ροή της αφήγησης στον τηλεοπτικό χώρο. Εντούτοις, πέρα από την προσαρμογή στο τηλεοπτικό μέσο, ο διαφορετικός τρόπος ολοκλήρωσης των επεισοδίων στη σειρά συμβάλλει στη δημιουργία ενός κλίματος αγωνίας και αναμονής στους τηλεθεατές για το τί θα συμβεί στο επόμενο επεισόδιο. Αυτό, διότι κάθε ένα από αυτά τελειώνει σε αναπάντεχες στιγμές, σε σημεία ανατρεπτικά ή με ερωτηματικά, κρατώντας το κοινό σε αγωνία για την εξέλιξη της ιστορίας.

Καθότι η διαχείριση του αφηγηματικού χρόνου έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον συγκριτικά με το βιβλίο και τη σειρά, θα εστιάσουμε σε ένα απόσπασμα, χαρακτηριστικό της διακοπής της ευθύγραμμης αφήγησης, για να διαφανούν οι περαιτέρω ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους. Στο μυθιστόρημα, συγκεκριμένα στο τέταρτο κεφάλαιο με τίτλο «*Η απελπισία*» μας. *Η Σταματίνα. Έρχεται ο Νίκος. Τρεις λυπητερές ιστορίες*», η μικρή Μέλισσα συλλογιέται, παρατηρώντας τη βάρκα Κρυσταλλία να απομακρύνει, πως αν είχε γεννηθεί συγγραφέας θα έγραφε τρεις λυπητερές ιστορίες (Ζέη, 1974 [1966], σ. 49). Στη συνέχεια του κειμένου εγκιβωτίζονται πράγματι τρεις αυτοτελείς ιστορίες, με ξεχωριστό τίτλο για την κάθε μία. Οι ιστορίες απαριθμούνται και περιλαμβάνουν με κεφαλαία γράμματα τα ονόματα των παιδιών που θα πρωταγωνιστήσουν σε αυτές, συγκεκριμένα οι οικογένειες αυτών. Μάλιστα, στις δύο τελευταίες λυπητερές ιστορίες εισάγεται μέσα σε παρένθεση, με τη μορφή σχολιασμού, το είδος του τέλους. Η εκάστοτε ιστορία χαρακτηρίζεται από αφηγηματική συντομία, ενότητα και ολότητα. Μόνο η δεύτερη ιστορία δεν έχει καθόλου διάλογο. Στο τέλος της, η αφηγήτρια Μέλια, δίνει ένα δικό της χαρούμενο τέλος, ελπίζοντας για την καλύτερη έκβαση της τύχης του Νώλη, να γίνει μουσικός. Είναι ενδιαφέρον ότι η δεύτερη ιστορία αποκλίνει από τον κανόνα, καθώς απουσιάζει εντελώς ο διάλογος. Είναι μια αφήγηση όπου οι πράξεις και οι σκέψεις μιλούν πιο δυνατά από τις λέξεις. Να επισημάνουμε, βέβαια, ότι οι ανωτέρω ιστορίες δεν είναι απλώς ιστορίες μεμονωμένων πρωταγωνιστών αλλά είναι, επίσης, μικρόκοσμοι της κοινωνίας στην οποία ζουν. Κάθε αφήγηση είναι μια λεπτή, αλλά εντυπωσιακή κριτική των κοινωνικών προτύπων και δυναμικών. Καθεμία από αυτές λειτουργεί ως καθρέφτης που αντανακλά την κοινωνική πραγματικότητα και διεισδύει ως ιδεολογικό σχόλιο στα μύχια της αφήγησης. Κάθε χαρακτήρας, κάθε αφήγηση, κάθε διάλογος, ακόμη και οι σιωπές, μιλούν για την πραγματικότητα που η συγγραφέας θέλει να επικρίνει.

Στη σειρά, η πρώτη λυπητερή ιστορία παρουσιάζεται στο δεύτερο επεισόδιο και οι δύο τελευταίες στο τρίτο. Μάλιστα, ως πρώτη λυπητερή ιστορία προβάλλεται εκείνη του Νώλη. Ο Νώλης ανεβαίνει πάνω στο ψόφιο δελφίνι και ξεκινά να τραγούδα. Η κάμερα, με ένα κοντινό πλάνο, αναπαριστά τη Μέλια, παρασυρμένη από το όμορφο τραγούδι του. Στη συνέχεια, το πλάνο γίνεται ολοένα και πιο κοντινό, δίνοντας την



εντύπωση ότι ο θεατής διεισδύει στο νου της ηρωίδας και ξεκινά η αφήγηση της ιστορίας του από τη Μέλια (με σχόλιο off), η οποία παρεμβάλλεται και από την οπτικοποιημένη δραματική παρουσία των χαρακτήρων και των διαλόγων τους. Στο τέλος της αφήγησης, ο Νώλης παρουσιάζεται ανεβασμένος πάνω στην σκηνή του θεάτρου να τραγουδά και από κάτω η Μέλια με την οικογένειά της, φορώντας τα επίσημά τους ρούχα, να τον χειροκροτούν. Ο Πέτρος Λύκας επιλέγει εδώ να χρησιμοποιήσει μια σύνθετη κινηματογραφική κατηγορία εσωτερικής εστίασης, τις λεγόμενες νοερές εικόνες. Σύμφωνα με τον Metz (όπως αναφέρεται στην Κακλαμανίδου, 2006, σ. 53), εκείνες αφορούν τις εικόνες *«που υλοποιούν μία καθαρά πνευματική κατάσταση: Γεγονότα που ο χαρακτήρας φαντάζεται, αυτά που ονειρεύεται, ό,τι σκέφτεται, φοβάται, επιθυμεί...»*. Η παρούσα, άρα, τεχνική, επιτρέπει την υποκειμενική θέαση των γεγονότων και ενθαρρύνει την ταύτιση του θεατή με την Μέλια.

Η δεύτερη ιστορία ανήκει στην Άρτεμη, και η Μέλια, επίσης, την φαντάζεται καθόσον η βάρκα Κρυσταλλία απομακρύνεται στον ορίζοντα, για να παραλάβει τον Νίκο. Σε αυτό το σημείο, επισημαίνεται η επιθυμία της να γίνει συγγραφέας για να γράψει τις λυπητερές ιστορίες των παιδιών στο Λαμαγάρι. Ο θεατής βλέπει μέσω μιας αναδρομικής οπτικής αφήγησης, τη μητέρα της Άρτεμης ξαπλωμένη στο κρεβάτι, μέσα στο τσαρδάκι τους. Τα γεγονότα, με τη συνοδεία μιας συγκινητικής μελωδίας, εξελίσσονται μέσω των διαλόγων των χαρακτήρων. Ο θεατής, αφότου δει με τα μάτια του τη μητέρα της Άρτεμης, να πέφτει στο γκρεμό, επιστρέφει στη Μέλια, που περιτριγυρίζεται από τους φίλους της, αναμένοντας τον Νίκο και αναλογιζόμενη *«... Κι έπεσε από τα βράχια για να 'χει ψωμί η πολυαγαπημένη της κόρη...»*. Έτσι, θα 'γραφα. Μπορεί όμως το «πολυαγαπημένη» να το 'σβηνα και να 'γραφα μόνο «το παιδί της» ή «η Άρτεμη»» (ibid). Η τρίτη και τελευταία ιστορία ανήκει στον Οδυσσέα και στην Αυγή. Τα παιδιά παρουσιάζονται να παίζουν στην ακροθαλασσιά, όταν έρχεται η μητέρα του Οδυσσέα και της Αυγής, για να τα πάρει σπίτι. Ο Οδυσσέας κρύβεται γιατί δεν θέλει να την ακολουθήσει. Η Μέλια, μέσα από έναν εξωτερικό μονόλογο, κοινοποιεί, μόνο με τη χρήση των λέξεων, την ιστορία τους στον τηλεθεατή. Η ανεπαίσθητη, επομένως, αλλαγή στην πλοκή του τηλεοπτικού κειμένου διευθετεί τη χρονολογική σειρά της ιστορίας, μέσω της αναδρομής, ώστε να αποκαλυφθεί καλύτερα η σχέση αιτίου-αποτελέσματος.

Θα υποστηρίξαμε, λοιπόν, ότι η σειρά εκμεταλλεύεται τα πλεονεκτήματα του τηλεοπτικού μέσου, όπως τη μουσική, τις εικόνες, τις ερμηνείες και τη δυνατότητα εναλλαγής των πλάνων, για να δημιουργήσει μια περισσότερο δραματοποιημένη αφήγηση. Και τα δύο μέσα, βέβαια, έχουν την ικανότητα να μεταφέρουν την ατμόσφαιρα και την ένταση των ιστοριών, αλλά επηρεάζουν διαφορετικά την ανάγνωση ή τη θέαση της ιστορίας. Αναφορικά, τέλος, με την αλλαγή της σειράς των λυπητερών ιστοριών, πιστεύουμε ότι έλαβε χώρα με σκοπό να τηρηθεί ένας ρυθμός και μία ισορροπία στην τηλεοπτική αφήγηση. Ο Πέτρος Λύκας πιθανόν επιθυμούσε την υιοθέτηση μιας πιο δυναμικής δομής, που να ταιριάζει στο μέσο της αφήγησής του και



να διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον του κοινού του, χωρίς όμως να επηρεάζει τον συνταγματικό άξονα του μυθιστορήματος.

Χώρος

Στο πεδίο της εξέτασης του μυθιστορηματικού χώρου, η Άλκη Ζέη, αξιοποιεί τους τόπους δράσης μετωνυμικά κι όχι ως απλές γεωγραφίες. Οι τόποι λειτουργούν ως δυναμικά σημειώματα, μέσα στους οποίους οι χαρακτήρες κινούνται και δρουν, θέτοντας σε κίνηση την τροχιά της πλοκής και προσδίδοντας στην αφήγηση ατμοσφαιρικές λεπτές αποχρώσεις. Κάθε τοποθεσία στο μυθιστόρημα -από τα τσαρδάκια στο Λαμαγάρι έως το σχολείο του κύριου Καρανάση- αντανακλά το κοινωνικοπολιτισμικό και ιστορικό πλαίσιο της αφήγησης. Ταυτόχρονα, ο χώρος βιώνεται από τους χαρακτήρες και συμβάλει αποφασιστικά στη διαμόρφωσή τους. Τα μακροβούτια στη θάλασσα του Λαμαγαριού, οι ιστορίες του Νίκου πάνω στα βραχάκια των κυμάτων, το συνωμοτικό οδοιπορικό των παιδιών στο γκρεμισμένο κάστρο, καθιστούν τον χώρο ζωντανό και πλούσιο συμβολισμών.

Οι τόποι της μυθοπλασίας αποδίδονται εξίσου συμβολικά, με σημασιολογικό βάθος, και στη προσαρμογή του μυθιστορήματος, όπου τα σκηνικά διευρύνονται αποκτώντας οπτική και ακουστική μορφή. Εδώ, η επιλογή των τοποθεσιών από τον σκηνοθέτη και η μεταφορά τους στην οθόνη συνδυάζονται για να δημιουργήσουν μια οπτική γεωγραφία που προσκαλεί τους θεατές να βιώσουν τους ίδιους τόπους που κατοικούν και δρουν οι χαρακτήρες. Κάθε σκηνικό, από το μυθοπλαστικό Λαμαγάρι, τα λευκά σοκάκια του νησιού, τη σάλα της κυρίας Δέσποινας με το καπλάνι μέσα στη βιτρίνα, βρίθουν από οπτικές λεπτομέρειες και ακολουθούν την ιστορική ατμόσφαιρα της εποχής. Στο τελευταίο συνεπικουρούν η σκηνογραφία και οι ενδυματολογικές επιλογές αποκτώντας λειτουργικό ρόλο στην απόδοση της ιστορικής ατμόσφαιρας του σκηνικού του τηλεοπτικού αφηγήματος.

Μη λεκτικά στοιχεία

Στο μυθιστόρημα, η Άλκη Ζέη μέσω της επιδέξιας χρήσης της γλώσσας της, όπως επιθέτων και κατάλληλων ρημάτων, και του αφηγηματικού της ρυθμού, αποδίδει με αληθοφάνεια τον εσωτερικό κόσμο των συναισθημάτων των χαρακτήρων της. Στα ανωτέρω συνεπικουρούν, όπως είδαμε και παραπάνω, και οι περιγραφές των τοπίων της, εξυπηρετώντας την πρόθεσή της να αποδώσει με γλαφυρό και ρεαλιστικό τρόπο τον χώρο δράσης των ηρώων.

Στην τηλεοπτική σειρά, οι μη λεκτικές ενδείξεις, όπως οι παύσεις και οι σιωπές, είναι χώροι γεμάτοι νόημα -μια παύση σε έναν διάλογο μπορεί να σηματοδοτεί τον δισταγμό ενός χαρακτήρα ή να λειτουργεί προειδοποιητικά για την επικείμενη ένταση, ενώ μια σιωπή μπορεί να μιλάει για ανομολόγητα συναισθήματα, μυστικά ή λανθάνουσες συγκρούσεις. Επιπλέον, οι ερμηνείες των ηθοποιών δίνουν ζωή στις χειρονομίες και τις εκφράσεις των μυθοπλαστικών χαρακτήρων, μεταφέροντας οπτικά ένα φάσμα συναισθημάτων και αντιδράσεων που εμπλουτίζουν την εμπειρία θέασης, ενισχύοντας το βάθος και την αυθεντικότητα των χαρακτήρων. Οι ήχοι, επίσης,



αναλαμβάνουν έναν κρίσιμο αφηγηματικό ρόλο. Το ηχηρό κροτάλισμα της βροχής στη στέγη του σπιτιού, η ρυθμική κακοφωνία του ύμνου της χούντας ή το ανακουφιστικό βουητό της κατασρόλας της Σταματίνας που γεμίζει το σπίτι μυρωδιές, κάθε ακουστικό μέσο ενισχύει το ατμοσφαιρικό βάθος της αφήγησης επηρεάζοντας τις συναισθηματικές αντιδράσεις των τηλεθεατών και επιτρέπει τη βίωση των γεγονότων εκτός της σελίδας. Μάλιστα, το χαρακτηριστικό τραγούδι της σειράς, που τραγουδιέται από τα παιδιά και παίζει τόσο κατά την έναρξη κάθε επεισοδίου όσο και κατά της διάρκειας του τηλεοπτικού αφηγήματος, λειτουργεί ως θεματικό μουσικό μοτίβο εγείροντας συγκεκριμένους συνειρμούς και καλλιεργεί ένα αίσθημα προσμονής και ενθουσιασμού για το τί θα ακολουθήσει.

Παραδείγματα παράλληλων αναγνώσεων/θεάσεων

Παράδειγμα 1^ο. *Η «απελπισία» μας. Η Σταματίνα. Έρχεται ο Νίκος. Τρεις λυπητερές ιστορίες*, σσ. 45-46.

- *Κοιτάζτε, λέει η μαμά και μάς δείχνει πέρα τη θάλασσα, πώς κολυμπάει το σκυλί: Ήτανε το λυκόσκυλο της Πιπίτσας.*

- *Έτσι και πιο καλά κολυμπούσε το καπλάνι, συνεχίζει.*

Γυρίσαμε και την κοιτάξαμε απορημένες.

- *Το είδα μια φορά πριν το σκοτώσουν, λέει. Ήμουν σαν τη Μέλια. Το κυνηγούσαν και κείνο έδωσε μια βουτιά και ρίχτηκε στη θάλασσα.*

- *Κι ύστερα, μαμά;*

- *Ύστερα, χάθηκε από τα μάτια μας. Είπανε πως ξαναπέρασε στην απέναντι όχθη - στην Τουρκία- από εκεί που είχε έρθει.*

Να την έχουμε τόσα χρόνια μαμά και να πει τώρα μόνο, πως έχει δει το καπλάνι ζωντανό.

- *Η θεία Δέσποινα, λέει, πως ερχόταν στο νησί μας να φάει τα πρόβατα.*

- *Δεν του 'φτανε ολόκληρη η Τουρκία; ρώτησε η Μυρτώ.*

Η μαμά τότε μάς έδειξε πέρα μακριά στον ορίζοντα μια στεριά, που μόλις ξεχώριζε.

- *Εκεί, λέει, στα παράλια της Τουρκίας, ήτανε κάποτε μια πόλη Ελληνική, που τη λέγανε με το παράξενο όνομα Σμύρνη. Όταν ήτανε ο πόλεμος, οι Τούρκοι την κάψανε, πέρα ως πέρα, κι η πολιτεία ερημώθηκε. Η φωτιά απλώθηκε ίσαμε τα δάση και τα βουνά. Ίσως, τότε, το καπλάνι να ξέφυγε τρομαγμένο, να 'πεσε στη θάλασσα και να κολύπησε ως το νησί μας. Μήπως κι οι άνθρωποι το ίδιο δεν κάνανε; Μπαίνανε στις βάρκες και τα καράβια και περνούσαν στο νησί μας να σωθούν. Είχε γεμίσει η προκουαία κόσμο, που δεν είχε πού να πάει και ξημεροβραδιαζότανε στο δρόμο.*

- *Εσύ τη θυμάσαι, μαμά, αυτή την ιστορία;*

- *Βέβαια, λέει εκείνη. Θυμάμαι, μάλιστα, σαν να ήτανε χτες, τη μέρα που χτύπησε την πόρτα μας η Σταματίνα.*

- *Η Σταματίνα; είπαμε κι οι δυο με μια φωνή!*

Το παραπάνω απόσπασμα αναπαράγεται πιστά στο δεύτερο επεισόδιο της τηλεοπτικής σειράς. Όταν η μητέρα της Μέλιας ξεκινά να αφηγείται την τραγική ιστορία της πόλης



της Σμύρνης, η κάμερα 'μένει' στο πρόσωπο της Μέλιας, εστιάζει με ένα κοντινό πλάνο στα μάτια της και μέσα από εκείνα 'ξεπηδά' ζωντανή η εικόνα της φλεγόμενης πόλης, μεταφέροντας αποτελεσματικά τους θεατές το ιστορικό σκηνικό της αφήγησης. Η φρικτή καταστροφή της πόλης που φλέγεται, αναπαράγεται μέσα από ασπρόμαυρες εικόνες-ντοκουμέντα που συνοδεύονται από μια έντονα δραματική μουσική, απηχώντας και μεταβιβάζοντας το απόλυτο χάος και τον πανικό κατά τη διάρκεια της καταστροφής.

Η σκηνή κλιμακώνεται δραματικά όταν εμφανίζεται η Σταματίνα, να βγαίνει από τη βάρκα, που επιβιβάστηκε μαζί με άλλους πρόσφυγες, μαζί με ηλικιωμένους και με μητέρες με μωρά που κλαίει μέσα στην άγρια νύχτα. Η Σταματίνα αναπαρίσταται να γυρνά στα στενά σοκάκια του νησιού, χτυπώντας πόρτες, σε μια αναζήτηση καταφυγίου και εργασίας. Η απελπισία και η αποφασιστικότητα της Σταματίνας είναι αισθητές και δημιουργούν μια αυξημένη συναισθηματική σύνδεση με τον χαρακτήρα της. Ο παππούς των κοριτσιών είναι εκείνος που της ανοίγει τελικά την πόρτα και την ρωτάει για την κατάστασή της. Η απάντησή της: «*Είχα ένα κοριτσάκι, τώρα έχω μόνο τη δυστυχία μου*», συμπυκνώνει την οδυνηρή πραγματικότητα της δυσχερούς θέσης της και τα σκληρά επακόλουθα της Μικρασιατικής καταστροφής.

Η σειρά αποκλίνει από την αφήγηση του βιβλίου ως προς την αποκάλυψη της ιστορίας της Σταματίνας. Ενώ στο βιβλίο, η Μέλια αφηγείται την ιστορία της Σταματίνας, αφού βολευτεί στο κρεβάτι της, με την αφηγηματική τεχνική της ανάληψης, όπως της την διηγήθηκε η μητέρα της, στη σειρά επιλέγεται να παρουσιάσει πρωθύστερα και με τη χρήση οπτικο-ακουστικών ντοκουμέντων. Αυτό επιτρέπει στο κοινό να παρακολουθήσει από πρώτο χέρι, ως αυτόπτης μάρτυρας, τις οδυνηρές εμπειρίες των προσφύγων και της Σταματίνας. Η παραπάνω ισχυρή συγχώνευση πραγματικών ιστορικών ντοκουμέντων με τον μυθοπλαστικό χαρακτήρα της Σταματίνας, χρησιμεύει για την ενίσχυση των υποκείμενων θεμάτων και του συναισθηματικού βάθους της αφήγησης, παρέχοντας μια πολυδιάστατη ερμηνεία του πρωτότυπου έργου. Μέσω αυτής της επιλογής, ο Πέτρος Λύκας δημιουργεί πολλαπλά αφηγηματικά επίπεδα και επιτυγχάνει τη σύνδεση του χαρακτήρα της Σταματίνας με το ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο της καταστροφής της Σμύρνης, μία σύνδεση που ενισχύει τον πολιτικό και κοινωνικό προβληματισμό του έργου. Οι εικόνες από τις καταστροφές λειτουργούν ως σύμβολα της καταπίεσης, της απώλειας και της τραγωδίας που έχουν επηρεάσει τη Σταματίνα και τον κόσμο γύρω της.

Παράδειγμα 2^ο. *Παράξενα πράγματα. Το γατί μας άλλαξε όνομα. Ένας προδότης μεταξύ μας*, σσ. 61-63.

Καθόμασταν όλοι μαζί με τον Νίκο στην αμμουδιά. Ο ήλιος μόλις πήγαινε να δύσει. Ο Νίκος, λέει, πως πουθενά δεν δύει έτσι ωραία ο ήλιος, όσο στο Λαμαγάρι. Αρχισε κείνος να σιγοτραγουδά ένα πολύ όμορφο τραγούδι, σε μία άγνωστή μας γλώσσα.

- *Τι τραγούδι ειν' αυτό; ρώτησε ο Νώλης, που πήρε αμέσως τον σκοπό.*
- *Ισπανικό, απάντησε ο Νίκος.*
- *Τί θα πει Σπανικό; λέει ο Οδυσσέα.*



- Ισπανικό, κουτέ, διορθώνει η Μυρτώ.

Ο Νίκος θύμωσε, γιατί είπε τον Οδυσσέα κουτό η Μυρτώ.

- Καλά θα έκανες, κυρία πολύξερη, τη μάλωσε, αντί να κοροϊδεύεις, να μαθαίνεις όποιον δεν ξέρει.

Ύστερα ο Νίκος πήρε ένα ξυλαράκι και ζωγράφισε πάνω στην υγρή άμμο ολόκληρο τον χάρτη της Ευρώπης και κει, στην άκρη αριστερά, η Ισπανία.

Εμείς με τη Μυρτώ την ξέρουμε, γιατί έχουμε διαβάσει τον «Δον Κιχώτη», τον ιππότη της Ελεεινής Μορφής, που είναι Ισπανός. Καλά, θα 'τανε συλλογίστηκα, να διηγηθεί τώρα ο Νίκος στα παιδιά για τον Δον Κιχώτη και τον ιπποκόμο του, τον Σάντσο Πάντσα, κι ίσως να πει, πως... πως, αντί το άλογό του το Ροσινάντε, ο Δον Κιχώτης καβάλησε το καπλάνι.

- Τί θα πουν τα λόγια του τραγουδιού; ρωτάει ο Νώλης.

Ο Νίκος άργησε λίγο ν' απαντήσει, μα ύστερα είπε:

- Θα σας έλεγα την ιστορία του Δον Κιχώτη από τη Μάντσα, είπε ο Νίκος κι έκανε μια κουκίδα στον χάρτη, και μας έδειξε τη Μάντσα. Μα, τώρα, ο Δον Κιχώτης δεν μπορεί πια να τριγυρνάει στις πόλεις και τα χωριά της Ισπανίας, γιατί εκεί γίνεται πόλεμος. Να η Μαδρίτη, η πρωτεύουσα της Ισπανίας, κάνει κι άλλη κουκίδα στον χάρτη ο Νίκος.

- Πόλεμος, λοιπόν, συνεχίζει. Από τη μία είναι οι στρατιώτες, απ' όλα τα μέρη του κόσμου: Άγγλοι, Γάλλοι, Ρώσοι, Αμερικανοί, και τραγουδάνε το τραγούδι που έλεγα πριν. Από την άλλη, κατσούφηδες με μαύρα πουκάμισα.

- Πήγες εσύ στην Ισπανία; απόρησε η Άρτεμη.

Εκείνος γέλασε:

- Όχι, μα πηγαίνει το... καπλάνι κι έρχεται και μου τα λέει.
- Με ποιους είναι το καπλάνι; ρώτησε ο Νώλης.
- Σαν έχει το γαλάζιο μάτι ανοιχτό είναι μ' αυτούς που τραγουδάνε, σαν έχει το μαύρο, τότε πάει με τους κατσούφηδες.

Εμείς πατήσαμε με τα ξιπόλητα πόδια μας τον χάρτη, εκεί ακριβώς που έδειξε ο Νίκος πως στέκονταν οι μαυροπουκαμισάδες, ώσπου χάλασε το σχήμα.

Ύστερα ο Νίκος μάς κοίταζε όλους καλά καλά, και λέει:

- Αυτό είναι το μυστικό μας.

Εμείς δώσαμε λόγο τιμής, πως δεν θα πούμε πουθενά τίποτα.

Στο παραπάνω απόσπασμα, ο Νίκος αναφέρεται στον Ισπανικό Εμφύλιο του 1936. Προκειμένου να καταστεί κατανοητός στο παιδικό του κοινό, τόσο στο μυθοπλαστικό όσο και στο αναγνωστικό, διαχωρίζει τα δύο μέτωπα της σύγκρουσης με απλά λόγια, χωρίς να χρησιμοποιεί πολιτικές αλλά παιδιάστικες εκφράσεις. Ο διαχωρισμός επιτρέπει στα παιδιά να διακρίνουν, με ξεκάθαρο τρόπο, τη βασική αντίθεση μεταξύ των δύο: οι «χαρούμενοι τύποι που τραγουδούν» απεικονίζουν την ελευθερία και την αισιοδοξία της δημοκρατικής πλευράς, ενώ οι «κατσούφηδες με τα μαύρα πουκάμισα» εκφράζουν την αυστηρότητα και την άσπλαχνη φύση του φασισμού. Η Άλκη Ζέη επιχειρεί να διαχειριστεί θέματα που θεωρεί σημαντικά για τα παιδιά ανεξαρτήτως της χώρας ή της πολιτισμικής τους καταγωγής. Η πολιτική και τα κοινωνικά θέματα



διεθνοποιούνται στο έργο της, με τα γεγονότα και τα ζητήματα σε ένα μέρος του κόσμου να επηρεάζουν όλο και περισσότερο τις υπόλοιπες χώρες.

Στη σειρά (τρίτο επεισόδιο), ο Νίκος και τα παιδιά βρίσκονται, επίσης, στην παραλία. Ωστόσο, εδώ ο Νίκος κρατάει την κιθάρα του, δίπλα στη φωτιά, και κοιτάζοντας τον ήλιο να δύει στη θάλασσα, ξεκινά να τραγουδά το «*Ay Carmela*». Το συγκεκριμένο τραγούδι δεν επιλέχθηκε τυχαία, φέρει μέσα του μία βαθιά ιστορική και πολιτιστική σημασία. Προέρχεται από τον Ισπανικό Εμφύλιο Πόλεμο (1936-1939) και έγινε σύμβολο της αντίστασης ενάντια στο φασισμό. Οι στίχοι διηγούνται την ιστορία της Καρμέλας, που αντιπροσωπεύει την Ισπανική Δημοκρατία και τους αγώνες των δημοκρατικών δυνάμεων ενάντια στις εθνικιστικές δυνάμεις του Φράνκο. Είναι ένας ισχυρός και συναισθηματικός ύμνος που εκφράζει το πνεύμα της αντίστασης, της ενότητας και της ελπίδας απέναντι στην καταπίεση. Συμβολίζει την επιθυμία για ελευθερία και το αξίωμα της αντίστασης απέναντι στην τυραννία.

Τα παιδιά, ακούγοντάς τον, βγαίνουν από τη θάλασσα και κάθονται δίπλα του. Ξεκινούν όλοι μαζί να τραγουδούν στη ξένη γλώσσα. Αυτή η οπτική σκηνή, όπου τα παιδιά αφήνουν την ξέγνοιαστη απόλαυση του παιχνιδιού τους στη θάλασσα, για να ενώσουν τις φωνές τους με τον Νίκο, σε ένα τραγούδι σε μια ξένη γλώσσα, έχει ισχυρές συμβολικές προεκτάσεις. Πρώτον, θα μπορούσε να συμβολίζει τη μετάβασή τους από την κατάσταση του απλού παιχνιδιού για να ασχοληθούν με τον πιο σύνθετο κόσμο των ιδεών που παρουσιάζει ο Νίκος μέσα από το τραγούδι του. Δεύτερον, η πράξη τους να τραγουδήσουν μαζί σε μια ξένη γλώσσα θα μπορούσε να υποδηλώνει την αποδοχή και την ενσωμάτωση της διεθνούς φύσης των ιστοριών και των ιδεών που εισήγαγε ο Νίκος, που ξεπερνούν τα εθνικά και γλωσσικά σύνορα, αγκαλιάζοντας έτσι μια πιο παγκόσμια προοπτική των τεκταινόμενων.

Στη συνέχεια, ο Νίκος αναλαμβάνει τον ρόλο του 'παιδαγωγού'. Ζητάει από τα παιδιά ένα κομμάτι κάρβουνο, με σκοπό να απεικονίσει τη γεωγραφία της Ευρώπης. Με ένα απλό εργαλείο, παρμένο από τον 'κόσμο της φωτιάς' σκιαγραφεί τον χάρτη της Ευρώπης και προχωράει στην επισήμανση συγκεκριμένων χωρών - της Ελλάδας, του Λαμαγαρίου, της Ιταλίας και τελικά της Ισπανίας. Η περιέργεια των παιδιών αναζωπυρώνεται, όταν η Μέλια ζητά από τον Νίκο να διηγηθεί την ιστορία του Δον Κιχώτη από τη Μάντσα. Τα λόγια του Νίκου εδώ αποδίδονται ατόφια. Ωστόσο, η τηλεοπτική αφήγηση παίρνει μια μικρή τροπή, όταν αντί τα παιδιά, να σβήσουν με τα ξυπόλητα πόδια τους το χάρτη, ο Νίκος, παρουσιάζεται να ρίχνει μικρές πέτρες πάνω στον σχεδιασμένο χάρτη, ώστε να τον καλύψει. Μία πράξη που συμβολίζει την επιθυμία του να αποκρύψει τη γνώση που μοιράστηκε και διευκολύνει την αμέσως επόμενη παράκλησή του: να μείνει το μυστικό μεταξύ τους. Ο Νίκος, μάλιστα, αναφέρεται στο τραγούδι που τραγούδησαν νωρίτερα ως το «*Τραγούδι της Δημοκρατίας*», στοιχείο που στο κείμενο, το αναφέρει αργότερα μόνο στη Μέλια και στη Μυρτώ. «*Και λοιπόν;*» ρωτάνε τα παιδιά. «*Και λοιπόν έχουμε αρκετούς κατσούφηδες και στον τόπο μας*» απαντά ο Νίκος. Η αναφορά του σε αυτό το σημείο υπογραμμίζει τις κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις του ιστορικού πλαισίου της αφήγησης που βρίσκουν αντίκρισμα και στη χώρα τους.



Παράδειγμα 3^ο. Τα βλαβερά βιβλία, το στραβολαΐμισμα της Μυρτώς και η σαχλαμάρα των σαχλαμάρων, σσ. 143-144.

Σα φτάσαμε στην πλατεία, τα χάσαμε. Στη μέση, ακριβώς, εκεί που στέκει πάνω σε μια κολόνα ένα μαρμάρινο λιοντάρι, έκαιγε μια μεγάλη φωτιά. Λίγο παραπέρα, σε μια εξέδρα, στέκονταν ο νομάρχης, ο Αμστραμντάμ Πικικικιράμ, ο μπαμπάς της Πιπίτσας κι ο δεσπότης με τα άμφιά του. Γύρω στη φωτιά στεκότανε ο κόσμος, πιο πολύ παιδιά, με τα σχολεία τους. Δεν καταλαβαίναμε τίποτα.

Σε λίγο, έφτασαν δύο άντρες που κουβαλούσαν μεγάλα τσουβάλια στους ώμους τους. Αναμέρισαν σπρώχνοντας τον κόσμο και σαν έφτασαν κοντά στη φωτιά άδειασαν τα τσουβάλια τους. Ήτανε βιβλία!!

- Τί κάνουνε; ρώτησε ο Αλέξης ένα παιδί, που στεκότανε δίπλα μας.
- Καίνε τα βλαβερά βιβλία, απάντησε κείνο.

Ο κύριος Καρανάσης ανέβηκε στην εξέδρα κι άρχισε να βγάζει λόγο. Μιλούσε για βλαβερά και τρομερά βιβλία, που δηλητηριάζουν την ψυχή και γίνεται ο άνθρωπος εγκληματίας.

- Πάμε κοντά να δούμε, λέει ο Αλέξης.

Τρυπώσαμε ανάμεσα στον κόσμο και φτάσαμε κοντά στη φωτιά. Τα παιδιά από τις μεγάλες τάξεις πηδούσαν κιόλας πάνω από τις φλόγες, σα να 'τανε του Άι-Γιαννιού. Παράξενα που καίγονταν τα βιβλία.

Στο παράδειγμα αυτό, δεν έχει αφαιρεθεί κανένας από τους διαλόγους στην τηλεοπτική σειρά, έχουμε όμως κάποιες πολύ σημαντικές προσθήκες. Καταρχάς, η Μέλια, ρωτά και ξαναρωτά τον Αλέξη, αφού ενημερωθεί ότι καίγονται τα βλαβερά βιβλία: «Τι καίνε λέει;», «Και ποια είναι αυτά; (τα βλαβερά βιβλία)», «Μα τι βιβλία είναι αυτά, πού τα βρήκανε;». Εδώ, η απορία της μικρής Μέλιας και η επιμονή της να μάθει τί σημαίνει βλαβερό βιβλίο, που δεν εκφράζεται στο κείμενο, μένει αναπάντητη από τον Αλέξη, που ούτε εκείνος ξέρει ν' απαντήσει.

Ο κύριος Καρανάσης, ο διευθυντής του σχολείου των κοριτσιών στέκεται πάνω στην εξέδρα, μαζί με τον νομάρχη, τον Αμστραμντάμ Πικικικιράμ και τον δεσπότη, και βγάζει έναν λόγο. Έναν λόγο που συνοπτικά παρουσιάζεται στο κείμενο και συνοψίζει το περιεχόμενο της θεματικής του. Εντούτοις, στη μικρή οθόνη, ο θεατής ακούει και βλέπει περισσότερα από τον αναγνώστη της ιστορίας. Συγκεκριμένα, με τη χρήση της καθαρεύουσας -στοιχείο που εντείνει τη χρήση μιας ξύλινης γλώσσας και δεν παρουσιάζεται στο βιβλίο της Άλκης Ζέη- την οποία προτιμά να χειρίζεται ο διευθυντής σε όλα τα επεισόδια της σειράς, μαζί με το «Σκασμός» που συνοδεύει κάθε του λόγο, αναφέρεται στα παρακάτω: «Αγαπητοί πατριώτες, αγαπητά μου παιδιά. Ασφαλώς, με γνωρίζετε όλοι, διότι έχω αφιερώσει την ζωή μου εις την υπηρεσίαν της εκπαιδεύσεως. Είμαι, συνεπώς, φύσει λάτρης του βιβλίου. Ποίου βιβλίου όμως; Ενός βιβλίου εθνικού, ενός βιβλίου εις την υπηρεσίαν της πατρίδος, της οικογενείας, της θρησκείας. Δυστυχώς, όμως, διεστραμμένοι νόες και ρυπαράί χείρες έχουν εκπονήσει και βιβλία ανατρεπτικά. Βιβλία που διδάσκουν την ανυπακοήν, την άρνηση, την αλαζονείαν,



βιβλία που διαφθείρουν τα χρηστά ήθη κι οδηγούν τον άνθρωπον εις την αναρχίαν. Βιβλία που δηλητηριάζουν την ψυχήν κι οδηγούν τον άνθρωπον εις το έγκλημα. Τέτοια βιβλία, όμως, δεν έχουν θέση εις την κοινωνίαν του τρίτου ελληνικού πολιτισμού, δεν έχουν θέση εις την αναγεννομένην Ελλάδα. Κάψτε τα λοιπόν, κάψτε τα, παιδιά μου, και καθαρίστε την Ελλάδα από το μίasma. Εις την πυράν, εις την πυράν, εις την πυράν!».

Τον λόγο του Καρανάση συνοδεύουν χειροκροτήματα και επευφημισμοί. Ο λόγος του θυμίζει κατά πολύ τα λόγια του φοιτητή Παναγιωτόπουλου: «*ρίχνομεν εις τας φλόγας το μίasma αυτό της σκέψεως και της ψυχής του Έθνους από την ηθική σκλαβιά εις την οποία συνέτειναν και τα βιβλία αυτά*»⁵. Με το παραπάνω εύρημα, ο Πέτρος Λύκας, εισάγει με αυθεντικό τρόπο τα λόγια των εκπροσώπων των εθνικιστικών οργανώσεων.

Κατά τη διάρκεια της καύσης των βιβλίων ακούγεται το εναρκτήριο εμβατήριο και ακολουθεί ο ύμνος της Χούντας. Παράλληλα, πανοραμικά πλάνα αναδεικνύουν το σκηνικό της εκτύλιξης των γεγονότων, το οποίο και είναι σημαιοστολισμένο, ενώ πίσω από τον Καρανάση και τους ακολούθους του, ο θεατής μπορεί να δει κρεμασμένο στον τοίχο, το έμβλημα του καθεστώτος: τον στρατιώτη μπροστά από τον αναδυόμενο φοίνικα. Η κάμερα εστιάζει και στα πρόσωπα των ενηλίκων που δυσανεστήμενα και λυπημένα παρακολουθούν την καύση. Η δασκάλα, μάλιστα, κλείνει τα μάτια της για να μην βλέπει το αποτρόπαιο θέαμα.

Τα βιβλία πετάγονται στη φωτιά και τα παιδιά πηδάνε πάνω από τις φλόγες και γελούν δυνατά, ανίκανα να καταλάβουν το μέγεθος της τραγωδίας. Η σεκάνς που ακολουθεί μεταφέρει το βλέμμα του τηλεθεατή στη Ναζιστική Γερμανία, όπου ο κόσμος κρατώντας δάδες αναμμένες σχηματίζει μια πύρινη σβάστικα που παρασύρει στις φλόγες της χιλιάδες βιβλία. Η επόμενη σεκάνς αναπαριστά το καπλάκι ζωντανό, στο φυσικό του περιβάλλον, να βρυχάται άγρια, πληγωμένο, μια σκηνή που προσδίδει μεγάλη ένταση στα τεκταινόμενα. Η κάμερα επανέρχεται στη σκηνή της ναζιστικής καύσης κι έπειτα στη μυθοπλαστική καύση των βιβλίων. Επιλεκτικά, αυτή τη φορά, ο φακός εστιάζει στους τίτλους των βιβλίων που καίγονται. Ανάμεσά τους βρίσκονται «*Η καταγωγή των ειδών*» του Δαρβίνου, «*Περικλέους Επιτάφιος*» του Θουκυδίδη, «*Το Κεφάλαιο*», του Κάρλ Μαρξ και φυσικά η «*Πολιτεία*» του Πλάτωνα, που ανήκει στον παππού της Μέλιας. Ο Πέτρος Λύκας συνδέει συνειρμικά τις επιλεγμένες εικόνες του κάθε τμήματος της τηλεοπτικής απόδοσης παροτρύνοντας το κοινό του να τις ενοποιήσει σε έναν κοινό θεματικό πυρήνα και να αναστοχαστεί γύρω από τις πιθανές συνδέσεις τους.

Οι παραπάνω προσθήκες στην τηλεοπτική σειρά εμπλουτίζουν την αφήγηση και προσδίδουν νέες συναισθηματικές και συμβολικές διαστάσεις στα αφηγούμενα γεγονότα. Η απορία της Μέλιας σχετικά με τα βλαβερά βιβλία και η απουσία απαντήσεων, προκαλεί αναστάτωση και δημιουργεί ένα άλυτο μυστήριο. Η παρουσία

⁵ Η πηγή του ανωτέρου αποσπάσματος εντοπίστηκε στην ηλεκτρονική διεύθυνση του περιοδικού Μηχανή του Χρόνου και ανακτήθηκε στις 31/05/2023: <https://www.mixanitouxronou.gr/to-kapsimodekadon-chiliadon-vivlion-apo-to-kathestos-tis-4is-aygoystoy/>



του κυρίου Καρανάση και η απόδοση του λόγου του αναδεικνύουν τα ιδεολογικά συμφραζόμενα της ιστορίας, προσθέτοντας καίριους πολιτικούς προβληματισμούς. Το μαζικό κάψιμο των βιβλίων επί τη δικτατορία του Μεταξά αντιπαραβάλλεται με εκείνο στην οποία προέβηκε το ναζιστικό καθεστώς, στις 10 Μαΐου του 1933, ώστε να αναδειχθούν τα κοινά σημεία της σκοταδιστικής τους πολιτικής. Τα πλάνα, μάλιστα, που αναδεικνύουν τις αντιδράσεις των χαρακτήρων, δημιουργούν μια ατμόσφαιρα έντασης, με εμφανή πρόθεση ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων. Τα λυπημένα πρόσωπα που αποτροπιασμένα γυρνούν από την άλλη, αντιπροσωπεύουν την αριστερή δημοκρατική προσέγγιση, του τι σημαίνει Μεταξάς. Επίσης, η αναφορά σε βιβλία που αντιπροσωπεύουν διάφορες ιδεολογίες και πνευματικές κατευθύνσεις προσθέτει πολυεπίπεδες σημασίες και αναδεικνύει τη σύγκρουση των πολιτικών απόψεων στο πλαίσιο της ιστορίας.

Συμπεράσματα

Η τηλεοπτική σειρά «*Το Καπλάκι της Βιτρίνας*», ανήκει στο είδος της μεταφοράς-μετάθεσης (Wagner, 1975), διότι αναγνωρίζει και παραμένει πιστή στο πνεύμα του αρχικού μυθιστορήματος της Άλκης Ζέη. Οι δημιουργοί και οι συντελεστές της σειράς σέβονται την αφηγηματική δομή και τις βασικές ιδέες του βιβλίου, εντάσσοντάς τες με μαεστρία στα 'σπάργανα' του οπτικο-ακουστικού μέσου. Η μελέτη επισημαίνει τη μοναδικότητα του τηλεοπτικού μέσου και την αξία του ως διερμηνέα του μυθοπλαστικού σύμπαντος. Οι προσθήκες και οι μικρό-αλλαγές που λαμβάνουν χώρα κατά την προσαρμογή του μυθιστορήματος σε σειρά μικρού μήκους από τον Πέτρο Λύκα προτάσσουν την προθετικότητα της Άλκης Ζέη, αλλά και προσθέτουν τη δική του σημασιολογική ματιά, που συμπορεύεται με εκείνη της δημιουργού, στην εκτύλιξη των μυθοπλαστικών γεγονότων. Οι John Stephens και Robyn McCallum (όπως αναφέρεται στην Οικονομίδου, 2011, σ.12) υποστηρίζουν πως «[Τα αφηγηματικά κείμενα] φτάνουν στους διασκευαστές με προκαθορισμένους ορίζοντες προσδοκιών και με τις αξίες τους και τις ιδέες τους για τον κόσμο ήδη νομιμοποιημένες». Επίσης, η Σούλα Οικονομίδου (ibid), υποστηρίζει ότι λόγω της καταξίωσης των αρχικών κειμένων, αυτά αποτελούν ένα ευνοϊκό πλαίσιο για να εισαχθούν νέες αφηγηματικές δομές που εκφράζουν ιδεολογίες και πεποιθήσεις, αντανακλώντας τις πραγματικότητες και τις συνθήκες της στιγμής της διασκευής και του περιβάλλοντος, όπου αυτή λαμβάνει χώρα. Παρατηρούμε, άρα, ότι και οι διασκευαστές, επηρεασμένοι από τις ιδεολογίες και τις πεποιθήσεις τους, είναι σε θέση να εκφράσουν τις απόψεις τους και να τις κοινοποιήσουν στο κοινό τους μέσω της διασκευής. Συνεπώς, σε καμία περίπτωση η πράξη της διασκευής δεν αποτελεί απλή μίμηση, αλλά μια δημιουργική πράξη που συμβάλλει στην παραγωγή νέων ιδεών, συγκεκριμένα νέων μεταδιηγηματικών σχημάτων ("metanarratives") (Stephens & McCallum, 1998, σσ. 3-10).

Αδιαμφισβήτητα, η προσαρμογή ενός λογοτεχνικού έργου στην οθόνη αποτελεί μία πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί κατανόηση τόσο της λογοτεχνίας όσο και των αφηγηματικών δυνατοτήτων του τηλεοπτικού μέσου. Μέσω αυτής της διασκευαστικής διαδικασίας, ο Πέτρος Λύκας επιδίδεται σε ένα ατέρμονο παιχνίδι μεταξύ



αληθοφάνειας και μυθοπλασίας, αποτυπώνοντας τους χαρακτήρες όχι ως απλές κειμενικές κατασκευές, αλλά ως πραγματικά/γνήσια πρόσωπα-παιδιά με σάρκα και οστά, στήνοντας έναν 'αφηγηματικό χορό', όπου λογοτεχνία και θόνη συνεργάζονται για να δημιουργήσουν μια πλούσια και πολυδιάστατη εμπειρία για το παιδικό κοινό. Ας μην παραγνωρίζουμε το γεγονός, ότι η μαγεία μιας προσαρμογής έγκειται συχνά στην ικανότητά της να ολοκληρώσει ένα ταξίδι και να εκκινήσει ένα άλλο, καθοδηγώντας τον θεατή πίσω στο αρχικό υλικό (Krasilovsky, 2017, σ. viii), κι αν μη τι άλλο ο Πέτρος Λύκας με τον πολυτροπισμό της οπτικό-ακουστικής του αφήγησης χαράζει ένα μυητικό μονοπάτι για τους θεατές του, που οδηγεί, αναπόφευκτα, πίσω στον συγγραφικό κόσμο της Άλκης Ζέη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ακριτόπουλος, Α. Ν. (2017). *Η συγγραφέας Άλκη Ζέη: αναπαραστάσεις βιοματικής λογοτεχνίας κοινωνικού ρεαλισμού*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.
- Γουλής, Δ., Γρόσδος, Σ., Καρακίτσιο, Α. (2012) Λογοτεχνία και κινηματογράφος, Κειμενικο-εικονικές προσεγγίσεις: η περίπτωση του «μικρού Νικόλα». Στο Τ. Η. Κωτόπουλος, & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.), *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας*. Δημερίδα (21 και 22 Ιανουαρίου 2011) (σσ. 17-35). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
- Ζέη, Α. (1974 [1966]). *Το Καπλάκι της Βιτρίνας*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Κακλαμανίδου, Δ. (2006). *Όταν το μυθιστόρημα συνάντησε τον κινηματογράφο. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Συγκριτικές Αναλύσεις*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Κατσώνης, Κ. (2010). Η Άλκη Ζέη και το πολυσήμαντο λογοτεχνικό της έργο για παιδιά και μεγάλους. *Ανέμη- Επιθεώρηση Κυπριακής Παιδικής Λογοτεχνίας*, 18, Λευκωσία.
- Λύκας, Π. (1990). *Το Καπλάκι της Βιτρίνας*. ΕΡΤ1: Τηλεοπτική σειρά. Ανακτήθηκε από <https://www.ertflix.gr/series/ser.126802-to-kaplani-tis-vitrinas>
- Μαλαφάντης, Κ. (2022). Η αποτύπωση της αυθεντικής παιδικής φωνής στο έργο της Άλκης Ζέη και της Ζωρζ Σαρή. Στο Μ. Κανατσούλη, & Τ. Τσιλιμένη (Επιμ.), *Οι λέξεις φταίνε... Αφιερωματικός τόμος στον Ανδρέα Καρακίτσιο* (σσ. 79-92). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Οικονομίδου, Σ. (2011). Εισαγωγή-Θεωρητικά Προλεγόμενα. Στο Δ. Δαμιανού, & Σ. Οικονομίδου (Επιμ.). *Αφηγήσεις που δεν τελειώνουν ποτέ... Κειμενικές και εικονογραφικές διασκευές για παιδιά* (σσ. 7-16). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Ξενόγλωσση

- Bluestone, G. (1957). *Novels into Film*. Baltimore: John Hopkins University Press.



- Cardoso, (October, 2019). Comparative Literature And Film Studies: The Paradox Of Adaptations. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8 (10), pp. 1348-1352. ISSN 2277-8616.
- Genette, G. (1972). *Figures I*. Paris: Editions Point Paris.
- Genette, G. (1974). *Figures II*. Paris: Editions Point Paris.
- Genette, G. (1978). *Figures III*. Paris: Editions Point Paris.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris: Seuil.
- Krasilovsky, A. (2017). *Great adaptations Screenwriting and Global Storytelling*. New York: Routledge.
- Mc Farlane, B. (1996). *Novel to Film*. Oxford: Clarendon Press.
- Metz, C. (1991 [1974]). *Film Language: A Semiotics of the Cinema*. Chicago: Chicago University Press.
- Panofsky, E. (1947 [1936]). Style and Medium in the Motion Pictures. *Critique*, i (3), pp. 5-25.
- Pillai, S. E. (2015). The Texture of Interiority: Voiceover and Visuals. *Studies in Visual Arts and Communication: an international journal*, 2 (1), pp. 1-12. ISSN 2393 – 1221.
- Stephen, J., & McCallum, R. (1998). *Retelling stories, framing culture: Traditional story and metanarratives in children's literature*. Hove, UK: Psychology Press.
- Vanoye, F. (1989). *Récit écrit, récit filmique*. Paris: Nathan.
- Wagner, G. (1975). *The Novel and the Cinema*. Rutherford, New Jersey: Fairleigh Dickinson University Press.



KEIMENA/TEXTS

Children's literature E-journal

KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας, τεύχος 39^ο, σσ. 20-35, 04/09/2023, ISSN: 1790-1782

**«Μα δεν πήρες είδηση τίποτα;» «Όχι, Φάρμουρ, τίποτα».
Καλλιεργώντας την Ενσυναίσθηση μέσω της Δημιουργικής Γραφής
στο έργο της Άλκης Ζέη «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της»**

Αραβανή Ευαγγελία

Σύμβουλος-Καθηγήτρια στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών «Δημιουργική Γραφή», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Διδάκτωρ και μεταδιδάκτωρ Ε.Κ.Π.Α.
Διδακτική της Λογοτεχνίας
earavani02@gmail.com

Περίληψη

Ο χρόνος τη στιγμή της ανάγνωσης διαστέλλεται και εμπλουτίζεται με εμπειρίες που διευρύνουν τα όρια της ατομικής ζωής. Η κατανόηση του εαυτού μας γίνεται όλο και πιο βαθιά, καθώς ανιχνεύουμε τα κίνητρα, τις πράξεις, τις σκέψεις και τις ιδέες είτε του συγγραφέα, είτε των χαρακτήρων που έχει δημιουργήσει και ταυτιζόμαστε με αυτούς. Πώς μπορεί να «μπει» ο ένας στη θέση του «Άλλου»; Είτε αυτός είναι ένα παιδί με αυτισμό, όπως παρουσιάζεται στο έργο του Mark Haddon «Ποιος σκότωσε τον σκύλο τα μεσάνυχτα;» ή ένα διαφυλικό «κορίτσι από τη Δανία» του David Ebershoff ή άνθρωποι από μια μακρινή και ξένη προς εμάς χώρα στον «Θεό των μικρών πραγμάτων» της Arundhati Roy; Πώς μπορεί ένα παιδί και κυρίως ένας/μια έφηβος/η που έχει βιώσει τη μετανάστευση, την απόρριψη, την απογοήτευση, την εσωτερική σύγκρουση να καθρεφτιστεί στις σελίδες ενός βιβλίου και να νιώσει μέσα από τους ήρωες της ιστορίας που διαβάζει ότι είναι ένας από αυτούς; Η υπόθεση εργασίας της παρούσας μελέτης αφορά σε αυτόν τον ψυχοθεραπευτικό ρόλο της λογοτεχνίας στο πλαίσιο του οποίου εγγράφεται ο όρος αφηγηματική ενσυναίσθηση μέσα στο ευρύτερο πεδίο της Λογοτεχνικής Εκπαίδευσης. Ως πεδίο αναφοράς επιλέχθηκε το crossover κοινωνικό μυθιστόρημα για μικρούς και μεγάλους της Άλκης Ζέη «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της», μια ηρωίδα που παλεύει εσωτερικά με τις «αράχνες» του οικογενειακού, κοινωνικού και σχολικού της περιβάλλοντος περιδιαβαίνοντας σε δύσβατα μονοπάτια ενηλικίωσης και αυτογνωσίας και αναζητώντας την ευτυχία μέσα από τεχνητούς και επίπλαστους παραδείσους. Προς αυτή την κατεύθυνση θα παρουσιαστούν διδακτικές προτεινόμενες δράσεις και δημιουργικές δραστηριότητες για την Α΄ Γυμνασίου που συνάδουν με το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας



για το Γυμνάσιο (2022) με σημείο αναφοράς και την αφηγηματική ενσυναίσθηση. Σε αυτή την ενσυναισθητική διαδικασία θα αναδειχθεί η σημαντική συμβολή της Δημιουργικής γραφής ως εκπαιδευτικού εργαλείου που υποστηρίζει τη λογοτεχνική δημιουργική ανάγνωση με ερείσματα τη φαντασία, τη διαισθητική σκέψη και το προσωπικό βίωμα.

Λέξεις-κλειδιά: Άλκη Ζέη, λογοτεχνική εκπαίδευση, ενσυναίσθηση, δημιουργική γραφή

Abstract

While reading a book, time expands and is enriched with new challenging experiences that go beyond the boundaries of our life as an individual. The sight into our inner self becomes more and more profound as we trace and identify with the motives, actions, more profound thoughts and ideas of either the author or the characters he has created. How is it possible to step into somebody else's shoes? This "somebody" can be an autistic child, as portrayed in Mask Haddon's "Who Killed the Dog at Midnight?" or an interracial "Girl from Denmark" by David Ebershoff or even people from an unfamiliar, distant country, as in Arundhati Roy's "God of small things"; How can a child, especially a teenager, who has experienced migration, rejection, disappointment and internal conflict, relate to the content and feel one of the characters of the book? The working hypothesis of the present study is about the relationship between literature and empathy in the frame of Literary Education. The crossover social novel for children and adults, "Konstantina and her Spiders" by Alki Zei, was chosen as a reference point. It is about a girl who struggles with the "spiders" of her family, social and school environment while navigating the complex paths of adulthood and self-awareness, seeking happiness through artificial paradises. In this direction, proposed teaching actions and creative activities for the 1st year of Higher School will be put forward, complying with the New Analytical Curriculum of the Literature course (2022) based on the theoretical assumptions of Narrative empathy. In this empathetic process, the significant contribution of Creative writing will be highlighted as an educational tool that advocates literary creative reading based on imagination, intuitive thinking and personal experience.

Keywords: Alki Zei, literary education, narrative empathy, creative writing

Εισαγωγή

Άλκη Ζέη, η αγαπημένη του αναγνωστικού κοινού, μια σταθερή αξία για τη λογοτεχνία μας, μια συγγραφέας που μπορεί να γράφει κυρίως για παιδιά, αλλά να απευθύνεται και στους ενήλικες. 2023, λογοτεχνικό έτος Άλκης Ζέη, αφιερωμένο σε αυτή τη «μεγάλη κυρία του βιβλίου» (Κοντός, 2012, σ.105), τη «μαέστρο» της δημιουργίας, της γραφής, της λογοτεχνικής αυτοβιογραφίας. Μέσα στα έργα της η συγγραφέας μετατρέπει προσωπικά της βιώματα σε μυθιστορηματικές καταστάσεις, κρατώντας πάντα την απαραίτητη απόσταση από το αυτοβιογραφικό στοιχείο, αλλά επιτρέποντας στους ήρωές της να βλέπουν τα πράγματα με τη δική της θεώρηση. Χωρίς ίχνος διδακτισμού «με το



δικό της, ισχυρό, αναγνωρίσιμο στυλ γραφής, συνδυάζοντας τη βιωμένη, αναστοχαστική αφήγηση με τη ζωντάνια των προσώπων και την ευθυβολία της γλώσσας, την ιστορική αίσθηση με τις περιπέτειες των απλών ανθρώπων και τον κοινωνικό προβληματισμό» (Ντουσιά, 2020) δίνει μέσα απ' τα βιβλία της αφορμή για σκέψεις και περισσότερη αναζήτηση πάνω σε πλήθος διαχρονικών αξιών και σύγχρονων θεμάτων. «Αν το βιβλίο είναι για παιδιά, που συνήθως είναι, τότε μου βγαίνει η θητεία μου στο Ωδείο Αθηνών, στη δραματική σχολή, και παίζω από μέσα μου τον ρόλο του παιδιού που παίρνω για ήρωά μου, γίνομαι το ίδιο το παιδί. Φαντάζομαι κάθε λεπτομέρεια που το αφορά, τόσο στον χαρακτήρα όσο και στην εξωτερική εμφάνιση. Στην «Κωνσταντίνα και τις αράχνες της», την ηρωίδα μου τη δημιούργησα από την αρχή ως το τέλος, την ένιωσα όμως τόσο πολύ δικιά μου και μου έγινε τόσο οικεία που, όταν πήγα ξανά στο Άαχεν, τη μικρή πόλη της Γερμανίας, όπου έχω βάλει την Κωνσταντίνα να περνάει μερικά χρόνια της ζωής της, νόμιζα πως την είδα! Είχε αρχίσει να σκοτεινιάζει, σ' ένα δρομάκι άρχισαν να ανάβουν τα φανάρια ένα - ένα και πριν ανάψουν καλά- καλά νόμισα πως ξεχώρισα μέσα από τις σκιές τη φιγούρα της Κωνσταντίας» εξομολογείται στον Μισέλ Φάις (2008) και στην Αγγελική Βουλουμάνου (Απρίλιος 2012), προκαλώντας προβληματισμούς τόσο για τα μυστικά της συγγραφικής βίωσης, όσο και για την πρόκληση της αναγνωστικής ενσυναίσθησης. Μπορεί ο αναγνώστης να «βιώσει» έναν λογοτεχνικό ήρωα; Μπορεί περπατώντας στον δρόμο να «συναντήσει τη μικρή Κωνσταντίνα»; Είναι άραγε η λογοτεχνική ανάγνωση ένα ταξίδι αυτογνωσίας; Ένας μη απειλητικός τρόπος να κατανοήσεις άλλες κουλτούρες, διαφορετικές απόψεις, εναλλακτικές οπτικές; Και σε ένα δεύτερο επίπεδο, πόσο συμβάλλει η Λογοτεχνική Εκπαίδευση προς αυτή την κατεύθυνση, όταν πρόκειται για παιδιά-αναγνώστες;

Στην προσπάθειά μας να απαντήσουμε σε αυτά τα παιδαγωγικής και λογοτεχνικής φύσεως ζητήματα και να ανιχνεύσουμε τη δυνατότητα καλλιέργειας ενσυναισθητικών δεξιοτήτων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η επιλογή του συγκεκριμένου έργου «Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της» δεν θα μπορούσε να είναι τυχαία. Πρόκειται για ένα crossover μυθιστόρημα που βοηθά τους εφήβους να μεταβούν ομαλά από την εφηβική κατάσταση στην ενηλικίωση και να ασχοληθούν με ζητήματα σχετικά με τη διαχείριση καταστάσεων εσωτερικής αναστάτωσης. «Η μνήμη δίνει τη θέση της στην παρατήρηση του σύγχρονου παιδιού και της ζωής του και η Άλκη Ζέη απομακρύνεται από το προσωπικό της βίωμα και την άμεση μαρτυρία, θίγοντας θέματα διαπολιτισμικότητας, σύγκρουσης γενεών, δύσκολων οικογενειακών καταστάσεων, τεχνητών παραδείσων. Τα χειρίζεται χωρίς ηθικολογίες και διδακτισμούς, καθώς αυτά αντιμετωπίζονται αντιστικτικά μέσα από την αντιπαράθεση των αρχών και των επιχειρημάτων εκπροσώπων παλαιότερων γενεών με τα σύγχρονα αδιέξοδα, «τις αράχνες» που η δεκατριάχρονη προσπαθεί να υπερβεί μέσα από τον δικό της κώδικα αξιών» (Γκίβαλου, 2012, σ.75).

Η μικρή ηρωίδα είναι ένα «προβληματικό πρόσωπο», πράγμα που κατά τον Λούκατς, αποτελεί και το βασικό χαρακτηριστικό του είδους του μυθιστορήματος (Πατρίκιος, 2012, σσ.101-102). Η προβληματικότητά της ανακύπτει μέσα από τις



συγκρούσεις που ζει, συνθήκες και συγκρούσεις ερωτικές, κοινωνικές, οικονομικές και δίνει τροφή για ενσυναισθητικές αναγνώσεις και ταυτίσεις. Ταυτίσεις των εφήβων αναγνωστών με την έφηβη Κωνσταντίνα ή μήπως και των ενήλικων αναγνωστών, καθώς το εν λόγω ειδολογικό μοντέλο διασταυρώνεται με τις αναγνωστικές προσδοκίες ενηλίκων και παιδιών; Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά ο Μάνος Κοντολέων αναφέρει (2011, σσ. 53-54) «στα crossover μυθιστορήματα παρατηρούμε μια συγγραφική τάση να συνυπάρχουν γωνίες όρασης και δομές αφηγηματικές, έτσι ώστε το αναγνωστικό κοινό να μην ταξινομείται κατά ηλικίες». Πώς βιώνεται μια μετανάστευση σε ξένη χώρα από ένα παιδί; Πώς αντιμετωπίζεται ένα διαζύγιο τόσο από τους γονείς -ενήλικες, όσο και από τα παιδιά- εφήβους; Οι πειρασμοί και οι απειλές που караδοκούν και «ματώνουν» τις τρυφερές εφηβικές ψυχές πώς αντιμετωπίζονται ή προλαμβάνονται από τους ενήλικους; Κατά τη γνώμη της με τον κόσμο, η Κωνσταντίνα θα γευτεί τις πιο πικρές διαψεύσεις: τη διάλυση της οικογενειακής εστίας, τη δυσφορία από την αναγκαστική συμβίωση με τη γιαγιά της, το αδιέξοδο της επικοινωνίας με την προσκολλημένη στο παρελθόν προηγούμενη γενιά, τη δυσκολία ένταξης στις ομάδες συνομήλικων, διαψεύσεις που θα την ωθήσουν στην αναζήτηση επίπλαστων παραδείσων μέσα από τη χρήση ναρκωτικών ουσιών. Θέματα που ανακύπτουν από το μυθιστόρημα, αναγνωρίζοντας και επιβεβαιώνοντας τον άρρηκτο δεσμό που διακρίνει την ανθρώπινη εμπειρία, ανεξάρτητα από το ηλικιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το άτομο. Πρόκειται για ένα «crossover continuum», καθώς αναδεικνύεται το «συνεχές» που συνδέει την εφηβική ηλικία με την ενήλικη ζωή (Harju, 2009, p. 363).

“Να ‘μαι πάλι μπλεγμένη στις αράχνες. Τώρα είναι τόσο πυκνές, που δεν μπορώ να τις τραβήξω” εξομολογείται στον εσωτερικό της μονόλογο η μικρή Κωνσταντίνα, δίνοντας στην Άλκη Ζέη την ευκαιρία να εισχωρεί μέσα στις δαιδαλώδεις διακλαδώσεις της εφηβικής ψυχής και με την αριστοτεχνική αφηγηματική της δεινότητα να «ακουμπάει» βαθιά και ενσυναισθητικά κάθε εφηβική και ενήλικη ψυχή. Με όχημα την αναπαραστατική δύναμη του λόγου η αγαπημένη συγγραφέας των παιδιών, των εφήβων αλλά και των ενηλίκων παρουσιάζει άρτιους και ολοκληρωμένους, άμεσους και ευδιάκριτους χαρακτήρες, που δυναμικά εξελίσσονται, ως «αναπτυσσόμενα ιστορικά υποκείμενα» (Μαλαφάντης, 2022, σ. 90) τροφή για διδακτική αξιοποίηση μέσα στο πλαίσιο της Παιδαγωγικής της Ενσυναίσθησης. «Ξέρει να κινεί και να μετακινεί τα πλάνα, να εστιάζει και να φωτίζει πρόσωπα και πράγματα, να χρωματίζει και να σβήνει κλιμακωτά τις εντάσεις, να περιγράφει επώδυνα γεγονότα με το ιδιαίτερο, εκλεπτυσμένο και υποδόριο χιούμορ της» (Στασινοπούλου, 2012, σσ. 92-95) σε μια ρεαλιστική γραφή που ρέει φυσικά και αβίαστα, με διαπεραστικές ειρωνικές αιχμές και μοντερνιστικές αφηγηματικές τεχνικές. Η δημιουργική συμπερίληψη αποσπασμάτων προσωπικού ημερολογίου και επιστολών και οι εγκιβωτισμένες αφηγήσεις δίνουν μια υβριδική μορφή στο πρόσφορο για ετερογενείς προσμίξεις μυθιστορηματικό είδος. Παράλληλα η διάσπαση της συμβατικής, διαδοχικής χρονολογικής προσέγγισης μέσα από τις επιταχύνσεις, τις αναδρομές, τις προαγγελίες, τα αφηγηματικά σχόλια και οι επαναλαμβανόμενες στιχομυθίες παρακινούν τον αναγνώστη να δραστηριοποιηθεί και



ανοίγουν τον δρόμο για δημιουργικές αναπλάσεις με βάση τα προσωπικά βιώματα των μαθητών- αναγνωστών μέσω της Δημιουργικής γραφής, σημείο εστίασης της παρούσας εργασίας.

«Μπαίνοντας στα παπούτσια του «Λογοτεχνικού «Άλλου»

Ενσυναίσθηση, Λογοτεχνία και Λογοτεχνική ανάγνωση

«Είμαι άνθρωπος και τίποτα το ανθρώπινο δεν θεωρώ ξένο» γράφει ο κωμωδιογράφος Πούμπλιος Τερέντιος Αφρικανός στο έργο «Εαυτόν τιμωρούμενος» (1874) αναφερόμενος στη βαθιά κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς που υποδηλώνεται με τον λειτουργικό όρο της Ενσυναίσθησης. Πρόκειται για τη φυσική ικανότητα του ανθρώπου να μοιράζεται, να κατανοεί συναισθήματα και να ανταποκρίνεται με ενδιαφέρον στη συναισθηματική κατάσταση του «Άλλου» (Hammond & Kim, 2014). Στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της μάθησης έχει διαπιστωθεί ερευνητικά ότι είναι μια πολυδιάστατη έννοια, δίνοντας έμφαση στα δύο διευρυμένα είδη της (an awareness of two broad classes of empathy (Barton & Garvis, 2019, p. 43 Franzese, 2017, pp. 697-698). Το πρώτο είδος αναφέρεται στη «γνωστική ενσυναίσθηση» (cognitive empathy) που περιλαμβάνει τη «γνώση» (knowing), τον «συντονισμό» (tuning in) και την «κατανόηση» (understanding) (Jeffrey, 2019, p. 2), τη «φαντασιακή αναδόμηση» (imaginative reconstruction) (Peterson, 2017, p. 52), την «ταύτιση» (identifying with) (Jalongo, 2014), την «λήψη προοπτικής» (perspective taking) ενός υποκειμένου, πράγμα που του επιτρέπει να «βλέπει τον κόσμο» μέσα από τα μάτια του «Άλλου» (Bouton, 2016, pp. 16-17) και να μοιράζεται τις γνωστικές και συναισθηματικές του αντιδράσεις (Cooper, 2011, pp. 13-14) -εμπειρίες, πιστεύω, ανησυχίες, αμφιβολίες. Το δεύτερο είδος αφορά στη «συναισθηματική ενσυναίσθηση» (affective empathy) που περιλαμβάνει «τη βίωση των συναισθημάτων του «Άλλου» (experiencing the feelings of another person) (Bouton, 2016, pp.16-17) που συχνά καταλήγει σε ενσυναισθητική ανησυχία (empathic concern) με συναισθήματα έγνοιας και ενδιαφέροντος για αυτόν (Ντάμπου, 2022, σ. 19). Αυτά τα γνωστικά και συναισθηματικά γνωρίσματα της ενσυναίσθησης αποτελούν ένα αλληλεξαρτώμενο σύστημα και για να γίνουν πλήρως κατανοητά δεν πρέπει να προκρίνεται καμία από τις δύο πλευρές.

Λαμβάνοντας υπόψη την αξία και σημασία της ενσυναίσθησης αναλογιζόμαστε την αδήριτη ανάγκη καλλιέργειας ενσυναισθητικών δεξιοτήτων στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, καθώς σύμφωνα με τους Meyers et al. (2019, p. 162) «η ενσυναίσθηση είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στην ενδυνάμωση της μάθησης των παιδιών». Για την Jamieson (2015, pp. 235-236) η ενσυναίσθηση βρίσκεται στην καρδιά μας καλής διδασκαλίας και η παιδαγωγική της είναι μεγάλη πρόκληση, γιατί συμβάλλει στην αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους με γνώμονα τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, αφαιρώντας τα εμπόδια (remove obstacles) (Segal, 2011, pp. 276-277) που δυσχεραίνουν τη γόνιμη επικοινωνία και υπονομεύουν την αποτελεσματική μάθηση και διδασκαλία. Σε ένα πιο ειδικό επίπεδο, η ενσυναίσθηση συνδέεται άμεσα και με τη Λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο στη διδακτική πράξη, καθώς δίνει τη



δυνατότητα για κριτικές και σκεπτικιστικές έρευνες (critical and skeptical investigations) για τη δύναμη του γραπτού λόγου (Omri, 2021, pp. 132-133), λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα., όπως αυτά αναφέρονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας για το Λύκειο (Ι.Ε.Π., 2022, σ. 4): «Πρόκειται για τη σημαίνουσα εκείνη κοινωνική πρακτική που με τους σύνθετους γλωσσικούς της μηχανισμούς εγγράφει, συναιρεί και αντιπαραθέτει συνειδητές και λανθάνουσες οπτικές για τον κόσμο και τον ανθρώπινο πολιτισμό. Μέσω της αισθητικής εμπειρίας ενεργοποιεί την ανταπόκριση των αναγνωστών/-στριών με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά και τον δικό τους ιστορικό και κοινωνικό ορίζοντα, μετασηματίζοντας ή θέτοντας υπό ερώτηση τις υπάρχουσες αντιλήψεις, σχέσεις και ταυτότητές τους».

Οι επισημάνσεις αυτές οδηγούν στη σκέψη πως μέσα από τις σελίδες ενός λογοτεχνικού κειμένου ξεπηδά ένας ολόκληρος κόσμος γεμάτος πολιτισμικές, κοινωνικές, διαπολιτισμικές παραμέτρους, τις οποίες ο μαθητής/τρια αναγνωρίζει και παράλληλα καθρεφτίζει τους δικούς του στοχασμούς, τα δικά του συναισθήματα, τους φόβους, τις επιθυμίες του, τον εσωτερικό του εαυτό. Εδώ η ενσυναίσθηση δεν έχει ανάγκη τη φυσική παρουσία του «Άλλου» για να αναπτυχθεί, αλλά μπορεί ο «Άλλος», να είναι ένας μυθοπλαστικός χαρακτήρας που ο αναγνώστης/στρια να τον συναισθανθεί, ανιχνεύοντας στο κείμενο τη βιωμένη εμπειρία άλλων εποχών και αναζητώντας σημεία αναφοράς για τη δική του/της ζωή. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και η Τασούλα Τσιλιμένη (2015) «στόχος της ανάγνωσης λογοτεχνικών κειμένων είναι η ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών με έμφαση στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της αυτοεκτίμησης». «Το παιδί μπορεί να μιλήσει πιο εύκολα για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, όταν καλείται να μιλήσει για μια παρόμοια κατάσταση που αντιμετωπίζουν οι ήρωες ενός βιβλίου» (Louari & Paparousi, 2009, pp. 515-516). Ως εκ τούτου η εμπειρία της ανάγνωσης θέτει τον κόσμο του αναγνώστη απέναντι από τον μυθοπλαστικό κόσμο του βιβλίου που αυτός διαβάσει. αλλά «αυτό δεν σημαίνει ότι οι δύο αυτοί κόσμοι συγκρούονται. Συνήθως υπάρχει όσμωση των εμπειριών, βιωματικών και βιβλιακών, του αναγνώστη και διεύρυνση των οριζόντων του, καθιστώντας τον ουσιαστικότερο γνώστη του εαυτού του και των άλλων» (Γκίβαλου, 2022, σ. 67). Αυτή η αναγνωστική εμπειρία είναι μια «διχασμένη αμφίσημη εμπειρία που ταλαντεύεται ανάμεσα στην προσοχή για τον άλλο και στην έγνοια για τον εαυτό μας» (Comragnon, 2003, p. 255).

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της Λογοτεχνικής Εκπαίδευσης με βάση και το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Λογοτεχνίας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γυμνασίου (Ι.Ε.Π., 2022, σ. 2) «οι μαθητές/-τριες μέσω της επικοινωνίας τους με το λογοτεχνικό έργο οδηγούνται στη δημιουργική μέθεξη με τον κόσμο του κειμένου και εμπλουτίζουν τις σκέψεις και τον στοχασμό τους. Παράλληλα, κατανοούν την ετερότητα μέσω της ενσυναίσθησης, η οποία αποτελεί και τη βασικότερη διάσταση της συναισθηματικής νοημοσύνης». Σύμφωνα με την Megan Schmidt (2020) «εμείς οι αναγνώστες ζούμε εκατοντάδες ζωές πριν πεθάνουμε, καθώς βλέπουμε πολλές



διαφορετικές οπτικές μέσα από τα βιβλία ή τα κείμενα που διαβάζουμε και διαμορφώνουμε τον εαυτό μας σε σχέση με τους άλλους, πράγμα που μας οδηγεί στην αποδοχή του «Άλλου», ακόμη και αν αυτός είναι διαφορετικός από εμάς». Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η Keen (2006) υποστηρίζοντας την ανάγκη της συνειδητής καλλιέργειας της αφηγηματικής ενσυναίσθησης¹, που συνδέεται με την ανάγνωση της λογοτεχνίας μέσα στο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Ντάμπου, 2022, σσ. 24-27). Εκεί που η πράξη της ανάγνωσης δεν αποτελεί- ή τουλάχιστον δεν πρέπει να αποτελεί- μια ιδιωτική πρακτική, αλλά συντελείται ως πράξη συνανάγνωσης διαμορφώνοντας όρους κοινότητας αναγνωστών/- στριών με αναπτυγμένες ενσυναισθητικές δεξιότητες και ενεργοποιήσεις.

Η «θεραπευτική» και «εκφραστική» Δημιουργική Γραφή ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης

Δημιουργικότητα, εσωτερικές συγκρούσεις, ασυνείδητες πτυχές εσώτερου εαυτού, συναισθήματα, προσωπική έκφραση, αυτοδιερεύνηση, είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά στοιχεία που συνδέονται άρρηκτα με τη φύση και τη φυσιογνωμία της δημιουργικής γραφής ως τέχνης και ως τεχνικής. Είναι, άλλωστε, αποδεδειγμένο ότι η τέχνη με όλες της μορφές της (μουσική, χορός, θέατρο) χρησιμοποιείται από τους ειδικούς ως ευεργετικός τρόπος έκφρασης της ευρύτερης ανάγκης του ανθρώπου να αυτοπροσδιοριστεί, να εξωτερικευθεί και να θεραπευθεί. «Εις σε προστρέχω Τέχνη της Ποίησης, που κάπως ξέρεις από φάρμακα: νάρκης του άλγους δοκιμές, εν Φαντασία και Λόγω» αναφέρει χαρακτηριστικά ο Καβάφης στο *Μελαγχολία του Ιάσονος Κλεάνδρου ποιητού εν Κομμαγηνή*· 595 μ.Χ. αποδεικνύοντας την πεποίθηση ότι μέσα από την καλλιτεχνική αυτοέκφραση και τη δημιουργική διαδικασία, οι εμπλεκόμενοι/ες ενθαρρύνονται να αντιμετωπίσουν συγκρούσεις, προβλήματα, να διαχειριστούν τη συμπεριφορά τους, να αυξήσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτογνωσία τους, να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και να αναπτύξουν γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες (Ιωάννου, 2019). Μέσα στο εργαστήριο της Δημιουργικής Γραφής μπορούν να επιτευχθούν στόχοι που αφορούν στην ενίσχυση της προσωπικής έκφρασης, στην ανάπτυξη και διατήρηση των κοινωνικών δεξιοτήτων, στην καλλιέργεια του εσωτερικού διαλόγου και της αυτοδιερεύνησης, στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης και στην «ενδυνάμωση της προσωπικής αυθεντικής φωνής» (Κωτόπουλος, 2022, σ. 179). Ως εκ τούτου η δημιουργική γραφή έχει τόσο λυτρωτικό- «θεραπευτικό»- χαρακτήρα που οδηγεί το άτομο σε αναστοχασμό, όσο και «εκφραστικό» που συμβάλλει στην έκφραση των έντονων συναισθηματικών εμπειριών μέσα από τον λόγο.

Και στις δύο περιπτώσεις μπορούμε να πούμε ότι ενεργοποιούνται ενσυναισθητικοί μηχανισμοί, πράγμα εξαιρετικά σημαντικό- διδακτικά- που δικαιολογεί

¹ Για την καλλιέργεια της αφηγηματικής ενσυναίσθησης στο εκπαιδευτικό περιβάλλον μπορούμε να αντρέξουμε και στη διπλωματική εργασία της κ. Ντάμπου Μαρίας (2020), φιλόλογου που εκπονήθηκε υπό την επίβλεψη μου στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών «Δημιουργική Γραφή» του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, βλ. <https://apothesis.eap.gr/archive/item/171335>.



την εξέχουσα σημασία που δίνεται στη δημιουργική γραφή ως εκπαιδευτικό εργαλείο στη Λογοτεχνική Εκπαίδευση (Αραβανή & Μπλιούμη, 2018). Υπό αυτό το πρίσμα οι συμμετέχοντες στη διαδικασία αυτή αντιλαμβάνονται ότι η λογοτεχνία δεν «μιλά» μόνο για τις «ζωές των άλλων» αλλά και για τη δική τους (Βακάλη, Ζωγράφου-Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2013) και συνειδητοποιούν ότι μπορούν να γράψουν για αυτή, λειτουργώντας σε δύο αλληλοσυμπληρούμενα πεδία: γράφουν δημιουργικά και σκέφτονται κριτικά την πράξη της γραφής και τα αποτελέσματά της, αναπτύσσοντας ένα είδος μεταγνώσης. Η σκέψη τους και η φαντασία τους κινητοποιείται, τοποθετούν τον εαυτό τους στη θέση του λογοτεχνικού «Άλλου», πράγμα εξαιρετικά σημαντικό για τη συναισθηματική τους ωρίμανση και την ανάπτυξη συμπεριφοράς σεβασμού και ανοχής προς τον «διαφορετικό συνάνθρωπο» της πραγματικής ζωής. Έτσι με δημιουργικές και αναστοχαστικές δραστηριότητες οι μαθητές/τριες οδηγούνται στη βαθύτερη εκτίμηση και αντίληψη του εαυτού τους, αλλά και του «Άλλου», αποκτούν αυτογνωσία μέσω της γλώσσας και αξιοποιούν προσωπικές εμπειρίες και συναισθήματα. Με αυτόν τον τρόπο, η δημιουργική γραφή μυεί τους μαθητές/τριες που δρουν συγγραφικά στη δημιουργία και στην πραγμάτευση των νοημάτων που αποκωδικοποιούν ως πρώτοι/ες αναγνώστες/στριες του έργου τους και τους βοηθά να θέτουν ερωτήσεις στον εαυτό τους, όπως «ενσυναίσθηση για ποιον σκοπό», «σε ποιον», «πώς» και «γιατί» (Kulbaga, 2008, pp. 508, 518). Πειραματίζονται σε ποικίλα λογοτεχνικά είδη χωρίς τον φόβο του λάθους και τα «δημιουργικά» κείμενα που προκύπτουν αποτιμώνται κριτικά, γίνονται αντικείμενο συζήτησης και αναθεώρησης, συμβάλλοντας στην καλλιέργεια της κριτικής ενσυναίσθησης (Junker & Jacquemin, 2017, p. 80).

Πώς μπορούμε διδακτικά και δημιουργικά να «νιώσουμε» τις «αράχνες» της μικρής Κωνσταντίνας;

“Λένε πως δε γίνεται να θυμάσαι από τη στιγμή που γεννιέσαι. Λένε πως οι πρώτες εικόνες της ζωής σου έρχονται στον νου πολύ αργότερα, μα κι αυτές είναι σκόρπιες και θαμπές. Ας λένε. Σε λίγο θα κλείσω τα δεκατρία. Τη στιγμή όμως που γεννήθηκα τη βλέπω μπροστά μου ολοκάθαρα...Είναι, λέει, γιατί έχω ακούσει να τη διηγούνται, και νομίζω...Τι νομίζω, αφού μου παρουσιάζεται σαν τα σλάνιτς από το ταξίδι μας στη Δανία που προβάλλει ο μπαμπάς για να τα δουν οι φίλοι. Ακου το φαντάστηκα! Πού να τη βρω τη φαντασία; Δεν φαντάζομαι τίποτα. Μου το λέει στο σχολείο και η καθηγήτρια των ελληνικών, η ελληνικού όπως τη λένε τα παιδιά: «Σου λείπει η φαντασία”.

Με αυτά τα λόγια η Κωνσταντίνα αρχίζει το ταξίδι της αφήγησής της και μας συστήνεται ως ένα κορίτσι δεκατριών ετών που δεν έχει...φαντασία! Και αναρωτιόμαστε πόσο σημαντική είναι η φαντασία στην επίτευξη των δημιουργικών δράσεων με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης; Η απάντησή μας προσδιορίζει και τον πρώτο διδακτικό στόχο της εν λόγω διδακτικής προσέγγισης: η ανάπτυξη της *αφηγηματικής φαντασίας* (Nussbaum, 2016, pp. 95-96) των μαθητών/τριών μέσω της οποίας γίνεται η μετατόπιση στην οπτική γωνία του «Άλλου» και η υιοθέτηση της συναισθηματικής κατάστασής του (Corlan, 2004, p. 144). Αυτό σημαίνει ότι επιδιώκουμε τα παιδιά να



μάθουν να μπαίνουν στη θέση των λογοτεχνικών χαρακτήρων, να εμβαθύνουν στην ιδιαιτερότητά τους, να τους αντιμετωπίζουν ως «πραγματικούς» ή ως «ήρωες της διπλανής πόρτας», να έρχονται σε «διάδραση» μαζί τους -όρος πλέον γνωστός στη θεωρία της Αναγνωστικής Ανταπόκρισης του W. Iser (1980) -στο πλαίσιο μιας μυθοπλαστικής αφήγησης. Εκεί τα φανταστικά γεγονότα παρουσιάζονται με αληθοφάνεια και οι μαθητές προβαίνουν σε συγκρίσεις με καθημερινά προσωπικά τους βιώματα διεισδύοντας και βλέποντας σε βάθος πράγματα που δεν θα μπορούσαν στην καθημερινότητά τους με τον συνηθισμένο τρόπο να αντιληφθούν (Oatley, 2016, p. 619).

Παράλληλα, η καλλιέργεια του ψυχικού κόσμου, της αισθητικής και της δημιουργικότητας των μαθητών/τριών είναι ο δεύτερος στόχος της διδακτικής πρότασης, καθώς μέσα από τη μελέτη του συγκεκριμένου μυθιστορήματος επιδιώκεται να βιώσουν τη λογοτεχνική του ατμόσφαιρα είτε αποστασιοποιούμενοι/ες, είτε ταυτιζόμενοι/ες με τη μικρή Κωνσταντίνα, τον Λουμίνη, τη Μαρίνα, τη λαίδη Ντι ή ακόμη και με τη Φάρμυρ, τις Ασπασίες και τον κύριο Μπένο. Ταυτόχρονα να «παίξουν» με το κείμενο, μετασχηματίζοντας το, προεκτείνοντας καταστάσεις ή σχέσεις, συνομιλώντας κριτικά μαζί του και παράγοντας άλλες μορφές τέχνης με εργαλείο τη δημιουργική γραφή. Μέσα σε αυτή τη λογοτεχνική ενσυναισθητική ατμόσφαιρα η ενίσχυση της φιλαναγνωσίας παίζει εξίσου κυρίαρχο ρόλο και συνιστά τον τρίτο διδακτικό στόχο. Ας μην ξεχνάμε ότι απευθυνόμαστε σε εφήβους, δεκατριών ετών, όπως είναι και η μικρή μας λογοτεχνική ηρωίδα, παιδιά, δηλαδή της Α΄ Γυμνασίου -μια εισαγωγική τάξη- που ο βιοματικός τρόπος προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων είναι αναγκαίος μέσα από παιγνιώδεις δημιουργικές δραστηριότητες που αποβλέπουν στη λογοτεχνική και αισθητική απόλαυση και στην έκφραση των συναισθημάτων τους. Αυτό σημαίνει ότι προτείνεται να αντιμετωπίσουν το λογοτεχνικό έργο ως καταφύγιο ονείρων, φόβων, επιθυμιών, ιδεών και αναγκών, ως καθρέφτη για πολλαπλές αντανάκλασεις, «συζητώντας» με τον εαυτό τους ζητήματα προσωπικής ταυτότητας. Έτσι θα αναπτύξουν έναν ισχυρό σιωπηλό-«αγαπημένο» δεσμό με το κείμενο, εντός του οποίου βρίσκονται ερωτήματα, διλήμματα, προσωπικές αγωνίες και ζόρικες μα ευεργετικές απαντήσεις (Αραβανή, 2021, pp. 55-56), εκφράζοντας με δημιουργικό λόγο τον «δικό τους εαυτό».

Στο πλαίσιο της διδακτικής μεθοδολογίας, επομένως, εστιάζοντας: α) στα ενδογενή κειμενικά - αφηγηματικά χαρακτηριστικά του εν λόγω μυθιστορήματος, όπως παρουσιάστηκαν, στα «ευαίσθητα» κοινωνικά θέματα διαπραγματεύσής του, ως κριτήρια επιλογής για τη διδακτική του αξιοποίηση, β) στη διασύνδεση της λογοτεχνικής «ανοικτής» (Morley, 2007, p. 31) ανάγνωσης με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, γ) στη θεραπευτική και εκφραστική δύναμη της δημιουργικής γραφής, δ) στην οργάνωση περιεχομένου σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο με βάση το «αυτοτελές εκτενές έργο» και άξονα προβληματισμού την «αυτογνωσία (εφηβεία, ήρωες, ηρωίδες, σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, η σχέση με τους άλλους)» (Ι.Ε.Π., 2022, σ. 7) προτείνονται οι εξής διδακτικές δραστηριότητες δημιουργικής γραφής:



- Οι μαθητές βλέπουν το εξώφυλλο και τον τίτλο του μυθιστορήματος, πριν από την ανάγνωση και στο πλαίσιο του δημιουργικού παιχνιδιού «Mind of the eyes» (Hibbin, 2016, pp. 220-225) ενεργοποιούν την αναγνωστική τους ανταπόκριση και συγγράφουν μια ιστορία με τα «δικά τους μάτια», βασισμένοι στις δικές τους εμπειρίες και φαντασιακές ικανότητες. Ποιες άραγε είναι οι δικές τους «αράχνες;» ή ποιες φαντάζονται-υποθέτουν ότι είναι «οι αράχνες» της Κωνσταντίνας;
- “*Λένε πως άμα πνίγεται στη θάλασσα, πριν βουλιάξεις για τα καλά, περνάει από μπροστά σου, σαν κινηματογραφική ταινία, όλη σου η ζωή*” λέει η μικρή Κωνσταντίνα. Με σημείο αναφοράς αυτή την εξομολογητική φράση ζητάμε από τους μαθητές να παρουσιάσουν την ηρωίδα σε ένα κείμενο 150 λέξεων με τρίτοπρόσωπη αφήγηση και εσωτερική εστίαση, στηριζόμενοι στις κειμενικές πληροφορίες, στις εκφράσεις του προσώπου της, τις κινήσεις, τις εμπειρίες, τις σκέψεις, τις προτιμήσεις της, τους προβληματισμούς της και τις «αράχνες» της.
- Οι μαθητές βάζουν στη θέση της Κωνσταντίνας ένα αγαπημένο τους πρόσωπο και δημιουργούν ένα μικρό κείμενο περίπου 150 λέξεων σε τρίτοπρόσωπη ετεροδιηγητική αφήγηση με αφηγητή-παντογνώστη και μηδενική εστίαση, περιγράφοντας τα συναισθήματά του και παρατηρώντας το. *Εναλλακτικά*: μπαίνουν οι ίδιοι στη θέση της ηρωίδας, προσπαθώντας να φανταστούν πώς θα αντιδρούσαν εκείνοι στις ανάλογες δύσκολες περιστάσεις (μετανάστευση σε μια άλλη χώρα, διαζύγιο γονιών ή αναζήτηση προσωπικής ανακούφισης και λύτρωσης στα «γαλάζια» χαπάκια). Έτσι σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση με εσωτερική εστίαση γράφουν μια αντίστοιχη μικρή ιστορία.

Μέσω των συγκεκριμένων δημιουργικών δράσεων οι μαθητές δοκιμάζουν διαφορετικά επίπεδα ταύτισης με τον λογοτεχνικό χαρακτήρα, αξιοποιώντας διαφορετικούς τύπους εστίασης και την *πολλαπλή ενσυναίσθηση* (Hoffman, 2000).

- Προτρέπουμε τους μαθητές να υποδυθούν τον ρόλο του ψυχολόγου και να φτιάξουν ένα κείμενο-πόρισμα 200 λέξεων, σκιαγραφώντας το προφίλ της γιαγιάς Φάρμουρ ή των γονιών της Κωνσταντίνας ή του Λουμίνη. Στη συνέχεια τους ζητάμε στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας αναγνωστών ή σε μια λέσχη ανάγνωσης να ανταλλάξουν τις απόψεις τους με τους συμμαθητές τους.

Όλοι έχουν την ίδια οπτική γωνία ή άποψη για τα πρόσωπα αυτά; Πώς τα παρουσίασαν; Σε ποια στοιχεία έδωσαν έμφαση ή ποια στοιχεία αποσιώπησαν; Πώς τους βοήθησε η συγγραφέας με τις αφηγηματικές της τεχνικές να δημιουργήσουν τα ανάλογα προφίλ;

- “*Μεθαύριο είναι σήμερα. Ανακάθισα στο κρεβάτι και κοίταξα το δωμάτιό μου, το κλουβί μου για τελευταία φορά [...] Κι εγώ πετούσα, πετούσα...*” (σσ. 206-213). Στο παραπάνω απόσπασμα, προτρέπουμε τους μαθητές να απομονώσουν τα διαλογικά σημεία και να τα μετατρέψουν σε αφήγηση. Αν θέλουν, μπορούν να προσθέσουν και δικό τους κείμενο, προκειμένου να εμπλουτίσουν την αφήγηση.



- Οι μαθητές/τριες φαντάζονται τη σκηνή συνάντησής τους με την Κωνσταντίνα συγγράφοντας ένα διαλογικό κείμενο 150 λέξεων. Τι θα της έλεγαν, άραγε; Πώς θα τη συμβούλευαν; Θα τη δικαιολογούσαν ή θα την κατέκριναν και γιατί;
- Οι μαθητές/τριες αποτυπώνουν στο προσωπικό τους ημερολόγιο τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους μετά τη «λογοτεχνική» τους συνάντηση με την Κωνσταντίνα με σημείο αναφοράς αυτό που τους έκανε μεγαλύτερη εντύπωση, που έμεινε χαραγμένο στο μυαλό τους, αυτό για το οποίο ταυτίστηκαν ή όχι μαζί της μέσα στο πλαίσιο των ενσυναισθητικών ανταποκρίσεων. *Εναλλακτικά:* μπορούν να προβληματιστούν πάνω στις ενσυναισθητικές προκαταλήψεις και να γράψουν με ποιο πρόσωπο ήταν πολύ ή λίγο πιθανό να νιώσουν ενσυναίσθηση και γιατί (Leake, 2016).
- *“Η Φάρμουρ χτυπάει το κουδούνι. Η πόρτα ανοίγει και χανόμαστε μέσα”.* Προτρέπουμε τους μαθητές/τριες να φανταστούν τη συνέχεια της πλοκής, συγγράφοντας το δικό τους «μικροδιήγημα» (1000-1500 λέξεις), λαμβάνοντας υπόψη και τα αφηγηματικά χαρακτηριστικά του διηγήματος ως λογοτεχνικού είδους.
- Ζητάμε από τους μαθητές/τριες να παίξουν ένα παιχνίδι ρόλων. Αυτό περιλαμβάνει τους δημοσιογράφους και τους συνεντευξιαζόμενους. Το παιχνίδι ρόλων ακολουθεί το μοντέλο των 6 βημάτων του Ingram (2003: 86-88) με στόχο τα παιδιά να βιώσουν την ιστορία ως προσωπική εμπειρία (Μπαλούρδα, 2020). Τα βήματα αποδίδονται με τη μορφή ερωτήσεων των «δημοσιογράφων» και οι απαντήσεις καταγράφονται με τη μορφή της ελεύθερης ανταλλαγής ιδεών. Συγκεκριμένα:

Βήμα 1: «Τι ακριβώς αισθάνεσαι αυτή τη στιγμή;», Βήμα 2: «Τι δήλωσε η Κωνσταντίνα λεκτικά και άμεσα για τα συναισθήματα που της δημιουργήθηκαν, όταν έμαθε ότι χωρίζουν οι γονείς της;», Βήμα 3: «Πώς φάνηκαν με μη λεκτικούς τρόπους τα συναισθήματα της γιαγιάς, όταν κατάλαβε τι συνέβαινε με την εγγονή της;», Βήμα 4: «Αν ήσουν η συγγραφέας ή ένας από τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες και είχες τις εμπειρίες, την κουλτούρα και τη νοοτροπία τους, πώς θα ένιωθες;», Βήμα 5: «Τι θα έλεγες στον εαυτό σου έχοντας καταλάβει εις βάθος την εμπειρία που έζησε η μικρή Κωνσταντίνα και γιατί;», Βήμα 6: «Με ποιες εκφράσεις θα έδειχνες την ενσυναίσθηση προς την εμπειρία που βίωσε ένας από τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες;». Ενδεικτικά: «Διακρίνεται πως η Κωνσταντίνα ένιωσε [...] όταν [...]» ή «Παρατήρησα ότι η Φάρμουρ φαίνεται [...] όταν [...]».

- Προτρέπουμε τους μαθητές να συγγράψουν ένα μικρό κείμενο με μορφή εσωτερικού μονολόγου περίπου 150 λέξεων δίνοντας φωνή στη μητέρα, για να εκφράσει αυτά που ένιωσε μόλις έμαθε τη δοκιμασία της μικρής Κωνσταντίνας στον κόσμο των ναρκωτικών, χρησιμοποιώντας το α' ενικό πρόσωπο και την ανάληψη προοπτικής με εσωτερική εστίαση.
- Οι μαθητές/τριες συγγράφουν ένα blackout ποίημα, βασισμένο στην επιλογή λέξεων και φράσεων από μέρη του μυθιστορήματος. Ως προς τον θεματικό άξονα



είναι ελεύθερη η επιλογή, καθώς δεν υπάρχει φραγμός στην ποιητική ενσυναισθητική έκφραση (Ladenheim, 2014, pp. 46-48).

- Τι θα συνέβαινε, αν η Σίγκριντ -η κολλητή φίλη της Κωνσταντίνας- ερχόταν ξαφνικά στην Ελλάδα και συναντούσε τον Λουμίνη; Ζητάμε από τους μαθητές/τριες να φανταστούν τη σκηνή, συγγράφοντας ένα διαλογικό κείμενο 200 λέξεων.
- Προτρέπουμε τους μαθητές να φανταστούν τη ζωή της Κωνσταντίνας μέσα στο “*κάτασπρο σπίτι, το φρεσκοβαμμένο με τα μπαλκόνια γεμάτα γλάστρες*” και να γράψουν σε μορφή ημερολογίου (150-200 λέξεις) τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες της κατά το πρότυπο των δικών της προσωπικών ημερολογίων που είναι ενσωματωμένα στην αφήγηση του μυθιστορήματος.
- Μετά την ολοκλήρωση του έργου -στο πλαίσιο της συνολικής του θεώρησης- οι μαθητές συμπληρώνουν δημιουργικά έναν χάρτη της ιστορίας (story map) (τόπος, χαρακτήρες, πρόβλημα, ενέργειες, λύση-έκβαση) και στη συνέχεια συνθέτουν μια δική τους κριτική για το έργο, δημοσιεύοντας την στο επίσημο ιστολόγιο του σχολείου στο θεματικό πεδίο: *2023 -Λογοτεχνικό Έτος Άλκης Ζέη- 100 χρόνια από τη γέννησή της.*

Συμπεράσματα

«Η λογοτεχνία διαφέρει από τη ζωή, επειδή η ζωή είναι γεμάτη από αταξινόμητες και άμορφες λεπτομέρειες και πολύ σπάνια μας κατευθύνει προς αυτές, ενώ η λογοτεχνία μας διδάσκει να τις παρατηρούμε», αναφέρει χαρακτηριστικά ο James Wood (2023: 46). Κάτι τέτοιο συμβαίνει και στην περίπτωση της Άλκης Ζέη. Η μικρή ηρωίδα της -η Κωνσταντίνα- τυλίγεται στις αράχνες του δικού της παρόντος και ταυτόχρονα προσπαθεί να βγει απ’ αυτές, ενώ «η συγγραφέας», γράφει ο Τίτος Πατρίκιος (2012) «για να την καταλάβει προσπαθεί να καθαρίσει τις αράχνες του παρελθόντος που περιβάλλουν τα ενήλικα πρόσωπα του μυθιστορήματος, αλλά κι αυτήν την ίδια, δίνοντας σε μας -τους αναγνώστες- τη δυνατότητα να γλιτώσουμε από τις δικές μας αράχνες, για να δούμε όχι μόνο το βιβλίο, αλλά και τα πράγματα πέρα από το βιβλίο». Στη διάρκεια αυτού του αυτοαναφορικού ταξιδιού αναδεικνύεται μια διαλεκτική σχέση: η λογοτεχνία μας κάνει να παρατηρούμε καλύτερα τη ζωή· στην πορεία ασκούμεστε στην ίδια τη ζωή· πράγμα που με τη σειρά του μας κάνει να διαβάζουμε καλύτερα τη λεπτομέρεια στη λογοτεχνία· που με τη σειρά του μας κάνει καλύτερους αναγνώστες της ζωής. Το ζητούμενο, επομένως, είναι να γίνουν όλα αυτά γνωστά και κατανοητά στους μαθητές-αναγνώστες, να μάθουν μέσα από το διάβασμα να ζουν τις «χιλιάδες ζωές» του Lewis, να βιώνουν τους ήρωες και να τους «μεταφέρουν» στον δικό τους παροντικό μικρόκοσμο. Η δημιουργική γραφή συνδράμει σε αυτό αποτελεσματικά, καθώς ξεκλειδώνει την πόρτα της λογοτεχνικής έκφρασης, δίνοντας έμφαση στην αυτοαποκάλυψη μέσω της γλώσσας και στην ευφάνταστη αξιοποίηση των προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων. Είναι -δίχως άλλο- η βιωματική μήση στα μυστικά του λόγου σε μια πορεία προς την αυτογνωσία και την κοινωνιογνωσία.



Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αραβανή, Ε. (2021). «Οι Λέξεις ανοίγουν πόρτες στη Θάλασσα...», *Μελέτες και έρευνες για την Παιδική Λογοτεχνία και τη Φιλαναγνωσία. Παιδαγωγικές και διδακτικές προεκτάσεις*. (Πρόλογος Ανδρέας Καρακίτσιος). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Αραβανή, Ε., & Μπλιούμη, Α. (2018). Δημιουργώντας...στο Νέο Δημιουργικό σχο λείο! Ιδέες και τεχνικές Δημιουργικής Γραφής για το μάθημα της Λογοτεχνίας. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χρ. Κωσταρής (Επιμ.), *3^ο Πανελλήνιο συνέδριο Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Αναζητώντας την καινοτομία, την τέχνη, τη δημιουργικότητα, 20-22 Απριλίου 2018: Πρακτικά, Τόμος Α'* (σσ. 196-207). Αθήνα. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2023, από <https://ekedisy.gr/praktika-3ou-synedriou>.
- Βακάλη, Α., Ζωγράφου-Τσαντάκη, Μ. & Κωτόπουλος, Τ. (2013). *Η δημιουργική γραφή στο Νηπιαγωγείο*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Βουλουμάνου, Α. (2012). Άλκη Ζέη, Συνέντευξη με την Άλκη Ζέη- Ιανουάριος 2012. *Διαβάζω*, 528, 80-86. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2023, από <https://diavazo.gr/periodiko/τεύχος-528/>.
- Γκίβαλου- Κατσίκη, Α. (2012). Το πεζογραφικό έργο της Άλκης Ζέη. Από το «εγώ» στο «εμείς». *Διαβάζω*, 528, 72-79. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2023, από <https://diavazo.gr/periodiko/τεύχος-528/>.
- Γκίβαλου- Κατσίκη, Α. (2022). Τα βιβλία μέσα στα βιβλία. Η αναπαράσταση της ανάγνωσης στα παιδικά βιβλία και η μετάβαση από τον μυθοπλαστικό στον πραγματικό αναγνώστη. Στο Μ. Κανατσούλη & Τ. Τσιλιμένη, (Επιμ.), *Οι λέξεις φταίνε...Αφιερωματικός τόμος στον Ανδρέα Καρακίτσιο* (σσ.67-79). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Ι. Ε. Π., (2022). *Νέο πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Γυμνασίου (Ν.Π.Σ.)*. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου 2023, από <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>.
- Ι. Ε. Π., (2022). *Νέο πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α', Β' και Γ' τάξεις Λυκείου (Ν.Π.Σ.)*. Ανακτήθηκε 25 Απριλίου 2023, από <http://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>.
- Ιωάννου, Φ. (2019). «Συμβουλευτική θεραπεία μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων». Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2023, από <https://www.animartists.com/2019/03/25/art/>
- Κοντολέων, Μ. (2011). Από το μυθιστόρημα εφηβείας σε εκείνα για νεαρούς ενήλικους αναγνώστες και τώρα στα cross-over. Στο Μ. Κανατσούλη, & Δ. Πολίτης, (Επιμ.), *Σύγχρονη Εφηβική Λογοτεχνία. Από την ποιητική της εφηβείας στην αναζήτηση της ερμηνείας της* (σσ. 50-56). Αθήνα: Πατάκης.
- Κοντός, Γ. (2012). Η Άλκη των ονείρων μας. *Διαβάζω*. 528, 105. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2023, από <https://diavazo.gr/periodiko/τεύχος-528/>.
- Κωτόπουλος, Τ. (2022). Η θεραπεία του γνωστικού αντικειμένου της δημιουργικής γραφής και οι θεραπευτικές ιδιότητές του: το παράδειγμα της ποίησης. Στο Μ.



- Κανατσούλη & Τ. Τσιλιμένη, (Επιμ.), *Οι λέξεις φταίνε....Αφιερωματικός τόμος στον Ανδρέα Καρακίτσιο* (σσ.173-184). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μαλαφάντης, Κ. (2022). Η αποτύπωση της αυθεντικής παιδικής φωνής στο έργο της Άλκης Ζέη και της Ζωρζ Σαρή. Στο Μ. Κανατσούλη & Τ. Τσιλιμένη, (Επιμ.), *Οι λέξεις φταίνε....Αφιερωματικός τόμος στον Ανδρέα Καρακίτσιο* (σσ.79-92). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Μπαλούρδα, Δ. (2020). *Ο Οδοιπόρος: διδακτική προσέγγιση του διηγήματος με σκοπό την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης*. (Διπλωματική εργασία). Σχολή Επιστημών Αγωγής, University of Nicosia. Ανακτήθηκε 17 Απριλίου 2023, από <https://www.academia.edu/43617232>.
- Ντάμπου, Μ. (2022). *Η δημιουργική γραφή ως εργαλείο καλλιέργειας της ενσυναίσθησης στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές προεκτάσεις και διδακτικές προτάσεις*. (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου 2023, από: <https://apothesis.eap.gr/archive/item/171335>.
- Ντουνιά, Χ. (2020). «Το Παρίσι της Άλκης Ζέη». Ανακτήθηκε 13 Απριλίου 2023, από <https://booksjournal.gr/kritikes/logotexnia/3006-to-parisi-ths-alkhs-zeh>
- Πατρίκιος, Τ. (2012). Οι τρεις τρόποι που βλέπω την Άλκη Ζέη. *Διαβάζω*, 528, 98-103. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2023, από <https://diavazo.gr/periodiko/τεύχος-528/>.
- Στασινοπούλου, Μ. (2012). Ξαναδιαβάζοντας την Αρραβωνιαστικιά του Αχιλλέα. *Διαβάζω*, 528, 92-95. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2023, από <https://diavazo.gr/periodiko/τεύχος-528/>.
- Τσιλιμένη, Τ. (2015). *Η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων απαραίτητη για την ενσυναίσθηση*. Διάλεξη στο Παν. Λευκωσίας. Ανακτήθηκε 28 Απριλίου 2023, από <https://paideia-news.com/i-anagnosi-logotexnikon-keimenon-aparaititi-gia-tin-ensynaisithisi.-dialeksi-sto-pan.-leykosias15270d>.
- Φάις, Μ. (2008). Το συρτάρι της συγγραφέα Άλκης Ζέη. *Ελευθεροτυπία*, 3/10/2008. Ανακτήθηκε 12 Απριλίου 2023, από <https://www.alkizei.com/eleytherotipia-3-10-2008/>.

Μεταφρασμένη

- Comragnon, A. (2003). *Ο Δαίμων της θεωρίας. Λογοτεχνία και κοινή λογική*. (Α. Λαμπρόπουλος, Μτφρ, Α, Τζούμα, Επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Wood, J. (2023). *Πώς δουλεύει η λογοτεχνία* (Κ. Σπαθαράκης, Μτφρ.). Αθήνα: Αντίποδες.

Ξενόγλωσση

- Barton, G., & Garvis, S. (2019). *Compassion and empathy in educational contexts*. Palgrave Macmillan Cham.
- Bouton, B. (2016). Empathy research and teacher preparation: Benefits and obstacles. *SRATE Journal*, 25(2), 16-25.



- Cooper, B. (2011). *Empathy in education: Engagement, values and achievement*. London: Bloomsbury Publishing.
- Coplan, A. (2004). Empathic engagement with narrative fictions. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 62(2), 141–152. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2023, από https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1540-594.2004.00147.x?saml_referrer
- Franzese, A. (2017). The power of empathy in the classroom. *Seton Hall L. Rev.*, 47, 693-716.
- Hammond, M., & Kim, J. (Eds.). (2014). *Rethinking empathy through literature* (p.1). New York: Routledge. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου 2023, από <https://doi.org/10.4324/9781315818603>.
- Harju, L. (2009). Tove Jansson and the crossover continuum. *The Lion and the Unicorn*, 33(3), 362-375.
- Hibbin, R. (2016). The psychosocial benefits of oral storytelling in school: developing identity and empathy through narrative. *An International Journal of Personal, Social and Emotional Development*, 34(4), 218-231.
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ingram, A. (2002). The use of sociocultural poetry to assist gifted students in developing empathy for the lived experiences of others. *Journal of Secondary Gifted Education*, 14(2), 83–90. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου 2023, από <https://doi.org/10.4219/jsge-2003-420>.
- Jalongo, R. (2014). *Teaching compassion: Humane education in early childhood*. Dordrecht: Springer.
- Jamieson, A. (2015). Empathy in the English classroom: Broadening perspectives through literature. *Learning Landscapes*, 8(2), 229-244. Ανακτήθηκε 7 Απριλίου 2023, από https://www.researchgate.net/publication/280564130_Animation_Jamieson_et_al_JG R_2015
- Jeffrey, I. (2019). *Exploring empathy with medical students*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Junker, R., & Jacquemin, J. (2017). How does literature affect empathy in students? *College Teaching*, 65(2), 79-87.
- Keen, S. (2006). A theory of narrative empathy. *Narrative* 14(3), 207- 236. Ανακτήθηκε 20 Απριλίου 2023, από <https://english.as.uky.edu/sites/default/files/zunshineTheory%20of%20Narrative%20Empathy.pdf>.
- Kulbaga, A. (2008). Pleasurable pedagogies: "Reading Lolita in Tehran" and the rhetoric of empathy. *College English*, 70(5), 506-521. Ανακτήθηκε 8 Απριλίου 2023, από <https://www.jstor.org/stable/25472286>.
- Ladenheim, M. (2014). Engaging honors students through newspaper blackout poetry *Honors in Practice*, 10, 45-53.



- Leake, E. (2016). Writing pedagogies of empathy: As rhetoric and disposition. In *Composition Forum*, 34, Association of Teachers of Advanced Composition. Ανακτήθηκε 7 Απριλίου 2023, από <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1113428.pdf>.
- Louari, M., & Paparousi, M. (2009). Do children with disabilities have friends? In I. Gomes & R. Maia (Eds.), *Special Education: From theory to practice* (pp. 513-520). Praga-Portugal: Universidade Fernando Pessoa.
- Meyers, S., et. al. (2019). Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *College Teaching*, 67(3), 160-168.
- Morley, D. (2007). *The Cambridge introduction to creative writing*. Cambridge University Press.
- Nussbaum, C. (2016). Not for profit: Why Democracy needs the Humanities - Updated Edition. Princeton: Princeton University Press. Ανακτήθηκε 27 Απριλίου 2023, από <https://sites.unimi.it/zucchi/NuoviFile>.
- Oatley, K. (2016). Fiction: Simulation of social worlds. *Trends in Cognitive Sciences*, 20(8), 618-628. Ανακτήθηκε 15 Απριλίου 2023, από <https://daneshyari.com/article/preview/141336.pdf>.
- Omri, C. (2021). Teaching self-critical empathy: lessons drawn from “The Tortilla Curtain” and “Half of a Yellow Sun”. *Research Journal of the National Association for the Teaching of English*, 55 (2), 132-148.
- Peterson, A. (2017). *Compassion and education cultivating compassionate children, schools and communities*. London: Palgrave Macmillan.
- Schmidt, M. (2020). *How reading fiction increases empathy and encourages understanding*. Ανακτήθηκε 14 Απριλίου 2023, από <https://www.discovermagazine.com/mind/how-reading-fiction-increases-empathy-and-encourages-understanding>.
- Segal, A. (2011). Social empathy: A model built on empathy, contextual understanding, and social responsibility that promotes social justice. *Journal of Social Service Research*, 37(3), 266–277.
- Terentius, P. (1874). *Heautotimorumenos: The Self-Tormenter*. New York: Henry Thomas Riley.



Έμφυλοι ρόλοι της παραδοσιακής ελληνικής οικογένειας μέσα από το έργο της Άλκης Ζέη: Η μωβ ομπρέλα

Καρανικολάου Θεοπούλα

Διδάσκουσα ΕΔΒΜ

Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

karanikolaoulina@gmail.com

Περίληψη

Η παιδική λογοτεχνία, όπως και η ενήλικη, λειτουργεί συχνά σαν καθρέφτης της κοινωνίας, αντικατοπτρίζοντας τις τάσεις, τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, και τις ιδεολογίες που επικρατούν τη δεδομένη στιγμή που παράγεται. Η *μωβ ομπρέλα* της Άλκης Ζέη αποτελεί ένα χαρακτηριστικό δείγμα του σύγχρονου κοινωνικού μυθιστορήματος για παιδιά, το οποίο εστιάζοντας στην προσωπική εμπειρία των χαρακτήρων, πραγματεύεται νεωτερικά ζητήματα. Αν και τοποθετημένη στο παρελθόν, η αφήγηση της Ζέη περιστρέφεται γύρω από μία θεματολογία που εξακολουθεί να αφορά τη σύγχρονη ελληνική κοινωνία. Μέσα από την καθημερινότητα της Ελευθερίας, ενός μέσου δεκάχρονου κοριτσιού του 1940, αναδύεται η διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας σε ένα περιβάλλον ανισοτήτων, ο δρόμος προς την ενηλικίωση και η αμφισβήτηση της συντηρητικής ελληνικής οικογένειας. Θέματα που προκαλούν ρωγμές στην καθεστηκία τάξη πραγμάτων που επιβάλλει η πατριαρχική κοινωνία και διεγείρουν διαχρονικά γόνιμους προβληματισμούς στον αναγνώστη.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδική λογοτεχνία, έμφυλοι ρόλοι, ελληνική οικογένεια, κοινωνικό μυθιστόρημα, Άλκη Ζέη

Abstract

Children's literature, as well as adults', often functions as society's mirror, reflecting tendencies, sociocultural circumstances and ideologies that prevail at the moment it is produced. Alki Zei's *Purple umbrella* is an indicative case of a contemporary social novel for children, which deals with modern issues through the characters' personal experiences. Although placed in the past, Zei's narration revolves around a subject derived from contemporary society. Through the everyday life of Eleftheria, an average ten-year-old girl in the 40's, the formation of gender identity in an unequal environment, the path to



adulthood and the dispute of the conservative Greek family emerges. All subjects cause cracks in the patriarchal society's status quo and stimulate the reader's fertile reflections.

Keywords: Children's literature, gender roles, Greek family, social novel, Alki Zei

Εισαγωγή

Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί ένα είδος ιδιαίτερα αγαπητό και διαδεδομένο σε μικρούς και μεγάλους. Παρά τη διείσδυση της τεχνολογίας στη σύγχρονη καθημερινότητα, τα παιδιά, εξακολουθούν να έρχονται σε συχνή επαφή με την παιδική λογοτεχνία, καθώς, αφενός αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αφετέρου πολλοί την επιλέγουν ως μέσο ψυχαγωγίας στο σπίτι. Σύμφωνα με πρόσφατα Αμερικανικά στατιστικά δεδομένα, τα παιδικά βιβλία καταλαμβάνουν το 32,8 % του συνόλου των εκδοτικών πωλήσεων (Wordsrated, 2023). Η δημοφιλία των παιδικών βιβλίων οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στο γεγονός ότι αυτά λειτουργούν σε πολλά επίπεδα σε σχέση με τους αναγνώστες τους. Φυσικά τόσο οι ενήλικοι όσο και οι ανήλικοι αναγνώστες διαβάζουν λογοτεχνία πρωτίστως για να αντλήσουν ευχαρίστηση. Το παιδικό βιβλίο όμως, μπορεί παράλληλα να προσφέρει πολλά περισσότερα. Μέσα από τη λογοτεχνία, τα παιδιά εξελίσσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες, καλλιεργούν την φαντασία τους, ανακαλύπτουν την ποικιλία των ανθρώπινων συναισθημάτων και μαθαίνουν να εντάσσονται με ομαλό τρόπο στην κοινωνία. Μία βασική παράμετρος της διαδικασίας αυτής είναι και η κοινωνικοποίηση ως προς το φύλο.

Τα παιδικά βιβλία παρέχουν στο κοινό τους στοιχεία για τη ζωή, και πιο συγκεκριμένα για τους στόχους και τις κοινωνικές νόρμες που είναι διαθέσιμες για το κάθε φύλο. Τα παιδιά υιοθετούν έμφυλους ρόλους και συμπεριφορές ως μέρος της κοινωνικοποίησής τους. Πολλοί από αυτούς τους έμφυλους ρόλους προκύπτουν μέσα από την ταύτιση των παιδιών με τρίτους (Kortenhaus & Demarest, 1993). Η διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητας σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την αυτό-εικόνα ενός παιδιού και με την μετέπειτα συμπεριφορά του (Hamilton *et al.*, 2006). Η παιδική λογοτεχνία παρέχει χαρακτήρες και γεγονότα, με τα οποία τα παιδιά μπορούν να ταυτιστούν και μέσω αυτής της ταύτισης να αναλογιστούν τις δικές τους απόψεις και πράξεις (Mendoza & Reese, 2001). Λόγω της μικρής τους εμπειρίας από τη ζωή, τα παιδιά επηρεάζονται από τα βιβλία πολύ περισσότερο από τους ενήλικες, αφού μέσω των αναγνωσμάτων τους αντλούν χρήσιμες πληροφορίες για την κοινωνία και τους τρόπους που αυτή λειτουργεί. Οι πληροφορίες αυτές έρχονται να προστεθούν στις ήδη υπάρχουσες γνώσεις τους, με αποτέλεσμα να συμβάλουν στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και των ιδεών των μικρών αναγνωστών (Elliker, 2005).

Οι απεικονίσεις των δύο φύλων στην παιδική λογοτεχνία έχουν μελετηθεί εκτενώς κατά τις τελευταίες δεκαετίες, εκκινώντας από την γνωστότατη έρευνα των Weitzman,



Eifler, Hokada και Ross, του 1972, η οποία ανέδειξε για πρώτη φορά το πρόβλημα, αποκαλύπτοντας την σοβαρή υποεκπροσώπηση των γυναικών σε κείμενα και εικόνες γνωστών παιδικών βιβλίων. Έκτοτε και κατά τα χρόνια που ακολούθησαν, μια πλειάδα διεθνών ερευνών ανέλυσε τις έμφυλες αναπαραστάσεις βραβευμένων και μη, κλασικών και νεωτερικών, σχολικών και λογοτεχνικών βιβλίων που απευθύνονται σε παιδιά (π.χ. Heintz 1987 Albers 1996 Gooden & Gooden 2001 Paynter 2011), καταδεικνύοντας το σεξιστικό τους περιεχόμενο. Μέσα από τέτοιου είδους ευρήματα και με τις διεκδικήσεις του φεμινιστικού κινήματος για ανατροπή των ανισοτήτων μεταξύ ανδρών και γυναικών, το φύλο έχει πλέον αναδειχθεί σε βασική παράμετρο ανάλυσης της λογοτεχνίας. Ιδιαίτερα της παιδικής λογοτεχνίας, η οποία φαίνεται πως λειτουργεί και ως ένας πολιτισμικός μηχανισμός εκμάθησης έμφυλων ρόλων (Taylor, 2003).

Μέσα από τα ρεύματα της φεμινιστικής κριτικής που αναπτύχθηκαν κατά τις τελευταίες δεκαετίες, διαμορφώθηκαν χρήσιμα εργαλεία για την ανάλυση των λογοτεχνικών κειμένων από τη σκοπιά του φύλου. Για την Lissa Paul η φεμινιστική θεωρία συνδέεται με την παιδική λογοτεχνία εφόσον, όπως εξηγεί, τόσο η λογοτεχνία των γυναικών όσο και η παιδική έχουν υποτιμηθεί ως λογοτεχνικά είδη (Paul, 1999). Η Higonnet (1993) αναγνωρίζοντας την ανάγκη για ανάλυση της παιδικής λογοτεχνίας από τη σκοπιά του φύλου προτείνει μια φεμινιστική προσέγγιση εστιασμένη σε τρεις άξονες: α) ποιος γράφει, β) τί γράφει, δηλαδή πως αναπαριστώνται τα φύλα και γ) για ποιον γράφει (Κανατσούλη, 2008). Αποτελεί όμως το φύλο μια προϋπάρχουσα ουσία που καλούμαστε να αναζητήσουμε μέσα στα κείμενα; Για τον Foucault (1976/1980) το σώμα δεν είναι ουσιαστικά έμφυλο, πριν νοηματοδοτηθεί μέσα στον λόγο. Η Butler (1990/2009, σ. 52) εξελίσσοντας αυτή τη σκέψη υποστηρίζει πως το φύλο είναι επιτελεστικό, δηλαδή «είναι πάντοτε πράττειν, αν και όχι πράττειν ενός υποκειμένου για το οποίο θα μπορούσε να πει κανείς ότι προϋπάρχει της πράξης». Η άποψη αυτή σχετίζεται στενά με τη λογοτεχνία καθώς, όπως εξηγεί ο Culler (2000, σ.135), η λογοτεχνία είναι από τη φύση της επιτελεστική, διότι «συγκατατάσσεται μεταξύ εκείνων των πράξεων της γλώσσας που μετασηματίζουν τον κόσμο, ανελκύοντας στην ύπαρξη (ή κατασκευάζοντας) τα πράγματα που κατονομάζουν». Ποιες είναι λοιπόν οι έμφυλες ταυτότητες που κατασκευάζονται μέσα από το έργο της Αλκης Ζέη και πώς επιτελούν το φύλο τους οι ήρωες της;

Προτού όμως αναζητηθεί η σχετική με τα φύλα ιδεολογία της *μωβ ομπρέλας*, κρίνεται απαραίτητη μια σύντομη επισκόπηση της περιόδου κατά την οποία γράφτηκε και καταναλώθηκε το έργο. Διότι, τόσο οι έμφυλες ταυτότητες όσο και οι ιδεολογίες που τις διαπλάθουν ρυθμίζονται κοινωνικά.

Κατά το τέλος του εικοστού αιώνα, το φύλο εντάσσεται στις θεματολογίες των νεωτερικών βιβλίων, τα οποία απομακρύνονται κάπως από το έντονο φανταστικό στοιχείο των προηγούμενων περιόδων προκειμένου να μιλήσουν στα παιδιά για ζητήματα της σύγχρονης πραγματικότητας όπως, ανισότητες, διακρίσεις, περιβαλλοντικά ζητήματα και



άλλα (Οικονομίδου, 2011). Το διάστημα αυτό παρατηρούνται μεγάλες αλλαγές στον τρόπο γραφής των βιβλίων για παιδιά και νέους τόσο λόγω των ιδεολογικών εξελίξεων της δεκαετίας του 1960 όσο και των νέων τάσεων της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής. Μέσα από θεωρίες όπως αυτή του Piaget, το παιδί παύει να θεωρείται μία μικρογραφία του ενήλικα και γίνεται αποδεκτό ως «αυτόνομη ύπαρξη, στην οποία οφείλουμε να δημιουργήσουμε το αίσθημα της ευθύνης, φέρνοντας την προοδευτικά σε επαφή με τη γύρω της κοινωνική, ιδεολογική και πολιτική πραγματικότητα» (Καλλέργης, 1995, σ. 92).

Ως αποτέλεσμα αυτών των αλλαγών προκύπτει το σύγχρονο κοινωνικό μυθιστόρημα για παιδιά, το οποίο, ως πιο ρεαλιστικό, καταπιάνεται με τις ανθρώπινες συμπεριφορές, όπως αυτές προκύπτουν μέσα από τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν σε έναν δεδομένο τόπο και χρόνο (Σακελλαρίου, 1984). Σύμφωνα με την Κανατσούλη (1997, σ. 79), είναι φυσικό με βάση τον παραπάνω ορισμό, η θεματολογία του κοινωνικού μυθιστορήματος να περιλαμβάνει «μια αφάνταστη ποικιλία ζητημάτων ή προβλημάτων που απορρέουν από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον και απασχολούν το κοινωνικό σύνολο ή αφορούν άτομα και τις διαπροσωπικές τους σχέσεις». Στην ευρεία αυτή γκάμα των σύγχρονων θεμάτων εντάσσεται και ο προβληματισμός γύρω από τις διαρκώς μεταβαλλόμενες σχέσεις των δύο φύλων τόσο μέσα στο σπίτι, όσο και έξω από αυτό. Αυτού του είδους τους προβληματισμούς εκφράζει και η Άλκη Ζέη μέσα από το έργο της *Η μωβ ομπρέλα* (1995).

Η Άλκη Ζέη

Η Άλκη Ζέη, γεννημένη στην Αθήνα το 1925, ασχολήθηκε με τη συγγραφή από νεαρή ηλικία. Τα πρώτα της έργα ήταν κουκλοθεατρικά και είχαν μεγάλη απήχηση στο Αθηναϊκό κοινό της εποχής. Στη συνέχεια έγραψε διηγήματα για παιδιά, τα οποία δημοσιεύτηκαν στο περιοδικό «Νεανική Φωνή» την περίοδο της Κατοχής. Με την πεζογραφία ασχολήθηκε σε ωριμότερη ηλικία. Το πρώτο της παιδικό μυθιστόρημα, το γνωστότατο *Καπλάκι της βιτρίνας* δημοσιεύθηκε το 1963. Έκτοτε ακολούθησαν πολλά άλλα έργα, τα περισσότερα από τα οποία εμπειρεύσαν αυτοβιογραφικά στοιχεία και μνήμες από τα δύσκολα κοινωνικοπολιτικά γεγονότα που έζησε ως παιδί και ενήλικη. Βιώνοντας το μεγαλύτερο μέρος του εικοστού αιώνα, η Άλκη Ζέη υπήρξε πολιτική πρόσφυγας (κατέφυγε στην Σοβιετική Ένωση) λόγω των αριστερών της πεποιθήσεων, επέστρεψε στην Ελλάδα το 1964, για να ξαναφύγει (στο Παρίσι) το 1967 με την επιβολή της Χούντας. Μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας στην Ελλάδα, η Άλκη Ζέη επαναπατρίζεται, μόνιμα πια, με την οικογένειά της.

Τα σημαντικά γεγονότα που βίωσε και οι τραυματικές εμπειρίες της Κατοχής και της δικτατορίας, όπως είναι φυσικό επηρέασαν τη γραφή της και πότισαν τη θεματολογία της. Στα κείμενά της διαφαίνονται μνήμες από τα παιδικά της χρόνια (μεγάλωσε με την αδερφή της στη Σάμο), αλλά και από τις σοβαρές πολιτικές εξελίξεις της εποχής. Για



παράδειγμα στο *Καπλάνι της βιτρίνας* (1963) περιγράφει τις συνέπειες της δικτατορίας του Μεταξά στις ζωές των ηρώων. Παρά το γεγονός ότι τα περισσότερα έργα της είναι έντονα πολιτικά, η ίδια αρνείται τον όρο, προτιμώντας τον χαρακτηρισμό «ιστορικά» (Κατσίκη - Γκίβαλου, 1990). Ίσως ο χαρακτηρισμός που η ίδια επιλέγει να είναι σωστότερος, καθώς τα αυτοβιογραφικά κείμενα συχνά συνδέονται με τη λογοτεχνία ως μυθοπλαστικές και ιστορικές αφηγήσεις μιας δεδομένης χρονικής στιγμής (Πασχαλίδης, 1993). Σε κάθε περίπτωση, μέσα από τα κείμενά της η Ζέη εκφράζει τις ιδεολογικές της απόψεις, καθώς και την πίστη της στα δημοκρατικά ιδεώδη, χωρίς όμως να τα προπαγανδίζει στα παιδιά-αναγνώστες. Αντίθετα επιλέγει να αναδείξει τις θέσεις της μέσα από γόνιμους διαλόγους μεταξύ διαφορετικών αντιλήψεων (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2012).

Πέρα όμως από τα πολιτικά ή ιστορικά γεγονότα του παρελθόντος με τα οποία καταπιάνεται η Αλκη Ζέη στα βιβλία της, δεν παύουν να την απασχολούν και πιο επίκαιρα θέματα, όπως σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα της εκάστοτε περιόδου που γράφει. Χαρακτηριστικό παράδειγμα των διευρυμένων ανησυχιών της αποτελεί το έργο της *Η μωβ ομπρέλα* (1995), στο οποίο θίγεται η σφοδρή είσοδος της τεχνολογίας στην καθημερινότητα των παιδιών αλλά και οι έμφυλοι ρόλοι και σχέσεις των δύο φύλων στην ελληνική οικογένεια. Το συγκεκριμένο βιβλίο είναι γραμμένο τη δεκαετία του 1990 όπου το λεγόμενο νεανικό μυθιστόρημα ανθίζει και παίρνει την μορφή με την οποία το γνωρίζουμε σήμερα (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2011).

Η μωβ ομπρέλα

Η ιστορία αφορά μία τυπική μικροαστική οικογένεια και η πλοκή εκτυλίσσεται το καλοκαίρι του 1940 λίγο πριν ξεσπάσει ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στην Ελλάδα. Κεντρική ηρωίδα και αφηγήτρια είναι ένα κορίτσι δέκα χρονών, η Ελευθερία, η οποία ζει με τους γονείς της και τα μικρότερα δίδυμα αδέρφια της, τον Νούλη και τον Σάκη. Η Ελευθερία αφηγείται σε πρώτο πρόσωπο και περιγράφει την καθημερινότητα της οικογένειάς της, η οποία διατηρεί στενές σχέσεις με τον Γάλλο γείτονα Μαρσέλ και τον ανιψιό του Μπενουά. Παράλληλα στο στενό περιβάλλον ανήκουν ο θείος της Ελευθερίας (αδελφός του πατέρα της) Μίλτος, με την οικογένειά του. Τέλος, σημαντικό πρόσωπο για την Ελευθερία είναι και η φίλη της Βίτω, ένα ευκατάστατο παιδί, που ζει με την μητέρα και την γιαγιά της, την κυρία Υπατία.

Μέσα από μια ρεαλιστική αφήγηση, η Ζέη μας φανερώνει ξεκάθαρα την δομή της παραδοσιακής ελληνικής οικογένειας του εικοστού αιώνα. Παράλληλα όμως, συνδιαλέγεται με αυτήν, καθώς δεν παραλείπει να προβάλλει εναλλακτικά μοντέλα μέσα από τους περιφερειακούς ήρωες της ιστορίας. Για τον λόγο αυτό αξίζει να γίνει αναφορά στο έμφυλο αποτύπωμα όλων των βασικών ηρώων που περιβάλλουν την Ελευθερία.

Ο πατέρας



Ο πατέρας της Ελευθερίας, ο Γιάγκος, είναι ένας νέος άνδρας ο οποίος εργάζεται ως υπάλληλος στο ταχυδρομείο. Ο Γιάγκος είναι ο αδιαμφισβήτητος αρχηγός της οικογένειας, μιας οικογένειας στην οποία επικρατεί αυστηρή ιεραρχία. Η πλεονεκτική του αυτή θέση προκύπτει αρχικά ως φυσικό επακόλουθο του φύλου του, καθώς όπως ο ίδιος αναφέρει πολύ συχνά κατά την εξέλιξη της ιστορίας, ο ρόλος της γυναίκας είναι πολύ διαφορετικός από εκείνον του άνδρα. Η εξουσία του στα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας ενισχύεται από το γεγονός ότι είναι ο μόνος που εργάζεται, κατά συνέπεια είναι υπεύθυνος και έχει τον απόλυτο έλεγχο των οικονομικών του σπιτιού. Παράλληλα, μέσω της εργασίας του, ο Γιάγκος είναι το μοναδικό μέλος της οικογένειας, το οποίο δρα έξω από το σπίτι. Αντίθετα, τόσο η σύζυγος, όσο και τα παιδιά του περνούν όλη την ημέρα στον ευρύτερο χώρο του σπιτιού, ενώ βγαίνουν μόνο όταν υπάρχει συγκεκριμένος λόγος και κατόπιν συνεννόησης. Όταν δε επιστρέφει ο πατέρας από τη δουλειά, η οικογένεια οφείλει να είναι στο σπίτι, να τον περιμένει και το φαγητό να είναι έτοιμο. Το πρόγραμμα του πατέρα καθορίζει και τις δραστηριότητες ολόκληρης της οικογένειας. Για παράδειγμα, όπως περιγράφει η Ελευθερία «τα μεσημέρια έπρεπε να κάνουμε απόλυτη ησυχία γιατί ο μπαμπάς γύριζε από τη δουλειά κι έπεφτε για ύπνο αμέσως μετά το φαγητό. Η μαμά έπλενε στα γρήγορα τα πιάτα και, πριν πάει στο δωμάτιό τους, βεβαιωνότανε πως έχουμε ξαπλώσει στα κρεβάτια μας» (σ. 31).

Η συμπεριφορά του Γιάγκου προς τα μέλη της οικογένειάς του είναι επικριτική. Είναι διαρκώς δυσαρεστημένος και κάνει παρατηρήσεις σε όλους. Συναισθηματικά είναι ψυχρός και απόμακρος, εφόσον σε κανένα σημείο του βιβλίου δεν περιγράφεται να γελάει αλλά ούτε και να εκδηλώνει κάποιου είδους τρυφερότητα προς τα παιδιά ή τη γυναίκα του. Η στάση του αυτή φαίνεται να πληγώνει τη δεκάχρονη κόρη του η οποία συγκρίνοντάς τον με τον εκδηλωτικό αδερφό του παρατηρεί «“Καρδούλα μου”! Ο μπαμπάς ποτέ δεν θα με φώναζε έτσι. Ούτε θα μου έστελνε φιλιά με το χέρι. Γιατί να είναι τόσο διαφορετικός από τον θείο Μίλτο, αφού ήτανε αδέρφια;» (σ.106).

Ιδεολογικά ο πατέρας εκφράζει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις της εποχής αναφορικά με τα δύο φύλα και τους αντιθετικούς ρόλους τους. Τις αντιλήψεις του αυτές επιβάλλει στην οικογένειά του και ιδιαίτερος στην κόρη του, την οποία προσπαθεί να διαπλάσει σύμφωνα με τα πιστεύω του. Για τον Γιάγκο ο ρόλος του κάθε φύλου είναι αυστηρά προκαθορισμένος και ιδιαίτερα της γυναίκας, η οποία σύμφωνα με τον ίδιο, έρχεται σε αυτό τον κόσμο με μοναδικό προορισμό να γίνει μητέρα, σύζυγος και νοικοκυρά. Έτσι, πλάθει για την κόρη του μία έμφυλη ταυτότητα που σαν «στενό κοστούμι» της προκαλεί ασφυξία.

Μέσα από τις περιγραφές της Ελευθερίας, ο πατέρας της φαίνεται να επικοινωνεί μαζί της κυρίως, για να της θέσει όρια και περιορισμούς αλλά και για να της ξεκαθαρίσει τον ρόλο που καλείται να παίξει ως εκκολαπτόμενη γυναίκα. Για παράδειγμα όταν πιάνει την κόρη του να διαβάζει κάποιο εξωσχολικό βιβλίο τη μαλώνει: « -Άσε το βιβλίο, να



κάνεις κάτι χρήσιμο τώρα που δεν έχεις μαθήματα» και την στέλνει στην κουζίνα να δει «πώς φτιάχνει η μαμά τους κεφτέδες» (σ. 25). Ο Γιάγκος θεωρεί το διάβασμα πολύ κακή συνήθεια για το γυναικείο φύλο και απαγορεύει στην κόρη του να διαβάζει. Ως αποτέλεσμα η Ελευθερία διαβάζει κρυφά ένα λογοτεχνικό βιβλίο. Βέβαια το διάβασμα δεν είναι το μόνο που κάνει κακό στα κορίτσια. Σύμφωνα με το Γιάγκο, ένα κορίτσι δεν πρέπει να χορεύει, να πηγαίνει σινεμά, αλλά ούτε και να βγαίνει από το σπίτι: «Καλά λέει ο μπαμπάς πως τα κορίτσια δεν πρέπει να πολυβγαίνουν από το σπίτι» (σ. 212). Όταν η Ελευθερία παραβιάζει κάποιον από τους κανόνες του, ο πατέρας της μαλώνει τόσο αυτήν, όσο και τη μητέρα της: «ο μπαμπάς συνέχισε να μαλώνει τη μαμά, γιατί εκείνη φταίει! Είναι όλη μέρα σπίτι, με βλέπει και με αφήνει να διαβάζω συνέχεια βιβλία, αντί να μάθω να κάνω καμιά δουλειά, και πως τα βιβλία μου ξεσηκώνουν τα μυαλά» (σ. 126). Η Ελευθερία εισπράττει συχνά τον θυμό του πατέρα της γιατί όπως εξηγεί η ίδια: «δε θέλει να χορεύω ούτε να διαβάζω βιβλία. Θέλει να μάθω να ράβω, να μαγειρεύω... Δε θα με παντρευτεί, λέει, κανείς...» (σ. 154). Όπως γίνεται φανερό, ο πατέρας πιστεύει ότι ο σημαντικότερος στόχος που πρέπει να έχει μία γυναίκα είναι ο γάμος. Κατ' επέκταση και όλα τα ενδιαφέροντα του κοριτσιού θα πρέπει να είναι τέτοια, έτσι ώστε να το προετοιμάσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος στο μέλλον. Έτσι λοιπόν, μόνο τα ενδιαφέροντα που σχετίζονται με τη νοικοκυροσύνη μπορεί να είναι χρήσιμα για μία γυναίκα: «Την άλλη φορά που είχε θυμώσει ο μπαμπάς, γιατί χόρευα, είπε στη μαμά: -Σκέψου να τη βάλεις να κάνει κάτι χρήσιμο. Η μαμά αγόρασε χοντρές βελόνες του πλεξίματος και χοντρό νήμα και μου έδειξε πως πλέκουνε» (σ. 158).

Από τα παραπάνω αποσπάσματα γίνεται επίσης φανερό και η νευρική φύση του πατέρα, ο οποίος παρουσιάζεται διαρκώς να φωνάζει, να μαλώνει ή να θυμώνει με κάποιο μέλος της οικογένειας. Ο ίδιος φαίνεται να θεωρεί τον εαυτό του αλάθητο και ανώτερο όλων των υπολοίπων μελών. Όπως παρατηρεί και η κόρη του: «Όλο οι άλλοι έφταιγαν. Ακόμα και αν έσπαγε εκείνος κανένα ποτήρι, έλεγε στη μαμά: “Εσύ φταις που το άφησες στην άκρη του τραπεζιού”» (σ. 217). Σε γενικές γραμμές ο πατέρας δεν φαίνεται να διατηρεί στενούς συναισθηματικούς δεσμούς με κανένα μέλος της οικογένειας.

Η μητέρα

Η μητέρα της Ελευθερίας, η Άννα, είναι μία νέα γυναίκα που ζει σύμφωνα με τα ήθη και τα έθιμα της εποχής της. Δεν εργάζεται και περνά την μέρα της στο σπίτι, φροντίζοντας τα παιδιά, τον σύζυγο και το νοικοκυριό. Σε αντίθεση με τον σύζυγό της ο οποίος εργάζεται στο ταχυδρομείο με σταθερό ωράριο και μισθό, η «εργασία» της ίδιας διαρκεί ολόκληρη την ημέρα, χωρίς μισθό και διαλείμματα. Ακόμη, δείχνει να είναι υποταγμένη στην πατριαρχική ιδεολογία της εποχής και του συζύγου της, ο οποίος τη μαλώνει συχνά και της κάνει παρατηρήσεις. Η μοναδική εξουσία που έχει είναι μέσα στον χώρο του σπιτιού και



στα παιδιά. Βέβαια ακόμη και εκεί τον τελευταίο λόγο έχει ο πατέρας ως αρχηγός. Μέσα από τη σχέση του ζευγαριού διαμορφώνεται μια εικόνα ηγεμονικής αρρενωπότητας, η οποία προκύπτει ως αποτέλεσμα πατριαρχικών αντιλήψεων και θέλει τους άνδρες να κατέχουν εξουσία και δύναμη σε αντίθεση με τις γυναίκες, οι οποίες θεωρούνται αδύναμες (Connel & Messerschmidt, 2006). Η ηγεμονική αρρενωπότητα ρυθμίζει τις σχέσεις των δύο φύλων, με τους άνδρες να αντιμετωπίζουν τις γυναίκες καταπιεστικά και υποτιμητικά (Donaldson, 1993). Η επίμονη και επαναλαμβανόμενη επιτέλεση αυτών των έμφυλων ρόλων διαμορφώνεται σταδιακά σε κοινωνική νόρμα, η οποία εδραιώνεται στη συνείδηση μιας κουλτούρας ως κάτι το φυσικό (Aina & Cameron, 2001). Έτσι, πολλές φορές και η ίδια η Άννα δείχνει να πιστεύει πως η ιεραρχία των φύλων και ο καταμερισμός των μεταξύ τους αρμοδιοτήτων οφείλεται στη φύση και είναι απόρροια μιας βιολογικής κληρονομιάς ανδρών και γυναικών. Για παράδειγμα, όταν η Ελευθερία νιώθει αδικημένη που η ίδια πρέπει να βοηθάει στις δουλειές, ενώ τα δύο αδέρφια της προκαλούν μονίμως ακαταστασία, η μητέρα της απαντά αφοπλιστικά «-Αγόρια είναι». Η Ελευθερία όμως δεν παραιτείται, αλλά επιχειρηματολογεί, απαντώντας πως και ο γείτονας τους, ο κύριος Μαρσέλ είναι άνδρας, αλλά κάνει όλες τις δουλειές του σπιτιού. «Ο κύριος Μαρσέλ είναι Γάλλος. Είδες τον μπαμπά σου ποτέ να κάνει καμιά δουλειά;» (σ. 33). Έτσι μέσα από την επιμονή της η Ελευθερία αναγκάζει την μητέρα της να παραδεχτεί πως δεν ισχύει η άποψη ότι οι άνδρες δεν κάνουν δουλειές, αλλά ότι στην πραγματικότητα οι Έλληνες άνδρες δεν κάνουν δουλειές.

Παρά την παραδοχή της όμως αυτή, η Άννα δεν μπορεί να απομακρυνθεί από τον ρόλο της τροφού και φροντίστριας της οικογένειας. Όταν ο «θείος Μίλτος» την καλεί σε επίσκεψη, η ίδια αρνείται να απομακρυνθεί από το σπίτι πριν επιστρέψει ο άνδρας της: «Έχω φαγητό από χτες, μα ποιος θα το ζεστάνει και θα του βάλει να φάει;». Βέβαια αξίζει να σημειωθεί πως ακόμα και όταν απεκδύεται τον παραδοσιακό γυναικείο ρόλο της, τιμωρείται. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ημέρα, όπου τα παιδιά την έπεισαν να δοκιμάσει να κάνει βόλτα στην αυλή του σπιτιού με τα πατίνια τους. Η Άννα για μια στιγμή έδειξε να χαλαρώνει, να φανερώνει έναν παιχνιδιάρικο και περιπετειώδη χαρακτήρα. Τα μαλλιά της λύθηκαν από τον αυστηρό τους κότσο και μαζί με αυτά και η ίδια που ξέσπασε σε γέλια. Η όμορφη στιγμή ανεμελιάς που μοιράστηκε με τα παιδιά της διακόπηκε βίαια με την άφιξη του πατέρα. Ο θυμωμένος πατέρας έκοψε το γέλιο ολόκληρης της οικογένειας και ιδιαίτερος της μητέρας, η οποία «έκανε να βγάλει τις κάλτσες, μα τα χέρια της τρέμανε». Τα παιδιά της τη βοήθησαν να βγάλει τα πατίνια από τα πόδια της και στη συνέχεια ακολούθησε σιωπηλή τον Γιάγκο μέσα στο σπίτι «Σε λίγο ακούστηκαν από μέσα οι φωνές του μπαμπά» (σ. 139).

Η Άννα δεν κατέχει ισότιμη θέση με τον σύζυγό της, ο οποίος της φέρεται συχνά ως ένα άτομο που δεν έχει τα προσόντα να ορίσει τον εαυτό του και τις επιλογές του, δηλαδή σαν παιδί. Την κατάσταση αυτή περιγράφει ξεκάθαρα η Ελευθερία: «Συλλογιόμουνα τον



μπαμπά που μιλούσε στη μαμά, όπως σε εμάς, και πολλές φορές τη μάλωνε σαν να ήταν παιδί» (σ. 76). Σε γενικές γραμμές ο ρόλος της είναι εστιασμένος στη φροντίδα όλων, ενώ διαπροσωπικά, δρα συχνά ως μεσολαβητής ανάμεσα στον πατέρα και τα παιδιά. Σε πολλές περιπτώσεις δε, λειτουργεί κατασβεστικά, προσπαθώντας να ηρεμήσει τον πατέρα ή να αποτρέψει κάποια νέα έκρηξή του. Τέλος, η συμπεριφορά της μπορεί να χαρακτηριστεί στωική, εφόσον δέχεται αδιαμαρτύρητα τις παρατηρήσεις του Γιάγκου, δεν απαντά και δεν εκδηλώνει ποτέ εκνευρισμό.

Τα δίδυμα

Η Ελευθερία έχει δύο μικρότερα αδέρφια, τον Νούλη και τον Σάκη. Τα αγόρια είναι δίδυμα και πηγαίνουν στη Δευτέρα Δημοτικού. Η Ελευθερία δείχνει να αγαπάει πολύ τα αδέρφια της και περνάει σχεδόν όλη τη μέρα μαζί τους. Τα αγόρια φέρουν όλα τα παραδοσιακά στερεοτυπικά χαρακτηριστικά του φύλου τους. Είναι πολύ ζωηρά και περιπετειώδη, κάνουν μονίμως σκανταλιές και παρακούν τις νουθεσίες των μεγάλων. Είναι πειραχτήρια και δεν αγαπούν το διάβασμα. Πετούν παντού τα πράγματά τους, τα οποία δεν συμμαζεύουν ποτέ. Κάποιες από αυτές τις συμπεριφορές τους βέβαια, ενισχύονται και από τις γενικότερες αντιλήψεις που επικρατούν στο σπίτι αναφορικά με τα δύο φύλα. Για παράδειγμα κανείς δεν τους ζητά να κάνουν δουλειές, να βοηθούν τη μητέρα ή την αδερφή τους ή έστω να τακτοποιούν τα πράγματά τους. Ως αγόρια είναι κεκτημένο δικαίωμά τους να μην ασχολούνται καθόλου με το σπίτι. Αυτό το επικυρώνει και η μητέρα με την δικαιολογία ότι είναι αγόρια. Όπως περιγράφει η Ελευθερία: «Παιχνίδια, βιβλία, τετράδια, χαρτάκια και καραμέλες, και πολλές φορές πατημένες τσίχλες που ιδρώνα να τις ξεκολλήσω από το πάτωμα». Η μαμά «δεν τους μάλωνε καθόλου» (σ. 33).

Ακόμη λόγω του φύλου τους, η οικογένεια και ειδικότερα ο πατέρας έχει διαφορετικές προσδοκίες από αυτά. Ο Γιάγκος θέλει οι γιοι του να διαβάζουν τα μαθήματά τους, προκειμένου όταν μεγαλώσουν να σπουδάσουν και στη συνέχεια να βρουν μια καλή δουλειά. Το γεγονός ότι είναι αμελείς μαθητές προκαλεί την οργή του πατέρα και την βίαιη αντίδρασή του. Ο Γιάγκος αντιδρά έντονα, γιατί είναι πολύ σημαντικό για τον ίδιο οι γιοι του να προκόψουν επαγγελματικά. Όπως παραδέχεται άλλωστε όταν τον απογοητεύουν: «Εγώ ο βλάκας, που έκανα τόσα όνειρα για εσάς» (σ. 80). Σε γενικές γραμμές τα αγόρια εκφράζουν την αθωότητα, τον αυθορμητισμό και την παιδικότητα της εποχής τους.

Το περιβάλλον της οικογένειας

Πέρα από την οικογένεια της, την Ελευθερία πλαισιώνουν άτομα του στενού περιβάλλοντός, που συμβάλλουν αφενός στην εξέλιξη της πλοκής και, αφετέρου, στη διαμόρφωση της έμφυλης ταυτότητάς της. Έτσι, η κεντρική ηρωίδα δεν δέχεται ερεθίσματα μόνο από το στενό πλαίσιο του σπιτιού της. Αντιθέτως, μια πλειάδα



προσφιλών σε αυτήν ατόμων παρέχει στην Ελευθερία, και κατ' επέκταση στον αναγνώστη, εναλλακτικά πρότυπα έμφυλων ρόλων.

Ο κύριος Μαρσέλ είναι Γάλλος και κατοικεί στον όροφο επάνω από την οικογένεια της Ελευθερίας. Ζει μόνος του, με την ελπίδα ότι η αγαπημένη του γυναίκα, η Ζενεβιέβ, θα έρθει να τον βρει. Ο κύριος Μαρσέλ παρουσιάζει αντιθετικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τον πατέρα της Ελευθερίας. Είναι πάντα ήρεμος και πολύ ευγενικός με όλους. Σέβεται τα παιδιά και τους φέρεται ισότιμα. Είναι ρομαντικός και δεν ντρέπεται να εκφράσει την αγάπη που έχει για την γυναίκα του. Κάνει όλες τις δουλειές του σπιτιού, ενώ μαγειρεύει για τον ίδιο και ενίοτε για τους αγαπημένους του γείτονες σπεσιαλιτέ της χώρας του. Η σχέση του με την οικογένεια είναι πολύ στενή, σχεδόν συγγενική. Ακόμη, οι απόψεις του είναι πολύ πιο προοδευτικές από εκείνες του Γιάγκου και, λόγω του καλού και ήπιου χαρακτήρα του, τόσο τα παιδιά όσο και η μητέρα στρέφονται ενίοτε σε αυτόν για βοήθεια ή κατανόηση.

Ο Μπενουά, ανιψιός του κυρίου Μαρσέλ, μπαίνει στη ζωή της Ελευθερίας ξαφνικά, όταν έρχεται εσπευσμένα από τη Γαλλία, για να μείνει με τον θείο του. Οι γονείς του μόλις έχουν συλληφθεί για τη συμμετοχή τους στη γαλλική αντίσταση και έτσι το αγόρι έρχεται να βρει καταφύγιο στην Ελλάδα και το σπίτι του κυρίου Μαρσέλ. Ο Μπενουά μπαίνει αμέσως στην καρδιά της Ελευθερίας η οποία εντυπωσιάζεται από το πόσο διαφορετικός είναι σε σχέση με τα άλλα αγόρια. Σε αντίθεση με τα αδέρφια της, αγαπάει το διάβασμα και δείχνει ενδιαφέρον για όλων των ειδών τις δραστηριότητες και τα παιχνίδια. Δεν εστιάζει στο φύλο του και αυτό του επιτρέπει να αναπτύσσεται ολόπλευρα ως προσωπικότητα. Έτσι ο Μπενουά πέρα από τα παιχνίδια που παίζει με τα δίδυμα, διαβάζει εξωσχολικά βιβλία και αγαπάει το θέατρο. Γνωρίζει έως και να πλέκει. Ακόμη είναι ευγενικός, με λεπτούς τρόπους, τακτικός και συγκροτημένος.

Ένα άλλο ισχυρό ανδρικό πρότυπο για την ηρωίδα είναι ο θείος Μίλτος, ο αδερφός του πατέρα της. Η Ελευθερία αγαπάει πολύ τον θείο της καθώς βρίσκει σε αυτόν όσα της λείπουν από τον πατέρα της. Ο Μίλτος είναι πάντα ευδιάθετος και αισιόδοξος, αγαπάει τον χορό και απευθύνεται τρυφερά στη γυναίκα του. Δεν απαξιώνει τα παιδιά ως κατώτερα μέλη της οικογένειας, αλλά χαίρεται να περνά χρόνο μαζί τους και να τους δείχνει την αγάπη του. Κάνει δώρα στην Ελευθερία και της μαθαίνει βάλς, κάτι που ο Γιάγκος δεν εγκρίνει. Αυτό όμως που η Ελευθερία φαίνεται να αξιολογεί ως το σημαντικότερο του γνώρισμα, είναι η τρυφερότητα. Η ίδια μεταφέρει τα λόγια του Μίλτου, όταν της απευθύνεται: «Όχι καρδούλα μου. Είσαι πολύ γλυκιά [...] “Καρδούλα μου”! Ο μαμαπάς ποτέ δε θα με φώναζε έτσι. Ούτε θα μου έστελνε φιλιά με το χέρι» (σ. 106).

Τέλος, πολύ σημαντικό πρόσωπο για την Ελευθερία είναι και η φίλη της, η Βίτω. Η Βίτω είναι ένα ευκατάστατο κορίτσι που ζει σε μία μεγάλη μονοκατοικία με την μητέρα της και την γιαγιά της, την κυρία Υπατία. Η ζωή της Βίτω και της μητέρας της ορίζεται από την γιαγιά της. Η κυρία Υπατία δεν εγκρίνει τον γαμπρό της και τον έχει απομακρύνει



από την οικογένεια πείθοντας την κόρη της να χωρίσει. Παράλληλα απαγορεύει στην Βίτω να έχει επαφές μαζί του. Σε αυτή την οικογένεια την εξουσία κατέχει μία γυναίκα. Αυτή η μητέρα (Υπατία), φαίνεται πως λειτουργεί ως μέσο καταπίεσης της κόρης της, γεγονός που επιβεβαιώνει τη φεμινιστική άποψη ότι η μητρότητα μπορεί ενίοτε να παίζει κεντρικό ρόλο στην αναπαραγωγή των έμφυλων ανισοτήτων (Chodorow, 1989), με τις μητέρες να είναι και οι ίδιες θύματα και αναμεταδότες της πατριαρχικής κουλτούρας (Arcana, 1979). Έτσι και η κυρία Υπατία, είναι μία ηλικιωμένη γυναίκα, η οποία εκφράζει τις στερεοτυπικές αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν τη γενιά της. Ως εκ τούτου αξιολογεί τους αρσενικούς απογόνους ως πιο χρήσιμους σε σχέση με τους θηλυκούς. Όπως αναφέρει η ίδια απευθυνόμενη στον Νούλη και τον Σάκη: «-Εσείς που είστε αγόρια κοιτάζτε να γίνετε δυνατοί και, όταν μεγαλώσετε, να πάτε να την πάρετε την Πόλη μας από τους Τούρκους [...] Γι' αυτό και εγώ μια μέρα πρέπει να αποκτήσω εγγονό» (σ. 28).

Η Ελευθερία, ο καθρέφτης όλων

Η Ελευθερία, είναι η κεντρική ηρωίδα και αφηγήτρια της ιστορίας. Έτσι, ο αναγνώστης παρατηρεί τα γεγονότα μέσα από τα δικά της μάτια. Ως ένα κορίτσι δέκα ετών, η Ελευθερία διανύει την προεφηβεία, δηλαδή μία μεταβατική περίοδο κατά την οποία εγκαταλείπει σταδιακά την παιδικότητα, ξεκινώντας να διαμορφώσει τον ενήλικο εαυτό της. Αναζητώντας την έμφυλη ταυτότητά της, η Ελευθερία βρίσκεται ανάμεσα σε όσα το περιβάλλον της προσδοκά από αυτήν και σε εκείνα που η ίδια θέλει. Με την οξυδέρκεια της παρατηρεί πόσο περιοριστικός και άδικος είναι ο ρόλος της γυναίκας στην Ελλάδα.

Η ίδια περιγράφει ξεκάθαρα την αδικία που βιώνει: «εγώ όμως, τώρα στις διακοπές, έπρεπε να βοηθάω τη μαμά να σηκώνει το τραπέζι και ύστερα να σκουπίζω τα πιάτα. Αυτό είναι τελείως άδικο. Τα δίδυμα να ξαπλώνουν στο πάτωμα και να παίζουν βόλους, κι εγώ, γιατί ήμουν κορίτσι, να πρέπει και τα κρεβάτια τους ακόμα να τους στρώνω. Όσο για τους ελέγχους, εγώ έπαιρνα άριστα σχεδόν σε όλα τα μαθήματα, μόνο γυμναστική και ωδική είχα εννέα, κι όταν τολμούσα να πω πως ήθελα να γίνω δικηγόρος, μου λέγανε πως δε γίνεται» (σ. 35). Παρά το γεγονός πως η Ελευθερία είναι μία άριστη μαθήτρια με φιλοδοξίες, το περιβάλλον της αγνοεί τα talέντα της, θεωρώντας πως η μοναδική καλή εξέλιξη για μία γυναίκα είναι ο γάμος: «ο μπαμπάς μου έκοβε την κουβέντα κι έλεγε πάλι πως είμαι κορίτσι και τα κορίτσια κοιτάνε να γίνουν καλές νοικοκυρές και να παντρευτούνε» (σ. 36).

Η Ελευθερία αντιλαμβάνεται πως όλα όσα θέλει να κάνει δεν της επιτρέπονται λόγω του φύλου της. Αγαπάει το διάβασμα, το σινεμά, το θέατρο, τον χορό, δεν την ενδιαφέρει ο γάμος αλλά θέλει να σπουδάσει και να εργαστεί. Το κυριότερο όμως που αποζητά είναι να αρθρώσει τον δικό της λόγο, να ορθώσει το ανάστημά της και να εκφράσει αυτό που πραγματικά είναι. Αυτό όμως δεν επιτρέπεται σε ένα κορίτσι: «Τίποτα δεν με θύμωνε περισσότερο, όσο όταν μου έκοβαν τον λόγο. Και το έκαναν όλοι. Τ'



αδέρφια μου, η μαμά, ο μπαμπάς, τα ξαδέρφια μου. Μόνον ο κύριος Μαρσέλ δε με σταματούσε» (σ. 43). Παρατηρώντας τα πρόσωπα γύρω της συνειδητοποιεί πως οι στερεοτυπικές αντιλήψεις των γονιών της δεν αποτελούν μια πανανθρώπινη αλήθεια, αλλά μία όψη μόνο των πραγμάτων. Τόσο ο κύριος Μαρσέλ όσο και ο ανιψιός του ο Μπενουά, επιδεικνύουν λιγότερο ασφυκτικές αρρενωπότητες από εκείνη του πατέρα της. Αυτό τη βοηθάει να κατανοήσει πως οι έμφυλες ταυτότητες μπορούν να είναι ευέλικτες και πως κάθε πολιτισμός τις αντιλαμβάνεται διαφορετικά: «Μπορεί [...] στη Γαλλία να έκαναν τις δουλειές τ' αγόρια, και τα κορίτσια να γίνονται δικηγόροι, γιατροί, και στρατηγοί ακόμα» (σ. 33).

Διαφορετικές αντιλήψεις όμως παρατηρεί η Ελευθερία και μέσα στην ελληνική κουλτούρα. Ο θεός Μίλτος, αν και Έλληνας, και μεγαλωμένος στο ίδιο σπίτι με τον πατέρα της, δεν λειτουργεί με στεγανά. Αντιλαμβάνεται τα δύο φύλα πιο προσδευτικά και δεν φαίνεται να διαχωρίζει τόσο αυστηρά τη θέση τους στην οικογένεια. Είναι συναισθηματικός και εκφράζει αυτό που αισθάνεται έντονα χωρίς να το λογοκρίνει. Η Ελευθερία του έχει μεγάλη αδυναμία ακριβώς για όλους αυτούς τους λόγους, δηλαδή επειδή πρεσβεύει μια εναλλακτική αρρενωπότητα με την οποία η ίδια μπορεί να λειτουργήσει καλύτερα.

Βασικό πρόβλημα για την ηρωίδα καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας, φαίνεται να αποτελεί ο πατέρας της. Οι συχνότερες αναφορές της Ελευθερίας στον Γιάγκο πιθανόν μαρτυρούν κάποιο ιδιαίτερο συναισθηματικό της δέσιμο. Όσο εκείνη όμως μεγαλώνει και διαμορφώνει τις δικές της πεποιθήσεις, τόσο απομακρύνονται μεταξύ τους. Ο Γιάγκος εμφανίζεται πάντα δυσαρεστημένος από την Ελευθερία, την οποία διαρκώς μαλώνει: «-Βιβλία και χορός. Ανοικοκύρευτη» (σ. 153). Ο πατέρας της δεν φαίνεται να βλέπει την ίδια, αλλά ένα δεκάχρονο κορίτσι. Έτσι το μόνο που ζητά από αυτήν είναι να ανταποκρίνεται στο φύλο της. Όλα τα άλλα τα θεωρεί περιττά και επικίνδυνα για μια γυναίκα. Όπως εξηγεί και η ίδια: «Κι εγώ έχω ένα μεγάλο ελάττωμα, μου το λέει κάθε τόσο ο μπαμπάς κι έχει δίκιο. Θέλω να τα ξέρω όλα» (σ. 106). Ενίοτε, σαν παιδί επηρεάζεται από τους γονείς της, άλλες φορές πάλι νιώθει πως αυτά που ακούει δεν ισχύουν. Σε κάθε περίπτωση οι παρατηρήσεις, οι απαγορεύσεις και οι περιορισμοί της έμφυτης περιέργειάς της, την πνίγουν. Έτσι και εκείνη τρέχει στο μπάνιο και δαγκώνει με μανία το σφουγγάρι για να εκτονωθεί. Ο θυμός της για τον πατέρα της κορυφώνεται σε τέτοιο βαθμό που ζητά από τα αδέρφια της να τον βγάλουν από την προσευχή τους τα βράδια. Βέβαια μια καλή του πράξη αρκεί για να ξανακερδίσει την εύνοια της και να ξαναμπει τις προσευχές της. Η Ελευθερία, παρά την απογοήτευσή της, δεν παύει να αγαπάει τον πατέρα της, αλλά εκείνος δεν της δίνει τα περιθώρια να του το εκφράσει: «Εγώ ήθελα να ορμήσω στον μπαμπά, να κρεμαστώ στον λαιμό του. Μα ο μπαμπάς δεν ήταν ο θεός Μίλτος. Δεν τον φιλούσαμε ποτέ» (σ. 215). Παρά την αγάπη της όμως για την συντηρητική οικογένειά της και το νεαρό της ηλικίας της, η Ελευθερία δείχνει να γνωρίζει πολύ ξεκάθαρα τι γυναίκα θέλει να γίνει.



Συμπεράσματα

Η Άλκη Ζέη στη *Μωβ Ομπρέλα* πραγματεύεται ζητήματα έμφυλων ταυτοτήτων. Τα ιστορικά και πολιτικά γεγονότα της περιόδου, που πάντα απασχολούν τη συγγραφέα, εδώ αποτελούν το φόντο της αφήγησης. Η πλοκή, αν και επηρεάζεται σε έναν βαθμό από την επερχόμενη εξάπλωση του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, περιστρέφεται γύρω από την καθημερινότητα μιας μικροαστικής αθηναϊκής οικογένειας η οποία περνά το τελευταίο ανέμελο καλοκαίρι πριν από την Κατοχή. Η πρωτοπρόσωπη αφήγηση της δεκάχρονης Ελευθερίας καλεί τον αναγνώστη να ταυτιστεί με τους προβληματισμούς και τα συναισθήματα της. Η Ελευθερία, μεγαλώνοντας, περνάει σε μία μεταβατική περίοδο μέσα από την οποία θα διαμορφωθεί σε ενήλικη γυναίκα. Έτσι, «διεκδικεί τη συναισθηματική, ιδεολογική και πολιτική χειραφέτησή της σε μια εποχή που είχε κάθε λόγο να της την αρνηθεί» (Πάτσιου, 2013, σ. 80). Σε αυτή την άρνηση καλείται να ορθώσει το ανάστημά της και να υψώσει τη φωνή της αντιστεκόμενη σε όσα την απομακρύνουν από το εγώ της.

Εκφράζοντας την τάση της σύγχρονης κοινωνίας, η Άλκη Ζέη εστιάζει στην αναζήτηση της προσωπικής ευτυχίας της ηρωίδας της, η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με τις διαρκώς μεταβαλλόμενες σχέσεις των δύο φύλων. Η θεματολογία αυτή συνάδει με τους προβληματισμούς που αναπτύσσονται μέσα από το κοινωνικό μυθιστόρημα της δεκαετίας του 1990 (Κανατσούλη, 1997). Παρόλο που η πλοκή του βιβλίου εκτυλίσσεται τη δεκαετία του 1940, τα ζητήματα που θίγει παραμένουν σε μεγάλο βαθμό επίκαιρα μέχρι και σήμερα. Παρά τις αλλαγές που έχουν παρατηρηθεί στην ελληνική οικογένεια κατά τις τελευταίες δεκαετίες, η πατριαρχική δομή της φαίνεται να παραμένει αναλλοίωτη στον πυρήνα της.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τη δεκαετία του 1990 οι γυναίκες μπόηκαν στον εργασιακό στίβο δυναμικά. Σήμερα δε, οι περισσότερες γυναίκες εργάζονται έξω από το σπίτι, παρέχοντας στην οικογένεια τους ένα επιπλέον εισόδημα. Η μεγάλη αυτή αλλαγή όμως δεν φαίνεται να έχει ανατρέψει τις ισορροπίες μεταξύ των δύο φύλων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κακλαμανάκη (1984, σ. 93) «η γυναίκα μπαίνει στην παραγωγή, αλλά δε βγαίνει από το σπίτι. Μοιράζεται με τον άντρα της τις ευθύνες για τα κοινά και τον αγώνα του βιοπορισμού, αλλά δε μοιράζεται ο άντρας μαζί της τις ευθύνες του σπιτιού». Παρόλο που η Κακλαμανάκη περιγράφει συνθήκες του 1980, ερευνητικά στοιχεία αποδεικνύουν ότι η εικόνα αυτή αφορά εξίσου και το παρόν της ελληνικής οικογένειας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα τελευταία επίσημα στοιχεία της Eurostat, για λογαριασμό του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου για την Ισότητα των Φύλων, η Ελλάδα βρίσκεται στη χαμηλότερη θέση μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών σε θέματα ισότητας. Στις μετρήσεις συμπεριλαμβάνεται και ο ημερήσιος χρόνος που δαπανά το κάθε φύλο για τις δουλειές του σπιτιού. Από τα δεδομένα προκύπτει ότι το νοικοκυριό εξακολουθεί να βαρύνει κατά συντριπτική πλειοψηφία τη γυναίκα (EIGE, 2022). Από τα παραπάνω



γίνεται σαφές, πως παρά τις μεγάλες αλλαγές που έχουν παρατηρηθεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες στις σχέσεις των δύο φύλων, η ελληνική οικογένεια παραμένει στον πυρήνα της παραδοσιακής, εφόσον η μέση Ελληνίδα εξακολουθεί να φέρει την ευθύνη του νοικοκυριού και της φροντίδας των παιδιών. Το γεγονός αυτό μαρτυρά ότι η άνιση κατανομή ασχολιών των δύο φύλων που θίγει η συγγραφέας εξακολουθεί να αποτελεί πρόβλημα της ελληνικής κοινωνίας.

Η Άλκη Ζέη μέσα από τους προβληματισμούς που εκφράζει δια στόματος της Ελευθερίας, αφυπνίζει τον νεαρό αναγνώστη γύρω από τα ζητήματα του φύλου. Προσεγγίζοντας το θέμα με φυσικότητα, χωρίς να προπαγανδίζει τις θέσεις της, καταφέρνει μέσα από γόνιμους διαλόγους μεταξύ των ηρώων, να αποτυπώσει με ειλικρίνεια την παραδοσιακή ελληνική οικογένεια και τις παθογένειές της. *Η μωβ ομπρέλα* αποτελεί ένα έργο υψηλής λογοτεχνικής αξίας, εφόσον καταφέρνει εντέχνως να ταξιδέψει τον αναγνώστη στον χρόνο, προκαλώντας του αβίαστα μια πλειάδα συναισθημάτων και προβληματισμών. Παράλληλα όμως, λόγω της θεματολογίας που πραγματεύεται, αποτελεί ένα βιβλίο, το οποίο παραμένει επίκαιρο μέχρι και σήμερα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Άλκη Ζ. (1963). *Το καπλάνι της βιτρίνας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Άλκη Ζ. (2011). *Η μωβ ομπρέλα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κακλαμανάκη, Ρ. (1984). *Η θέση της Ελληνίδας στην Οικογένεια, στην Κοινωνία, στην Πολιτεία*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κανατσούλη, Μ. (1997). *Πρόσωπα γυναικών σε παιδικά λογοτεχνήματα: όψεις και απόψεις*. Αθήνα: Πατάκη.
- Κανατσούλη, Μ. (2008). *Ο ήρωας και η ηρώδα με τα χίλια πρόσωπα: Νέες απόψεις για το φύλο στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (1990). Το παιδί και ο έφηβος στη λογοτεχνία για παιδιά του 20^{ου} αιώνα. *Διαβάζω*, 232, 67-71.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2011). *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2012). Το πεζογραφικό έργο της Α. Ζέη: από το ΕΓΩ στο ΕΜΕΙΣ. *Διαβάζω*, 528, 72-80.
- Οικονομίδου, Α. (2011). *Χίλιες και μία ανατροπές: Η νεωτερικότητα στη λογοτεχνία για μικρές ηλικίες*. Αθήνα: Πατάκη.
- Πασχαλίδης, Γ. (1993). *Η ποιητική της Αυτοβιογραφίας*. Αθήνα: Σμίλη.



- Πάτσιου, Β. (2013). Αμφισημία και Ετερότητα: Η συγκρότηση της Έμφυλης Ταυτότητας στο πεζογραφικό έργο της Άλκης Ζέη και οι μεταμορφώσεις του θηλυκού εαυτού. Στο Δ. Αναγνωστοπούλου, Γ.Σ. Παπαδάτος, & Γ. Παπαντωνάκης (Επιμ.), *Γυναικείες και Ανδρικές αναπαραστάσεις στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Σακελλαρίου, Χ. (1984). *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας. Ελληνική και παγκόσμια*. Αθήνα: Φιλιπότη.

Μεταφρασμένη

- Butler, J. (1990/2009). Αναταραχή φύλου: ο φεμινισμός και η ανατροπή της ταυτότητας (Γ. Καραμπέλας, Μτφρ., Χ. Σπυροπούλου, Επιμ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ξενόγλωσση

- Aina, O. & Cameron, P. (2001). Why does gender matter? Counteracting stereotypes with young children. *Dimensions of early childhood*, 39(3), 11-19.
- Albers, P. (1996). Issues of representation: Caldecott gold medal winners 1984-1995. *New Advocate*, 9 (4), 267-285.
- Arcana, J. (1979). *Our mothers' daughters*. Berkeley, CA: Shameless Hussy Press.
- Chodorow, N. J. (1989). *Feminism and psychoanalytic theory*. New Haven: Yale University Press.
- Connell, R. & Messerschmidt, J. (2005). Hegemonic masculinity: Rethinking the concept. *Gender and Society*. 19(6), 829-859.
- Culler, J. (2000). Philosophy and literature: The fortunes of the Performativity. *Poetics Today*, 21(3), 503-519.
- Donaldson, M. (1993). What is hegemonic masculinity? Theory and societies: Special issues. *Masculinities*. 22(5), 643-657.
- EIGE, (2022). *Gender Equality Index, Greece*. Ανακτήθηκε 15 Μαΐου 2023, από <https://eige.europa.eu/gender-equality-index/2022/domain/time/EL>
- Elliker, M. J. (2005). *The importance of gender roles in children's literature*. (Unpublished master thesis). Pennsylvania State University, University Park, PA.
- Foucault, M. (1976/1980). The history of sexuality, Volume 1: An introduction, (R. Hurley, Μτφρ.). New York: Vintage.
- Gooden, A. & Gooden, M. (2001). Gender representations in notable picture books: 1995-1999. *Sex Roles*, 45(1/2), 89-101.
- Hamilton, M. C., Anderson, D., Broadus, M., & Young, K. (2006). Gender stereotyping and underrepresentation of female characters in 200 popular children's picture books: a twenty-first century update. *Sex Roles*, 55(11-12), 757-765.



- Heintz, K. E. (1987). An examination of the sex role and occupational role presentations of female characters in award winning children's picture books. *Women Studies in Communication*, 11, 67-78.
- Higonnet, M. (1993). La politique dans la cour de recreation: la critique féministe et la littérature enfantine. In *Culture, texte et jeune lecteur*. Presses Universitaires de Nancy.
- Kortenhaus, C. M., & Demarest, J. (1993). Gender role stereotyping in children's literature: An update. *Sex Roles*, 28(3), 219-232.
- Mendoza, J., & Reese, D. (2001). Examining multicultural picture books for the early childhood classroom: Possibilities and pitfalls. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2), 1-38.
- Paul, L. (1999). From sex-role stereotyping to subjectivity: Feminist criticism. In P. Hunt (Ed.), *Understanding children's literature* (pp. 112-123). London-New York: Routledge.
- Paynter, K. (2011). *Gender stereotypes and representation of female characters in children's picture books*. Virginia: Liberty University.
- Taylor, F. (2003). Content analysis and gender stereotypes in children's books. *Teaching Sociology*, 31(3), 200-311.
- Weitzman, L. J., Eifel, D., Hokada, E., & Ross, C. (1972). Sex role socialization in picture books for preschool children. *American Journal of Sociology*, 77, 1125-1150.
- Wordsrated, (2023). *Children's book sales statistics*. Ανακτήθηκε 25 Ιουνίου 2023, από <https://wordrated.com/children-book-sales/>



Ιδεολογικές και αισθητικές μετατοπίσεις από τους *Νικητές* (1983) της Ζωρζ Σαρή στην *Αρραβωνιαστικά του Αχιλλέα* (1987) της Άλκης Ζέη

Τυρπάνη Παναγιώτα

Φιλολόγος

giotatyranh@gmail.com

Περίληψη

Με αφορμή τη συμπλήρωση εκατό χρόνων τόσο από τη γέννηση της Ζωρζ Σαρή (1923-2012) όσο και της Άλκης Ζέη (1923-2020) αλλά και την ανακήρυξη του 2023 ως «Λογοτεχνικού Έτους Άλκης Ζέη», θα επιχειρήσουμε τη διερεύνηση των διασταυρώσεων ανάμεσα στην ιστορική σημασιодότηση και τη μυθοπλαστική αφήγηση μέσα από τη συνεξέταση των μυθιστορημάτων *Οι Νικητές* (1983) της Σαρή και *Η Αρραβωνιαστικά του Αχιλλέα* (1987) της Ζέη, με σκοπό την αναζήτηση αισθητικών και ιδεολογικών μετατοπίσεων από το πρώτο κείμενο στο δεύτερο. Η παρούσα μελέτη δεν θα περιοριστεί στην παρουσίαση των εξόφθαλμων θεματικών αναλογιών των μυθιστορημάτων, αλλά θα εστιάσει στις μετατοπίσεις στο πεδίο της αφηγηματικής αναπαράστασης και της ιδεολογίας ανάμεσα σε δυο κείμενα που αναπαριστούν το βιωμένο ιστορικό παρελθόν, μεταπλάθοντας το ατομικό βίωμα, την Ιστορία και τον μύθο, για να μιλήσουν για το τραύμα του παρελθόντος. Πώς παρουσιάζονται στα μυθιστορήματα αυτά οι ταυτότητες των πρωταγωνιστών, των αριστερών συντρόφων, των μεγάλων(;) ηγετών, των ιδεολογικών αντιπάλων; Μέσα από τη συγκριτική μελέτη προκρίνεται η χαρτογράφηση ενός πεδίου αλληλοσχετίσεων, όπου θα διαφανούν συγκλίσεις και αποκλίσεις, πυκνώσεις και αραιώσεις, φωτισμοί και σκιάσεις.

Λέξεις-κλειδιά: ελληνικός εμφύλιος πόλεμος, λογοτεχνία, Ιστορία, ιδεολογία.

Abstract

On the occasion of the centenary of the birth of George Sarri (1923-2012) and Alki Zei (1923-2020) and the declaration of 2023 as the "Literary Year of Alki Zei", we will attempt to investigate the intersections between historical meaning and fictional narration through the examination of the novels "Nikites" (*Οι Νικητές*, 1983) of G. Sarri and "Arravoniastikia tou Achillea" (*Η αρραβωνιαστικά του Αχιλλέα*, 1987) of A. Zei. Our primary stake is the examination of the aesthetic and ideological displacements that will become apparent from the first text to the second. The study will not be limited to the presentation of the obvious thematic analogies of the novels but it will focus on the shifts in the field of narrative representation and ideology between two texts that represent the lived historical past, transforming individual experience, history and myth, to talk about



past trauma. How are the identities of the protagonists, left-wing comrades, great(?) leaders, and ideological opponents presented in these novels? Through the comparative study, the mapping of a field of interrelationships is advanced, where convergences and divergences, concentrations and dilutions, illuminations and shadows will become apparent.

Keywords: Greek civil war, literature, history, ideology.

Εισαγωγή

Μία από τις πιο μελανές σελίδες της σύγχρονης ελληνικής Ιστορίας με καταστροφικές συνέπειες για την κοινωνία και τεράστιες απώλειες σε ανθρώπινες ψυχές, ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος (1946-1949),¹ αποτέλεσε και εξακολουθεί να αποτελεί ερέθισμα για δυνατές λογοτεχνικές συγκινήσεις, δεδομένου ότι η λογοτεχνία συνιστά κατά παράδοση προνομιακό πεδίο αναπαράστασης του ανθρώπινου δράματος που εκτυλίσσεται πίσω από τα ιστορικά γεγονότα. Ο εμφύλιος πόλεμος, γενικά, συνιστά μια κατάσταση ακραίας κοινωνικής σύγκρουσης και ένοπλης σύρραξης που οδηγεί στον θάνατο και την κοινωνική και οικονομική εξόντωση των αντιμαχόμενων παρατάξεων, που βρίσκονται εντός των ίδιων τειχών, και πολύ περισσότερο των ηττημένων. Η ειδοποιός διαφορά του από τα άλλα είδη πολέμου είναι ότι διαμορφώνει μια πραγματικότητα στην οποία το τραύμα του ενός σχετίζεται με το τραύμα ενός οικείου Άλλου, που μπορεί να είναι αδελφός ή φίλος. Σε μια τέτοια κρίσιμη ιστορική συνθήκη η λογοτεχνία προσφέρει ένα πεδίο (ε)γγραφής του τραυματικού παρελθόντος που μπορεί να είναι ασφαλέστερο από την Ιστορία,² γιατί προστατεύεται από τον μανδύα της μυθοπλασίας (Αποστολίδου, 2010, σ. 21).

Από τη διασταύρωση λογοτεχνίας και Ιστορίας έχουν προκληθεί στους κόλπους της παγκόσμιας επιστημονικής κοινότητας μακραίωνες συζητήσεις για τους τρόπους διάκρισης και τον βαθμό σύγκλισης, απόκλισης και αλληλοεπικάλυψης των δύο πεδίων. Για πολλούς αιώνες είχε καθιερωθεί στη δυτική σκέψη η γνωστή αριστοτελική διάκριση ανάμεσα στα «καθ' όλου» και τα «καθ' έκαστα» (*Ποιητική*, IX, 2-4),³ μέχρι που σταδιακά από τον 18ο και κυρίως στον 19ο αιώνα η Ιστορία από λόγος έγινε μέθοδος με επιστημονικές αξιώσεις. Αυτό σημαίνει ότι στην εποχή του εθνορομαντισμού η Ιστορία ως επιστημονικό πεδίο χάραξε διακριτά τα όριά της από τη λογοτεχνία ως αφηγηματική εκφορά (Ακριτίδου, χ.χ). Ωστόσο, μέσα από μια σύγχρονη ματιά μπορούμε να

¹ Η χρονολόγηση του Εμφυλίου αποτελεί ακανθώδες ζήτημα και σημείο αντιπαράθεσης για τις αντίπαλες παρατάξεις. Εδώ επιλέξαμε συμβατικά τα όρια της τριετίας 1946-1949.

² Ο όρος Ιστορία ορθογραφείται με αρχικό το πρώτο γράμμα, όταν χρησιμοποιείται με τη στενά ιστοριογραφική του σημασία ως λόγος για το παρελθόν (history), για να γίνει διακριτός από τον ομώνυμο στα ελληνικά όρο που δηλώνει την εξιστόρηση (story). Επίσης, νοούμε την Ιστορία ως διαμεσολαβημένη αφήγηση του παρελθόντος, που δεν μπορεί να ταυτιστεί απόλυτα μαζί του (Λιάκος, 2007).

³ «Σε εκείνο που διαφέρουν είναι ότι ο πρώτος [ενν. ο ιστορικός] περιγράφει όσα έγιναν, ενώ ο άλλος [ενν. ο ποιητής] περιγράφει όσα θα μπορούσαν ή θα ταίριαζε να γίνουν. Γι' αυτό και η ποίηση είναι στοχαστικότερη και σπουδαιότερη της ιστορίας. Γιατί η ποίηση μάς μιλάει για το καθολικό, ενώ η ιστορία για το ατομικό» (Αριστοτέλης, όπως αναφέρεται στο Λιάκος, 2007, σ. 134).



διαπιστώσουμε ότι η θετικιστική ιστοριογραφία γνώρισε επιτυχία, όχι μόνο, γιατί αξιοποίησε τις τότε νεότευκτες επιστημονικές μεθόδους (διασταύρωση πηγών, εξάλειψη υποκειμενικότητας κ.ά.), αλλά και γιατί κατά την (εγ)γραφή του παρελθόντος εκμεταλλεύτηκε τις τεχνικές του μυθιστορήματος, κατασκευάζοντας ιστορικές αφηγήσεις με πλοκή, συνοχή, αρχή, μέση και τέλος (Πολίτη, 2004, σσ. 21-51). Η διασύνδεση αυτή της ιστορικής αφήγησης με τις μυθιστορηματικές μεθόδους αναδείχθηκε χάρη στη «γλωσσολογική στροφή» της ιστοριογραφίας του 1970, που έφερε στην επιφάνεια τις αφηγηματικές συμβάσεις του ιστορικού λόγου (Ακριτίδου, 2019, σ. 96). Εμβληματική υπήρξε η συνεισφορά του Hayden White (1973), ο οποίος, με το επιχείρημα ότι η Ιστορία και η λογοτεχνία αποτελούν αμφότερες λογοθετικές πρακτικές, με σκοπό τη συγκρότηση και νοηματοδότηση του παρελθόντος, ανέδειξε το «συνανήκειν» των τεχνικών τους και εξήγησε πώς οι τροπικότητες του λόγου επηρεάζουν την εικόνα για το παρελθόν (Σιχάνη 2016, σσ. 426-435· Αποστολίδου 2003). Χάρη στη «γλωσσολογική στροφή», λοιπόν, αναδείχθηκε μια κακοφωτισμένη ως τότε διάσταση στις σχέσεις λογοτεχνίας και Ιστορίας, σύμφωνα με την οποία η λογοτεχνία δεν αποτελεί θεραπευνίδα της Ιστορίας, που δανείζεται υλικό από αυτή, για να προκαλεί καλλιτεχνικές συγκινήσεις, αλλά προσφέρει τις μεθόδους της στην υπηρεσία της ιστορικής αφήγησης και της ενοποιητικής και συνεκτικής παρουσίασης του χαοτικού παρελθόντος.

Ένα άλλο φλέγον ζήτημα που φέρνει στο προσκήνιο η συνάντηση λογοτεχνίας και Ιστορίας είναι η δυνατότητα αξιοποίησης της λογοτεχνικής παραγωγής από την ιστορική έρευνα για τη χωρίς επιστημονικές εκπτώσεις ανάδειξη της «ιστορικής αλήθειας». Στο πλαίσιο των συζητήσεων αυτών υπάρχουν φωνές που απαντάνε στις κατηγορίες για παραποίηση της «ιστορικής αλήθειας» από τις μυθοπλαστικές αφηγήσεις με το αντεπιχείρημα ότι η λογοτεχνία ως μαρτυρία μπορεί να συμβάλει στην ιστορική τεκμηρίωση, έπειτα από την απαραίτητη διασταύρωση πηγών (Αμπατζοπούλου, 1995· 1998), ενώ από την άλλη συναντάμε και τους θιασώτες της αυθυπαρξίας των λογοτεχνικών κειμένων, οι οποίοι αποκόβουν το κείμενο από τη δημόσια σφαίρα (Τσιριμώκου, 2000, σσ. 23-57). Αυτό που όμως ενδιαφέρει ουσιαστικά στην παρούσα εργασία δεν είναι η αντιστοίχιση των λογοτεχνικών γεγονότων με τα αντίστοιχά τους εξωκειμενικά αναφερόμενα, αλλά η θέαση της μυθοπλαστικής ιδιότητας της πεζογραφίας ως μιας κοινωνικής πρακτικής που μας φέρνει εγγύτερα στη «δομή της αίσθησης μιας παρελθούσας εποχής» (Αποστολίδου, 1997, σσ. 113-127), με την παρεμβολή της μεσολάβησης, κατά την οποία οι «αναπαριστώμενες κοινωνικές πραγματικότητες αλλάζουν το αρχικό τους περιεχόμενο χάρη σε ιδεολογικές θέσεις, που μπορεί κάποτε να καταλήγουν να συμπληρώνουν ή να αφαιρούν ακόμα και το βίωμα» (Αποστολίδου, χ.χ.). Με άλλα λόγια, ο κόσμος του μυθιστορήματος «κατασκευάζει το δικό του λεκτικό οικοδόμημα που μπορεί να συμβαδίζει ή/και να συγκρούεται με τον ιστορικό κόσμο και δεν θα πρέπει να ελέγχεται για την πραγματολογική διάσταση των αφηγουμένων, αλλά για τον τρόπο πρόσληψης, αναπαράστασης και, άρα, ερμηνείας του» (Μικέ, 2019, σσ. 28-29).⁴

⁴ Η έμφαση δική μας.



Επιστρέφοντας στον ελληνικό εμφύλιο πόλεμο, αυτό που τα υπό εξέταση λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να μας προσφέρουν σε σχέση με την ιστορική πραγματικότητα δεν είναι η αντικειμενική αποτύπωση των γεγονότων στα πρότυπα των επίσημων και μεγάλων ιστορικών αφηγημάτων, αλλά η κατάθεση της μικρο-ιστορίας, δηλαδή η αποτύπωση της καθημερινής ζωής των «μικρών ανθρώπων» σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Οι καταθέσεις αυτές προέρχονται από επιζώντες που καταθέτουν σε μορφή μαρτυρίας, χρονικού, αυτοβιογραφίας ή απομνημονευμάτων τις δικές τους εμπειρίες. Η περίπτωση της λογοτεχνικής μαρτυρίας δεν νοείται μόνο ως μια μορφή κατάθεσης της πραγματικότητας, αλλά και επιπλέον ως μια δυνατότητα πρόσβασης στην αλήθεια του γράφοντος, ο οποίος καταθέτει τις βιωμένες «ιστορικές πραγματικότητες» και συγχρόνως αναμετράται με τα εκφραστικά μέσα του λόγου και τις αντοχές τους να αποτυπώσουν το μέγεθος του εμπόλεμου τραύματος (Αμπατζοπούλου, 1995, σσ. 13-14). Κι αν υπάρχει ακόμα η αντίληψη ότι η αφήγηση του αυτόπτη μάρτυρα φέρει εχέγγυα αξιοπιστίας και «ιστορικής τεκμηρίωσης», που στερούνται τα έργα της μυθοπλασίας, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η αφήγηση αποτελεί σε κάθε περίπτωση ένα λόγο διαμεσολαβημένο και διωλισμένο μέσα από την προσωπική και ιδεολογική προοπτική του εκάστοτε φορέα της. Η διαφορά λοιπόν, ανάμεσα στις μαρτυρίες των επιζώντων και τα μυθιστοριογραφικά έργα δεν εντοπίζεται στην ακρίβεια των πραγματολογικών τους στοιχείων, αλλά στους τρόπους με τους οποίους ο επιζών/μάρτυρας προσπαθεί μέσα από την αφήγηση να δώσει ένα σχήμα στην τραυματική του μνήμη και να διαχειριστεί την επώδυνη διαδικασία της αναψηλάφησης του παρελθόντος του (Αμπατζοπούλου, 1995, σ. 23-24). Βέβαια, οι λογοτεχνικές μαρτυρίες συχνά ενσωματώνονται στον κορμό των μυθιστορηματικών κειμένων σαν υλικό και τεχνική αφήγησης και εμπλουτίζονται με άλλα μυθοπλαστικά και αφηγηματικά εργαλεία. Οι λογοτέχνες γίνονται κατ' αυτόν τον τρόπο «ιστορικοί» στον βαθμό που συμμετέχουν στη δημόσια αναπαράσταση της Ιστορίας ή/και στην κοινωνική αναπαραγωγή της μνήμης (Αποστολίδου, 1997, σ. 117).

Όπως αναφέρθηκε ήδη, η λογοτεχνική κατάθεση του βιωμένου τραύματος δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να είναι ιδεολογικά ουδέτερη. Οι ιδεολογικές πεποιθήσεις της/του εκάστοτε συγγραφέως/α είναι πιθανό να προβάλλονται ρητά μέσα στα κείμενά τους, προκειμένου να πείσουν, να προσηλυτίσουν ή να επιτύχουν εξωλογοτεχνικούς στόχους, ή μπορεί να παρεισφρέουν ακούσια και υπόρρητα στον λόγο τους και να φωτίζονται από επιμέρους αφηγηματικές, γλωσσικές, υφολογικές, τεχνοτροπικές κ.λπ. επιλογές. Ειδικά όταν τα κείμενα αναφέρονται σε μια ταραγμένη περίοδο ιδεολογικών αντιπαραθέσεων και κοινωνικοπολιτικής πώλωσης, όπως ένας εμφύλιος πόλεμος, τότε θεωρείται ότι το κοίτασμα του ιδεολογικού λόγου μεγεθύνεται, ενώ ευνοούνται οι συνθήκες ανάπτυξης των μυθιστορημάτων με θέση,⁵ τα οποία επιδιώκουν την προβολή και επικράτηση μιας συγκεκριμένης (πολιτικής, θρησκευτικής, φιλοσοφικής ή ιδεολογικής) άποψης (θέσης), για την ορθότητα της οποίας ο/η συγγραφέας εμφανίζεται απόλυτα πεπεισμένος (Κοβάνη, 2005, σσ. 12-21).

⁵ Ο όρος αποτελεί απόδοση του γαλλικού roman à thèse.



Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο θα συνεχίσουμε τη μελέτη των διασταυρώσεων ανάμεσα στην ιστορική σημασιολογία και τη μυθοπλαστική αφήγηση στο πεδίο της αφηγηματικής αναπαράστασης και της τροπικότητας του λόγου μέσα από τη συνεξέταση των μυθιστορημάτων *Οι Νικητές* (1983) της Σαρή, που απευθύνει στο νεανικό αναγνωστικό κοινό και *Η Αρραβωνιαστική του Αχιλλέα* (1987) της Ζέη, που απευθύνει σε ενήλικες αναγνώστες. Η επιλογή των δύο υπό «πολιορκία» μυθιστορημάτων προέκυψε κάθε άλλο παρά τυχαία, αφού αυτά συμπίπτουν σε μεγάλο βαθμό στον οριζόντιο θεματικό άξονα και έχουν πολλά κοινά θεματικά μοτίβα, όπως το ιστορικό πλαίσιο του εμφύλιου αλληλοσπαραγμού, οι γυναικείες πρωταγωνιστικές φιγούρες που εμπλέκονται ενεργά στις ιστορικές και κοινωνικοπολιτικές ανακατατάξεις της εποχής τους, η πορεία των ηρωίδων προς την ενηλικίωση, τη γνωριμία τους με τον έρωτα, η περιδιάβασή τους σε δύσβατα μονοπάτια αυτογνωσίας. Ωστόσο, τα δύο κείμενα δεν έχουν μελετηθεί ποτέ ως τώρα συγκριτικά, ενώ η επιλογή τους υπαγορεύτηκε περισσότερο από τις υπό διερεύνηση διαφορές τους παρά από τις ομοιότητές τους, γεγονός που υπηρετεί τον στόχο μας για την ανεύρεση των αισθητικών και ιδεολογικών μετατοπίσεων. Ειδικά για τους *Νικητές* η βιβλιογραφική ενασχόληση και η κριτική ανταπόκριση είναι περιορισμένες. Τα μυθιστορήματα μελετώνται εκ του σύνεγγυς (close reading), χωρίς να αγνοούνται οι εκάστοτε κοινωνικοπολιτικές, ιστορικές και πολιτισμικές συγκυρίες συγγραφής και έκδοσής τους, με σκοπό την αναζήτηση πυλών εισόδου, μέσω των οποίων θα μας επιτραπεί η βαθύτερη και πολυεδρικότερη πλοήγηση.

Το βίωμα στην υπηρεσία της ιδεολογικής θέσης στους *Νικητές* της Ζωρζ Σαρή

Να τελειώσει τούτος ο σπαραγμός και με μια μονοκοντυλιά, αδελφή μου, να τα σβήσουμε όλα, κατοχή, αντίσταση, την πείνα, το κρύο, τους σκοτωμένους φίλους.

Οι Νικητές (α' έκδ.: Κέδρος, 1983) είναι το έβδομο κατά σειρά έκδοσης μυθιστόρημα της πολυγραφότατης Ζωρζ Σαρή,⁶ η οποία εμφανίστηκε όψιμα στον συγγραφικό στίβο σε μια ώριμη περίοδο καλλιτεχνικών αναζητήσεων, όταν αποφάσισε να διοχετεύσει στη γραφή όσα δεν μπορούσε πλέον να εκφράσει στο θεατρικό σανίδι ως ηθοποιός. Η Σαρή απηύθυνε το μεγαλύτερο μέρος του συγγραφικού της έργου σε παιδιά και νέους και εξελίχθηκε σε μια από τις σπουδαιότερες εκπροσώπους της παιδικής λογοτεχνίας στη χώρα μας. Μία από τις πολυτιμότερες συνεισφορές της στα νεοελληνικά γράμματα είναι η συμβολή της στην ανανεωτική «στροφή» που σημειώθηκε τη δεκαετία του '70 στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία, με την απομάκρυνση από τα ιδεαλιστικά πρότυπα του ηθικού διδακτισμού και των εξιδανικευμένων και μανιχαϊστικών σχημάτων προς τις ρεαλιστικές αφηγήσεις που δεν υποτιμούν την αναγνωστική πρόσληψη του νεαρότερου κοινού ούτε και αποκλείουν τις πολιτικές, κοινωνικές και ιστορικές

⁶ Για λόγους συντομίας αποφεύγουμε να παραθέσουμε βιογραφικά στοιχεία της συγγραφέως, που μπορεί εύκολα να αναζητήσει κανείς στην αφιερωμένη στη Σαρή σελίδα των εκδόσεων Πατάκη (<https://www.zorzsari.gr/>, τελευταία πρόσβαση 20/5/2023) και στην πλατφόρμα της Biblionet (<https://biblionet.gr/προσωπο/?personid=51>, τελευταία πρόσβαση 20/5/2023).



προεκτάσεις από το παιδικό βιβλίο. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι και *Οι Νικητές*, μυθιστόρημα κοινωνικό και πολιτικό, αφού οι ήρωές του συμμετέχουν ενεργά στη χάραξη της Ιστορίας και υφίστανται τις (οδυνηρές) συνέπειές της,⁷ που αντλεί το υλικό του από τη βιογραφία της δημιουργού του, για να αφηγηθεί στους νεαρούς του αναγνώστες τη φρικαλεότητα του ελληνικού εμφύλιου πολέμου.

Η πλοκή επικεντρώνεται στη βομβαρδιστική επίθεση που δέχτηκε κατά τη διάρκεια των Δεκεμβριανών (3 Δεκεμβρίου 1944 - 11 Ιανουαρίου 1945) μια ομάδα νεαρών του κομμουνιστικού κόμματος σε συγκέντρωσή τους σε σχολείο επί της Φωκίωνος Νέγρη, η οποία καταδόθηκε στους ιδεολογικούς αντιπάλους, με αποτέλεσμα τον τραυματισμό της πρωταγωνίστριας Ζωής και τη νοσηλεία της σε νοσοκομείο του ΕΛΑΣ. Στο πλευρό της ηρωίδας βρίσκονται οι συντρόφισσες στον αγώνα, κάποιες από τις οποίες χάνουν τη ζωή τους, άλλες νοσηλεύονται μαζί της και οι υπόλοιπες τη φροντίζουν, συνεχίζοντας παράλληλα την πολιτική τους δραστηριοποίηση και αποδεικνύοντας τη συνεισφορά των γυναικών στην προγραμματική αριστερή επιδίωξη. Χειραφετημένες πολιτικά ήδη από την αρχή της αφήγησης, δεν θα χρειαστούν την ανδρική συμβολή για την κομματική τους μύηση και δεν θα ακολουθήσουν κάποια εξελικτική πορεία διαμόρφωσης (=bildung) από την α-πολιτική ανωριμότητα στην ιδεολογική τους αφύπνιση και συγκρότηση. Απόλυτα αφοσιωμένη στο κομμουνιστικό της όραμα, η Ζωή, παρά τη νεότητά της, δεν παρασύρεται από εφηβικά ένστικτα, αλλά υποτάσσει την ερωτική της επιθυμία στον βωμό του πολιτικού αγώνα, που προτεραιοποιείται ιεραρχικά, επικυρώνοντας τη θέαση του έρωτα σαν μια πολιτισμική πρακτική, άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δημόσια σφαίρα και την πολιτική Ιστορία. Για να ευοδωθεί λοιπόν, η αμοιβαία έλξη μεταξύ της κομμουνίστριας Ζωής και του μετριοπαθούς και ανένταχτου γιατρού που την περιθάλλει, θα πρέπει υποχρεωτικά αυτός να συμμορφωθεί με την πολιτική της ταυτότητα, συνάπτοντας μαζί της ένα είδος «ερωτικού συμβολαίου» (Armstrong, 1987, σσ. 8-27).⁸ Ακόμα κι αν παραμένει ανοιχτό

⁷ «Πολιτικό βιβλίο» ονομάζει ο Β. Αναγνωστόπουλος (2001, σσ. 270-293) αυτό που εξοικειώνει τις νεότερες γενιές με γεγονότα που σφράγισαν τη σύγχρονη ελληνική πολιτική, οικονομική και δημόσια ζωή. Για μια σύγχρονη θεώρηση του πολιτικού μυθιστορήματος και τη διάκριση μεταξύ των συχνά συγχέομενων όρων «πολιτικό» (political) και «πολιτική» (politics) βλ. Λύγουρης, 2022, σσ. 25-29.

⁸ Η Nancy Armstrong (1987, σσ. 28-58) προσεγγίζει το ζήτημα της ερωτικής επιθυμίας σε κορυφαία μυθιστορήματα της αγγλικής λογοτεχνίας του 18^{ου} και 19^{ου} αιώνα, αξιοποιώντας τους όρους ενός «ερωτικού συμβολαίου (sexual contract)», που επινοεί, εμπνεόμενη από το ρουσσικό «κοινωνικό συμβόλαιο (social contract)». Κατά την ίδια, ήρωες από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις συνάπτουν εθελοντικά μια νοητή συμφωνία που ρυθμίζει τις μεταξύ τους πολιτικές και κοινωνικές τους σχέσεις, προκειμένου να έρθουν σε γάμου κοινωνία, με τη γυναίκα ουσιαστικά να εγκαταλείπει την όποια προϋπάρχουσα πολιτική της ταυτότητα και να υποτάσσεται σε αυτή του άνδρα της, με αντάλλαγμα να οδηγηθεί σε μια προστατευμένη από την κηδεμονία του συζύγου οικογενειακή ζωή. Αντίστοιχα, η πρωταγωνίστρια των *Νικητών* ξεκαθαρίζει εξ αρχής στον επίδοξο σύντροφο της ότι θα πρέπει να συγκλίνουν οι πολιτικές τους θέσεις και να συνάψουν ένα είδος «ερωτικού συμβολαίου», προκειμένου να ευοδωθεί η μεταξύ τους έλξη. Ωστόσο, η ερωτικής κοπής αυτή εθελούσια συμφωνία στο συγκεκριμένο κείμενο επαφίεται στην επιλογή του άνδρα να ταυτιστεί με τη μονόδρομη αναγνώριση της εξουσίας της γυναίκας συντρόφου και δεν θα τον οδηγήσει σε μια ασφαλή οικογενειακή ζωή, αλλά στην ενεργότερη κοινωνική του δραστηριοποίηση.



στο κείμενο το αν ο γιατρός τελικά θα εγκαταλείψει την πρότερή του πολιτική ταυτότητα για χάρη της συντρόφου του, καταλαβαίνουμε ότι αυτό προϋποτίθεται επιτακτικά, όχι μόνο γιατί το επιβάλλει εξ αρχής η Ζωή,⁹ αλλά και επειδή η ιδεολογική απομάκρυνση στάθηκε η αιτία διάλυσης του «ερωτικού συμβολαίου» της με τον προηγούμενο σύντροφο της, τον οποίο θεώρησε προδότη του αγώνα, όταν άρχισε να διαφωνεί με την επίσημη κομματική γραμμή.

Η ερωτική επιθυμία, λοιπόν, στο μυθιστόρημα είναι σε όλη τη διάρκεια της αφήγησης υποταγμένη στο πολιτικό του μήνυμα, το οποίο προβάλλεται προγραμματισμένα και ευσύνοπτα, προκειμένου να πείσει το αναγνωστικό κοινό για την ορθότητά του. Η εξωκειμενική αυτή στόχευση εντάσσει το κείμενο στη χορεία των μυθιστορημάτων με θέση (στο εξής ΜΜΘ), που υπηρετεί την προάσπιση μιας θεωρίας (Suleiman, 1983· Κοβάνη, 2005), εν προκειμένω κοινωνικοπολιτικής, η οποία αφορά τον κομμουνιστικό αγώνα, καθοδηγείται από τον κομματικό μηχανισμό του ΚΚΕ και αποσκοπεί στην εγκαθίδρυση ενός συστήματος κοινωνικής δικαιοσύνης. Στην ένταξη των *Νικητών* στα ΜΜΘ συνηγορούν οι εξωτερικές συνθήκες της πρώτης έκδοσής τους (1983), κατά τη διάρκεια μιας κρίσιμης ιστορικής καμπής, όταν τη διακυβέρνηση της χώρας έχει αναλάβει για πρώτη φορά σοσιαλιστικό κόμμα, που αναγνωρίζει την αριστερή Αντίσταση κατά των γερμανικών δυνάμεων και αποφασίζει τον ελεύθερο επαναπατρισμό των πολιτικών προσφύγων από την Ανατολική Ευρώπη. Προς την ίδια κατεύθυνση συντείνουν και ενδοκειμενικές συνθήκες, όπως ο ρεαλιστικός μύθος, η απλοποιητική λειτουργία της θέσης και η τελεολογική πλοκή, η οποία υπηρετεί έναν στόχο που προϋπάρχει της επινόησής της.

Η εποποιία των Δεκεμβριανών –ή της μάχης της Αθήνας, όπως την ονομάζει η ηρωίδα– παρουσιάζεται στο κείμενο εξωραϊσμένη σαν ένας δίκαιος και αμυντικός αγώνας κατά της βρετανικής επέμβασης. Οι πρωταγωνιστές της διχοτομούνται προκρούστεια στους «δικούς μας» ήρωες, τους υπερασπιστές υψηλών ιδανικών, που μάχονται με αυταπάρνηση για ένα καλύτερο αύριο και παραμένουν «νικητές», ακόμα και μετά την ήττα τους, –δίνοντας στο μυθιστόρημα τον οξύμωρό του τίτλο–¹⁰ και τους «Άλλους», τους «φασίστες», τους «μπουραντάδες», τους «κουϊσλινγκς», τους προδότες του έθνους, τους εφοδιασμένους με τα πολυβόλα των Άγγλων ιδεολογικούς εχθρούς, που παρουσιάζονται ως αποκλειστικοί υπεύθυνοι του αδελφοκτόνου πολέμου και επιδιώκουν να στερήσουν από την αριστερή παράταξη τα κεκτημένα της κατά την Αντίσταση. Η

⁹ «Πρέπει να γραφτείς στο Κόμμα. Αύριο θα έχουμε δική μας κυβέρνηση» (σ. 116). «-Ελα, δεν πειράζει... άμαθος είσαι... Όταν θα γίνεις σαν κι εμάς, θα καταλάβεις ένα σωρό πράγματα...» (σ. 158). Οι αναφορές στο κείμενο προέρχονται από τη δέκατη έκδοση (Κέδρος, 1988).

¹⁰ Η συγγραφέας Ζωή Βαλάση, που υπογράφει τον πρόλογο, αιτιολογεί την αναγόρευση των μελών της ηττημένης παράταξης ως ΝΙΚΗΤΩΝ (με όλα τα γράμματα κεφαλαία): «ΟΙ ΝΙΚΗΤΕΣ όμως το τολμάνε. Νικητές είναι, θα μου πείτε, δουλειά τους είναι να τολμάνε και να προχωρούν και να μπορούν ακόμα και όταν οι άλλοι τους λογαριάζουν για νικημένους αυτοί να δίνουν στη νίκη το αληθινό της νόημα και το πραγματικό της μέτρο» (σ. 8). Κατά τη γνώμη μας, η αναδιανομή των τίτλων μεταξύ νικητών και ηττημένων πιθανόν να σχετίζεται και με τη θριαμβευτική επικράτηση της αριστερής ιδεολογίας σε επίπεδο δημόσιου λόγου κατά την περίοδο κυκλοφορίας του μυθιστορήματος, που έχει χαρακτηριστεί ως «η ρεβάνς των ηττημένων» (Μαυρογορδάτος, 1999).



αφήγηση εξαίρει τον άνισο αγώνα και τα ιδανικά του ΚΚΕ και καταγγέλλει τα εγκλήματα των ιδεολογικών αντιπάλων (εισβολή στο νοσοκομείο της Αγίας Όλγας, εξόντωση αμάχων και τραυματισμένων, εκταφή νεκρών για να τους παρουσιάσουν σαν θύματα του ΕΑΜ, ψευδείς συκοφαντίες κατά των ανταρτών για άμετρη βία κ.ά.). Η ιδεολογική altera pars δεν παρουσιάζεται και δεν δικαιολογείται, αφού η Σαρή δεν περνά στην αντίπερα όχθη, δεν προσπαθεί να κατανοήσει τις θέσεις και την ιδεολογία της, δεν βλέπει ότι σε αυτήν δεν υπάρχουν μόνο θύτες αλλά και θύματα, που πολέμησαν, βασανίστηκαν και αγωνίστηκαν, επιλέγοντας τη «ρητορική της θυματοποίησης» και της «πολιτικής της οδύνης» αντί της ρητορικής αναγνώρισης (και) του πόνου του άλλου (Αποστολίδου, 2011, σ. 1010).

Τεχνοτροπικά η ιδεολογική θέση προβάλλεται μέσα από τα διδάγματα του σοσιαλιστικού ρεαλισμού, που «αποτυπώνει την πραγματικότητα στην επαναστατική της εξέλιξη και συνδυάζει την καλλιτεχνική απεικόνιση με το καθήκον της ιδεολογικής αναμόρφωσης και διαπαιδαγώγησης των εργαζομένων στο πνεύμα του σοσιαλισμού» (Ντουνιά, 1988, σσ. 201-228). Η επικράτηση του παντογνώστη αφηγητή με μηδενική εστίαση λειτουργεί σαν εγγύηση της μίας, μοναδικής και αδιαφιλονίκητης αλήθειας, που εν προκειμένω δεν είναι άλλη από την κομμουνιστική ιδεολογία. Ο πανεπόπτης αφηγητής, που τα πάνθ' ορά, ρίχνεται και αυτός με τη σειρά του σαν πολυβόλο στη μάχη για την προβολή του κανονιστικού λόγου της θέσης, που λειτουργεί ως παράδειγμα με επαγωγική αξία μέσα από την επένεργεια που αξιώνει στο αναγνωστικό κοινό. Επικουρικά την προάσπιση της αριστερής πολιτικής θέσης ενισχύουν τα ιστορικά ντοκουμέντα και το αρχαιακό υλικό, που παραθέτει η συγγραφέας με πλαγιασμένη γραμματοσειρά στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας. Οι ετερογενείς στην προέλευσή τους ιστορικές πηγές (επιστολή του Τσόρτσιλ στον Ίντεν, δήλωση του βρετανού βουλευτή Στρίμπεργκ, παραθέματα από τις μαρτυρίες του Byford-Jones, του Β. Μπαρτζώτα και από το ιστορικό πόνημα του Heinz Richter) αποδεικνύουν τη σαθρότητα του ιδεολογικού αντιπάλου, αντικρούουν τις κατηγορίες που βαραινούν το κομμουνιστικό κόμμα και εξαίρουν την αυτοθυσία των ανταρτών, επικυρώνοντας την «ιστορική τεκμηρίωση» του μυθιστορηματικού υλικού, το οποίο θα μπορούσε ο αναγνώστης να θεωρήσει αποκύημα της συγγραφικής φαντασίας. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και ο πρόλογος για τους αναγνώστες, ο οποίος υπογραμμίζει τη διδακτική αξία του μυθιστορήματος (σσ. 7-9),¹¹ καθώς και η σύντομη περιγραφή του ιστορικού πλαισίου, που ακολουθεί, εξόφθαλμα μεροληπτική υπέρ της αριστερής παράταξης (σσ. 11-12). Τέλος, η αυτοβιογραφική συνθήκη, που εμπεδώνεται τόσο στον πρόλογο και τον επίλογο όσο και με την αξιοποίηση βιοματικού υλικού,¹² αλλά και η αρχή της αναφορικής ψευδαίσθησης μέσω της ταύτισης της συγγραφέως, της αφηγήτριας και της πρωταγωνίστριας (η Ζωή αποτελεί

¹¹ «Τούτω δω δεν είναι ένα μυθιστόρημα έτσι για να περνά η ώρα κι αν γι' αυτό το πήρατε, την πάθατε! Όταν θα το κλείσετε, θα 'χετε τόσα πολλά πράγματα μάθει και τόσα – ακόμα πιο πολλά – φανταστεί και τέτοιες ερωτήσεις θα σας καίνε τα χείλη που, σίγουρα, θα φέρετε τους μεγάλους σε δύσκολη θέση» (σ. 7).

¹² Για την αντιστοίχιση των μυθιστορηματικών γεγονότων με τις εμφυλιοπολεμικές εμπειρίες της συγγραφέως πρβλ. Σαρή, 2012.



μυθιστορηματικό προσωπείο της Ζωρζ Σαρή) πιστοποιούν την «αλήθεια» της μυθιστορηματικής ύλης και προκαθορίζουν την αναγνωστική πρόσληψή της.

Το τέλος των πολιτικών ψευδαισθήσεων στην *Αρραβωνιαστικά του Αχιλλέα* της Άλκης Ζέη

*Πόλεμος, Δεκέμβρης, εμφύλιος, δικτατορία.
Όλο τα παλιά θυμόμαστε. Μας βαριούνται.
Δεν λέμε να τα ξεχάσουμε, είναι όλη μας η ζωή.*

Η *Αρραβωνιαστικά του Αχιλλέα* (α' εκδ.: Κέδρος, 1987) είναι το πρώτο μυθιστόρημα για ενήλικους της Άλκης Ζέη,¹³ το οποίο μαζί με το αυτοβιογραφικό *Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο* (2013) αποτελούν τα μόνα έργα της συγγραφέως που δεν απευθύνει στο παιδικό αναγνωστικό κοινό. Το υπόλοιπο πεζογραφικό της έργο απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους και έχει μεταφραστεί και κυκλοφορήσει σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο (Βουλουμάνου, 2012, σ. 96-97). Η *Αρραβωνιαστικά του Αχιλλέα* έχει τυπωθεί σε οκτώ ξένες εκδόσεις και έχει χαρακτηριστεί ως το πρώτο best seller της μεταπολίτευσης (Θεοδοσοπούλου, 2001, σ. 14-15). Όταν γράφει η Ζέη το εν λόγω μυθιστόρημα κουβαλά ήδη στις αποσκευές της οκτώ από τα συνολικά εικοσιένα ευπώλητα έργα της. Στα έργα αυτά που απευθύνονται σε παιδιά, όπως και στην *Αρραβωνιαστικά*, οι προσωπικές περιπέτειες των ηρώων αναδύονται μέσα από την ώσμωση του ιστορικού και πολιτικού γίνεσθαι με το κοινωνικό.¹⁴ Επιπλέον, η Ζέη έχει ήδη δημοσιεύσει στην *Επιθεώρηση Τέχνης* στα 1962-1963 δύο διηγήματά της για την πολιτική προσφυγιά, που τιτλοφορούνται «Ένα σταμνί στο παράθυρο» και «Στο Μαρούσι» και ενσωματώθηκαν αργότερα στον τόμο *Αρβυλάκια και γόβες* (1963). Τα δύο διηγήματα, παρόλο που δεν έχουν τις πολιτικές προεκτάσεις της *Αρραβωνιαστικής*, προλειαίνουν το έδαφος της συγγραφής της και καταφέρνουν να αναδείξουν το προσωπικό δράμα μιας μεγάλης μερίδας προσφύγων (Αποστολίδου, 2010, σσ. 77-90).¹⁵ Παράλληλα, η Ζέη έχει ήδη

¹³ Πληροφορίες για τη ζωή της συγγραφέως παρουσιάζονται στην επίσημη ιστοσελίδα της (<http://www.alkizei.com/>, τελευταία πρόσβαση 20/5/2023), την πλατφόρμα της Biblionet (<http://www.biblionet.gr/author/προσωπο/?personid=11811>, τελευταία πρόσβαση 20/5/2023), στο αυτοβιογραφικό της έργο *Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο* (Μεταίχμιο, Αθήνα 2013) και το πρώτο μέρος του πονήματος του Αλέξανδρου Ν. Ακριτόπουλου (2017, σσ. 13-91). Σημαντικό τεκμήριο για τη ζωή της Ζέη αποτελούν οι τρεις επιστολές της στη Μέλπω Αξιώτη στα 1962-1963 που μαρτυρούν «ένα ήθος της εξορίας» (δανειζόμαστε τον όρο από τη Μαίρη Μικέ, [2015, σ. 23]). Οι επιστολές έχουν περάσει από το αρχείο της Μέλπως Αξιώτη στο Αρχείο Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Τομέα ΜΝΕΣ του Τμήματος Φιλολογίας ΑΠΘ και είναι διαθέσιμες ψηφιακά.

¹⁴ Μια από τις προσφορές της Ζέη στο παιδικό μυθιστόρημα, σύμφωνα με τον Καρακίτσιο (όπως αναφέρεται στο Τσιλιμένη, 2004, σσ. 83-102) αποτελεί η εξοικείωση των παιδιών με την κοινωνική και ιστορική πραγματικότητα και την τολμηρή παρουσία μέσα στα κείμενα κοινωνικών συγκρούσεων και πολιτικών γεγονότων.

¹⁵ Ο Δημοσθένης Κούρτοβικ (2008) σημειώνει για τα διηγήματα αυτά ότι «προμηνύεται ήδη αυτή η διάσταση, αυτό το διαζύγιο ανάμεσα στο πρόσωπο και την Ιστορία. Μόνο που εκεί η σύγκρουση είναι απλώς μια υποψία, που μόλις αγγίζει τη συνείδηση των ηρώων. Ενώ στην *Αρραβωνιαστικά* έχει πια ξεσπάσει και η ηρωίδα, έχοντας χάσει όλες τις ψευδαισθήσεις της και πολλές από τις αναστολές της,



μεταφράσει ρωσικά κείμενα, τα οποία αποδομούν την παντοδυναμία της σοβιετικής ιδεολογίας (Ακριτόπουλος, 2017). Με την παραπάνω περιδιάβαση στο μέχρι τα 1987 εκδομένο έργο της Ζέη θέλουμε να δείξουμε ότι η συγγραφέας έχει διαγράψει χιλιόμετρα στον συγγραφικό στίβο, μέχρι την κυκλοφορία της *Αρραβωνιαστικιάς*, στην οποία ο Τίτος Πατρίκιος (2012, σ. 99) εντοπίζει την κορύφωση της συγγραφικής της πορείας, και έχει ήδη αρχίσει να επιχειρεί την εκ των έσω αποδόμηση του τελικά εύθραυστου οικοδομήματος «του σοσιαλιστικού παραδείσου».

Στο θεματικό επίκεντρο της *Αρραβωνιαστικιάς* τοποθετείται η οδύσσεια μιας πολιτικής εξόριστης, η οποία θα βιώσει τις μεγάλες απογοητεύσεις και διαψεύσεις του κομμουνιστικού αγώνα και θα λυγίσει μπροστά στα “σιδερένια γόνατα της Ιστορίας”, κατά την προσπάθειά της να περπατήσει σε δύσβατα μονοπάτια αυτοσυνειδησίας και να συγκροτήσει μια ολοκληρωμένη και αυτόνομη ταυτότητα, ανεξάρτητη από τον ισοπεδωτικό κομματικό μηχανισμό, που συνθλίβει τις προσωπικές της επιθυμίες στον βωμό της πρόταξης του συλλογικού συμφέροντος. Οι ιστορικές αναταράξεις της «μεγάλης Ιστορίας», που πλέκονται στον ίδιο μυθιστορηματικό ιστό με τη «μικρο-ιστορία» της ηρωίδας είναι αυτές του λεγόμενου «τριακονταετούς πολέμου» (1940-1970),¹⁶ που συμπεριλαμβάνουν την Κατοχή, Αντίσταση, τον Εμφύλιο, την υπερορία και την επτάχρονη δικτατορία. Έχοντας επιλέξει συνειδητά την τήρηση συναισθηματικών και χρονικών αποστάσεων ασφαλείας από το υπό διαπραγμάτευση παρελθόν, η Ζέη αναπλάθει το ατομικό και συλλογικό βίωμα, διαπλέκοντας τον μύθο και την Ιστορία και επιστρατεύοντας μνημονικές ανακλήσεις εντός του πεδίου της αφηγηματικής αναπαράστασης, που αποτελούσε ανέκαθεν προνομιακό χώρο μυθοποίησης της Ιστορίας και ιστορικοποίησης του μυθιστορηματικού υλικού. Η συγγραφέας τεντώνει το τόξο του αφηγηματικού χρόνου (1940-1971), πολύ περισσότερο από τη Σαρή, τοποθετώντας το αφηγηματικό παρόν περίπου στα 1970-71, όταν η ηρωίδα της βρίσκεται εξόριστη στο Παρίσι και εργάζεται ως κομπάρσος στο γύρισμα μιας ταινίας τρόμου. Στις διακοπές των γυρισμάτων η Ελένη με όχημα τη μνήμη εγκιβωτίζει βιωμένες αφηγήσεις από τη γερμανική κατοχή, τον Εμφύλιο, την πολιτική εξορία, με αποτέλεσμα να παρελαύνουν μπροστά στα μάτια των αναγνωστών σκηνές από την Αθήνα, την Ιταλία, τη Μόσχα και την Τασκένδη, χωρίς να τηρείται μια συμβατική διαδοχική χρονολογική προσέγγιση, αλλά εξαναγκάζοντας τον αναγνώστη να εντοπίσει τη γραμμική ακολουθία των γεγονότων. Κυριότερα μοτίβα του μυθιστορήματος, πέραν του leitmotiv του τρένου, είναι η αυτοβιογραφική αφήγηση, οι συχνές μνημονικές αναπολήσεις, η νοσταλγία για τον πάτριό τόπο, η αδιάκοπη σύγκρουση ανάμεσα στο οικείο και το αλλότριο, σταθερές θεματικές της λογοτεχνίας της εξορίας (Ugarte, 1989).

Επιχειρώντας έναν τραγικό απολογισμό των διαδοχικών εμπόλεμων συρράξεων και των πολιτικών αναταραχών, η συγγραφέας θεματοποιεί την απογοήτευση που επιφέρουν οι αλλεπάλληλες ρήξεις στο εσωτερικό του κόμματος, αλλά και τη ματαίωση

επανατοποθετείται απέναντι στο παρελθόν της» (σ. 91). Επίσης, ο Αλέξανδρος Κοτζιάς (1976) σημειώνει ότι τα εν λόγω διηγήματα αποτελούν πολύτιμη μαρτυρία για τη ζωή χιλιάδων πολιτικών προσφύγων.

¹⁶ Ο χαρακτηρισμός «τριακονταετής πόλεμος» ανήκει στον Αλέξανδρο Κοτζιά από το συγγραφικό σημείωμα του μυθιστορήματος *Η αντιποίηση της αρχής* (2001).



των προσδοκιών από τις συνθήκες διαβίωσης στο σοβιετικό σοσιαλιστικό κράτος, όπου κυριάρχησαν οι έριδες και οι αλληλλοϋπονομεύσεις για τη νομή της κομματικής εξουσίας, από την αποκάλυψη των μέχρι τότε επιμελώς κεκαλυμμένων τακτικών του άτεγκτου κομματικού μηχανισμού και τέλος από την απομυθοποίηση των ιερών τεράτων της Αριστεράς (Στάλιν, Λιοντάρι Ντανφέρ, Ζαχαριάδης), που κάποτε προσκυνούσαν με θρησκευτική ευλάβεια και τώρα αποκαθλώνονται και καθαιρούνται ως υπόλογοι συγγενών εγκλημάτων. Η πινακοθήκη των ηρώων του μυθιστορήματος χωρίζεται με εγκάρσια τομή στους διαλλακτικούς ανανεωτικούς από τη μία, που αποκλίνουν από την κομματική ορθότητα και χαίρουν της συγγραφικής αλλά όχι της κομματικής εύνοιας, με αποτέλεσμα την κεκαλυμμένη (πολιτική και φυσική) εξόντωσή τους από τους άλλους, τους δογματικούς σταλινικούς, τους δεξιότεχνες της επιβίωσης και τους αριβίστες, που καταφέρνουν να ανελίσσονται στην ιεραρχία του κόμματος. Με περισσή αφηγηματική τόλμη η Ζέη αναδεικνύει αποσιωπημένες μέχρι τότε πλευρές της κοινότητας των πολιτικών προσφύγων της ΕΣΣΔ, όπως η ανακαταγραφή και πτώση του Ζαχαριάδη, τα αιματηρά συμβάντα του 1955 στην Τασκένδη, οι μετακινήσεις και στρατολογήσεις ανήλικων παιδιών, καθώς και άλλες άγνωστες πτυχές ζωής του ελληνικού «refugee land» των μακρινών και αφιλόξενων ρωσικών στεπών.

Πριν όμως από την κατάρρευση του κομμουνιστικού οράματος και την απομυθοποίηση των μεγάλων ηγεμόνων, η αφηγήτρια προτάσσει το προσωπικό δράμα της αναζήτησης και αυτοανακάλυψης του εσώτερου εγώ της, με σκοπό την υπέρβαση της υπαρξιακής σύγχυσης που της προκαλεί η διφυής ταυτότητά της.¹⁷ Ο κατακερματισμένος εαυτός της ηρωίδας μετεωρίζεται μεταξύ της Δάφνης, της πραγματικής της δηλαδή ταυτότητας και της Ελένης, του συνωμοτικού της ονόματος, την οποία μάχεται να αποτινάξει από πάνω της, ειδικά μετά την ιδεολογική απομάκρυνσή της από τον προσηλωμένο στην κομμουνιστική ορθοδοξία ερωτικό σύντροφο. Αντίστοιχα, ο τίτλος της αρραβωνιαστικιάς του παλαίμαχου αντάρτη Αχιλλέα, όσο ειρωνικός και να φαντάζει σαν επιλογή τιτλοφόρησης του μυθιστορήματος, εφόσον έχει μεσολαβήσει ο γάμος και ο χωρισμός του ζευγαριού, την κυνηγάει ακόμα και στο μεταγενέστερο αφηγηματικό παρόν της μετεμφυλιακής ζωής της στην παρισινή αυτοεξορία σαν να βρίσκεται ανεξίτηλα χαραγμένος πάνω της. Γι' αυτό καθίσταται αναγκαία η πριμοδότηση της γυναικείας αφύπνισης, μεθοδευμένη μέσα από μια μεταμοντερνιστική αφήγηση αναζήτησης ταυτότητας, η οποία κλυδωνίζεται από τη συγκρουσιακή πάλη ανάμεσα στην ατομική ελευθερία και βούληση της ηρωίδας και την υποταγή στο ιστορικό και κοινωνικό καθήκον, απέναντι στο οποίο οφείλει να λογοδοτεί.

¹⁷ Η πορεία της γυναικείας αυτοανακάλυψης μάς οδηγεί στα μονοπάτια του φεμινιστικού Bildungsroman και μπορεί να απεικονίζεται «ως μια διαδικασία εξωτερίκευσης και κίνησης προς τη δημόσια σφαίρα της κοινωνικής συμμετοχής και δραστηριότητας με απώτερο σκοπό την αφύπνιση ενός εσώτερου εγώ» (Felski, 1989, σσ. 126-127). Επιπλέον, το μυθιστόρημα της γυναικείας αυτοανακάλυψης μπορεί να αντιμετωπιστεί και ως αφήγηση αναζήτησης, που υποστλώνεται σε μια σειρά δυαδικών αντιθέσεων: από την άγνοια στη γνώση, από τη σιωπή στο λόγο και τέλος από την αποξένωση στην αυθεντικότητα (Τζιόβας, 2007, σσ. 450-451).



Μέσο της επιζητούμενης γυναικείας αφύπνισης αναλαμβάνει η ερωτική επιθυμία, η οποία, κατά την προσπάθεια της ηρωίδας να συνενώσει τη διχοτομημένη ταυτότητά της, δεν καταφέρνει να διαφύγει από τη ντετερμινιστική ροπή του κοινωνικού συνόλου και καθίσταται τελικά πολιτισμική πρακτική άρρηκτα συνδεδεμένη με τη δημόσια σφαίρα (Armstrong, 1987). Αν θέλουμε και πάλι να μιλήσουμε με όρους «ερωτικού συμβολαίου», προσαρμοσμένους στα συμφραζόμενα του μυθιστορήματος, τότε αυτό θα πρέπει να συνάπτεται με τις αλληπάλληλες υποσχέσεις του Αχιλλέα, οι οποίες μπορούν να διαβαστούν και ως όροι μιας ερωτικής φύσεως συμφωνίας, που σηματοδοτούν την αναγκαία συνθήκη για τη συνύπαρξη των δύο ηρώων. Αυτό σημαίνει ότι στην αρχή της αφηγηματικής δράσης η Ελένη θα πρέπει να υποταχθεί ιδεολογικά στο πολιτικό όραμα του συντρόφου της, προκειμένου να συναφθεί μεταξύ τους σχέση, και να δεχθεί υπομονετικά τις υποσχέσεις του για κοινή συμβίωση μετά την τελεσφόρηση του αγώνα, τον οποίο καλείται και η ίδια να υπηρετήσει με αυτοθυσία και αυταπάρνηση. Και αυτό γιατί, η κοινωνική ευημερία και η πολιτική επικράτηση του σοσιαλιστικού καθεστώτος αποτελούν την αναγκαστική συνθήκη για την εκπλήρωση της ερωτικής επιθυμίας. Τελικά, η αναγκαία για την ευόδωση του ερωτικού αισθήματος συνθήκη του σοσιαλιστικού οράματος θα πληρωθεί εκτός ελληνικών συνόρων και συγκεκριμένα στην ΕΣΣΔ και στις μακρινές ρωσικές στέπες της Τασκένδης, όπου εκεί έχει πραγματοποιηθεί ήδη το όραμα της σοσιαλιστικής κοινωνίας. Ωστόσο, τόσο ο έγγαμος βίος όσο και το σοσιαλιστικό καθεστώς αποδείχθηκαν πολύ κατώτερα των προσδοκιών της Ελένης, η οποία αποφασίζει να εγκαταλείψει την άξενη συζυγική εστία, σπάζοντας το «ερωτικό συμβόλαιο», και να αντισταχθεί τόσο στο ιδεολογικό όραμα του συζύγου της όσο και στην επίσημη κομματική γραμμή.

Η διάψευση των πολιτικών οραμάτων και η σύγκρουση της διπλής ταυτότητας αισθητοποιούνται λογοτεχνικά στο κείμενο μέσω της διπλής αφήγησης που εναλλάσσεται ανάμεσα στις ενότητες του «Τρένου της φρίκης», που περιλαμβάνουν σε πρώτο πρόσωπο τις εμπειρίες της Ελένης στον πόλεμο και την εξορία και του «μοτέρ στοπ», όπου σχολιάζεται σε τρίτο πρόσωπο το παρόν της Ελένης και των πρώην συντρόφων στην παρισινή αυτοεξορία. Παρά τη δισχιδή αφηγηματική οπτική, που επιτείνει την αντίθεση ανάμεσα στο τότε και στο τώρα (Τζιόβας, 2007, σ. 464), η επικράτηση της πρωτοπρόσωπης αφήγησης με εσωτερική εστίαση στο μεγαλύτερο μέρος της πλοκής προδίδει τον ιδεολογικό προσανατολισμό της συγγραφέως. Η χειραφετημένη από κάθε αφηγηματική κηδεμονία εσωτερική οπτική μαρτυρά τη συμπίεση της συγγραφέως με την ηρωίδα της, η οποία έτσι κι αλλιώς αποτελεί ένα προσωπίο της, ενώ παράλληλα υποδηλώνει την πριμοδότηση της υποκειμενικότητας και της προσωπικής ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων. Απαλλαγμένη από τα σφιχτά ζωνάρια του σοσιαλιστικού ρεαλισμού, η συγγραφέας δεν θα επιλέξει τη μηδενικής εστίασης αφήγηση από έναν παντογνώστη αφηγητή, ο οποίος θα μπορούσε να εγγυάται την αδιαφιλονίκητη αλήθεια των γραφόμενων του και την ακριβή αντιστοίχισή τους με το εξωκειμενικό ιστορικό αναφερόμενο. Αυτό συμβαίνει, γιατί στόχος της Ζέη δεν είναι να προβάλλει μια αντικειμενικά και καθολικά αποδεκτή θέση, αλλά να παρουσιάσει τη δική



της οπτική της Ιστορίας, εστιάζοντας emphatically στην προσωπική της πορεία προς την αυτογνωσία.

Συμπεράσματα

Αρκεί μια σύντομη περιδιάβαση στα βιογραφικά στοιχεία της Σαρή και της Ζέη, για να καταλάβει κανείς ότι οι δύο συγγραφείς, συνδεδεμένες μεταξύ τους με μια δοκιμασμένη στον χρόνο φιλία και ενεργά ενταγμένες στον ευρύτερο χώρο της αριστερής διανόησης, εμπνέονται το μυθοπλαστικό υλικό τους από τις προσωπικές τους εμπειρίες κατά τη διάρκεια του εμφυλίου και της υπερορίας. Αυτό δεν σημαίνει, βέβαια, ότι παραθέτουν με ακρίβεια εν είδει μαρτυρίας τα γεγονότα της ζωής τους, αλλά αξιοποιούν μυθοπλαστικά τα βιώματά τους, για να διαμορφώσουν έναν ενδιάμεσο –αυτοβιογραφικό και συνάμα μυθιστορηματικό– χώρο, όπου οι δημόσιες και ιδιωτικές ιστορίες συνυπάρχουν αναμειγμένες (Τζιόβας, 2007, σ. 494). Στόχος τους δεν είναι η συμμόρφωση με τις επιταγές των επίσημων αφηγημάτων της «μεγάλης Ιστορίας», αλλά η κατάθεση των δικών τους «μικρο-ιστοριών» μέσα την υποκειμενική οπτική του τραυματικού βιώματος και της αναμόχλευσης της ατομικής και συλλογικής μνήμης.

Ως προς την ιδεολογική σκευή των μυθιστορηματικών ηρώων τους, παρατηρούμε ότι η μονομερής υποταγή των πρωταγωνιστών στις ιδεολογικές πεποιθήσεις του ερωτικού ετέρου παρουσιάζεται και στα δυο κείμενα ως αναγκαία σύμβαση για την ευόδωση της προϋπάρχουσας συναισθηματικής έλξης. Από τη μία η Ζωή των *Νικητών* ζητά από τον επίδοξο σύντροφό της να ασπαστεί την ιδεολογική της ταυτότητα και από την άλλη η Ελένη της *Αρραβωνιαστικιάς* οφείλει να υπακούει πιστά τον σύντροφο και κομματικό της μύστη, ώσπου να χειραφετηθεί από την ιδεολογική υποδούλωσή της και να διαρραγεί οριστικά ο ερωτικός τους δεσμός. Η σύναψη ερωτικού δεσμού με άτομο διαφορετικής ιδεολογικής σκευής όχι απλώς καταδικάζεται, αλλά δεν διαφαίνεται καν ως πιθανότητα τουλάχιστον εκ μέρους των ιδεολογικά προσηλωμένων ηρώων (Ζωή και Αχιλλέα αντίστοιχα), ακριβώς επειδή οι ήρωες αυτοί έχουν ενσωματώσει πλήρως την προτεραιότητα της κοινωνικοπολιτικής επιταγής και επειδή η πολιτική ταυτότητά τους είναι τόσο στέρεα δομημένη που φαντάζει αδύνατο να διαβρωθεί ακόμα και από το μεγαλύτερο ερωτικό πάθος. Η ερωτική επιθυμία, λοιπόν, σχετίζεται άμεσα με μια λογική εξουσίας πάνω στο αντικείμενο του πόθου και συνυφαίνεται άρρηκτα με τις εκάστοτε ιστορικές και πολιτικές συγκυρίες.

Παρότι τα υπό εξέταση κείμενα κυκλοφορούν με μικρή χρονολογική διαφορά, το πρώτο στα 1983 και το δεύτερο στα 1987, η μεταξύ τους ιδεολογική τους απόκλιση είναι ευκρινής. Πολιτισμικά προϊόντα της εποχής τους, τα μυθιστορήματα γεννιούνται σε μια περίοδο, κατά την οποία αναπτύσσεται ένας δημόσιος διάλογος γύρω από την εμφύλια διαμάχη, αναγνωρίζονται τα λάθη και της ηττημένης παράταξης και έρχονται στο φως τα μέχρι τότε επιμελώς κρυμμένα (ειδικά μετά το 20^ο Συνέδριο του ΚΚΣΕ, την αποσταλινοποίηση, την εποχή Χριουστόφ και τις αποκαλύψεις της Περεστρόικα). Στον διάλογο αυτό έχουν ήδη συμμετάσχει και άλλα μυθιστορήματα που υποσκάπτουν εκ των έσω τη μυθολογία του ελληνικού κομμουνιστικού κόμματος (ΚΚΕ) (π.χ. οι *Ακυβέρνητες Πολιτείες*, *Το Κιβώτιο*, *Η Αρχαία σκουριά* κ.ά.). Η Ζέη με την *Αρραβωνιαστικιά*



συνεισφέρει σε αυτήν προσπάθεια της εκ των έσω υπονόμησης του κομματικού οραματισμού, ενώ η Σαρή αντίθετα συμμετέχει στη δημόσια αυτή συζήτηση, για να υπερασπιστεί το πολιτικό της όραμα και την αριστερή παράταξη, ανασκευάζοντας τις κατηγορίες που σπιλώνουν τον δίκαιο αγώνα της. Η Ζέη εστιάζει στην ήττα και αναζητά τις αιτίες της, ενώ η Σαρή παραμένει προσκολλημένη στον ηρωικό αγώνα και αρνείται να αναμετρηθεί αφηγηματικά με την ατελέσφορη έκβασή του, προτρέποντας τους νεαρούς αναγνώστες της να αναζητήσουν μόνοι τους την ιστορική συνέχεια του αφηγήματός της. Οι *Νικητές* προβάλλουν σε πρώτο πλάνο την ιδεολογική σκευή της συγγραφέως, που στηρίζει την αριστερή παράταξη στον εμφύλιο αλληλοσπαραγμό και μπαίνει στη μάχη με όπλο την πένα της, ενώ η Ζέη στην *Αρραβωνιαστικά* εγκαταλείπει τα κηρύγματα και την εξύμνηση των ηρωικών κατορθωμάτων των ηττημένων, για να θέσει σε ανοιχτή αμφισβήτηση τις κομματικές ενέργειες και πρακτικές. Αν λοιπόν οι *Νικητές* αναπαριστούν το ηρωικό και επικό κλίμα του Εμφυλίου, τότε η *Αρραβωνιαστικά* αναπαριστά το αντιηρωικό κλίμα της διπλής εξορίας και του ξεπεσμού των γενναίων συντρόφων και των κομματικών ηγεμόνων,¹⁸ ενώ αν στο πρώτο μυθιστόρημα κυριαρχεί η πολιτική ρητορεία και η θέση, τότε με το δεύτερο περνάμε στον αναστοχασμό και τη διαλογικότητα. Τέλος, αν η Σαρή προασπίζεται την ακλόνητη βεβαιότητα, τότε η Ζέη αναδεικνύει το τέλος των ψευδαισθήσεων και των μεγάλων οραμάτων.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Ακριτίδου, Μ. (2019). *Όψεις του παρελθόντος του νέου ελληνισμού στο σύγχρονο νεοελληνικό μυθιστόρημα. Αφηγηματική τροπικότητα και ιστορική ποιητικής* (διδασκαρική διατριβή). Βερολίνο: Edition Romiosini. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2023, από: <https://bibliothek.edition-romiosini.de/catalog/book/58>.
- Ακριτίδου, Μ. (χ.χ.). Ποιος αφηγείται την αλήθεια για το παρελθόν; *Σελιδοδείκτες. Πολυμεσικός οδηγός για τη λογοτεχνία και την ανάγνωση*. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2023, από: <http://selidodeiktes.greek-language.gr/lemmas/230/215>.
- Ακριτόπουλος, Α. (2017). *Η συγγραφέας Άλκη Ζέη. Αναπαραστάσεις βιοματικής λογοτεχνίας κοινωνικού ρεαλισμού*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Αμπατζοπούλου, Φ. (1995). *Η λογοτεχνία ως μαρτυρία. Έλληνες πεζογράφοι για τη Γενοκτονία των Εβραίων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Αμπατζοπούλου, Φ. (1998). *Ο Άλλος εν διωγμό. Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία: Ζητήματα Ιστορίας και Μυθοπλασίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (2001). *Ιδεολογία και παιδική λογοτεχνία. Έρευνα και θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.

¹⁸ Ο Βαγγέλης Χατζηβασιλείου (2014) κάνει λόγο για «τριπλή εξορία» της ηρωίδας: η πρώτη είναι ο εξοστρακισμός από τον πάτριό τόπο, η δεύτερη αφορά τη διάψευση του πολιτικού οράματος, ενώ θεωρεί σαν τρίτο είδος εξορίας το γεγονός ότι η Ελένη κερδίζει την επωνυμία της μόνο στο πλάι ενός άνδρα, που ορίζει θεμελιωδώς την ταυτότητά της.



- Αποστολίδου, Β. (1997). Λαϊκή μνήμη και δομή της αίσθησης στην πεζογραφία για τον εμφύλιο: από την Καγκελόπορτα στην Καταπάτηση. Στο *Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995)*, 7-8 Απριλίου 1995: Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου (σσ. 113-127), Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Αποστολίδου, Β. (2003). *Λογοτεχνία και Ιστορία στη μεταπολεμική αριστερά. Η παρέμβαση του Δημήτρη Χατζή 1947-1981*. Αθήνα: Πόλις.
- Αποστολίδου, Β. (2010). *Τραύμα και μνήμη. Η πεζογραφία των πολιτικών προσφύγων*. Αθήνα: Πόλις.
- Αποστολίδου, Β. (2011). Στρογγυλό τραπέζι: Αφήγηση, αναπαράσταση και λογοτεχνία. *Νέα Εστία*, 169, 1010.
- Αποστολίδου, Β. (χ.χ.). Λογοτεχνία και ιστορία: μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση. Στο *Πρόσθετο ψηφιακό υλικό για τη διδασκαλία των Νέων Ελληνικών: Εικονική περιήγηση της λογοτεχνίας στον γεωγραφικό χώρο και στον ιστορικό χρόνο*. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2023, από: http://www.greek-language.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature_history/apostolidou-literature-history.pdf
- Βουλουμάνου, Α. (2012). Η οικουμενική διάσταση του έργου της Άλκης Ζέη. *Διαβάζω*, 528, 96-97.
- Ζέη, Ά. (2013). *Η αρραβωνιαστικά του Αχιλλέα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζέη, Ά. (2013). *Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Θεοδοσοπούλου, Μ. (2001). Εστίαση στην Αρραβωνιαστικά. *Η λέξη*, 161, 14-15.
- Καρακίτσιος, Α. (2004). Φαντασία, Μνήμη και Παρατήρηση στο σύγχρονο παιδικό μυθιστόρημα. Στο Τ. Τσιλιμένη, (Επιμ.), *Το σύγχρονο ελληνικό παιδικό-νεανικό μυθιστόρημα*. Αθήνα: Σύγχρονοι ορίζοντες.
- Κοβάνη, Α. (2005). *Το Μυθιστόρημα με θέση. Πιστότητα και απόκλιση. Το παράδειγμα της μεταπολεμικής πεζογραφίας (1943-1967)* (διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2023, από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/22449>.
- Κοτζιάς, Α. (1976). Αρβυλάκια και γόβες 1975. *Η καθημερινή*, 8/3/1976.
- Κοτζιάς, Α. (2001). *Η αντιποίηση της αρχής*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κούρτοβικ, Δ. (2008). *Έλληνες μεταπολεμικοί συγγραφείς*. Αθήνα: Πατάκης.
- Λιάκος, Α. (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*; Αθήνα: Πόλις.
- Λύγουρης, Π. (2022). *Εξιστορώντας το φλέγον παρόν. Όψεις του πολιτικού στην πεζογραφία της δεύτερης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα* (μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2023, από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/343885?ln=el>.
- Μαυρογορδάτος, Γ. (1999). Η ρεβάνς των ηττημένων. *Το βήμα*, 24.11.2008. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2023, από: <https://www.tovima.gr/2008/11/24/opinions/i-rebans-twn-ittimenwn/>.
- Μικέ, Μ. (2015). *Καταραμένα κι ελογημένα χαρτιά. Γιάννης Ρίτσος-Μέλπω Αζιώτη: Σπαράγματα αλληλογραφίας 1960-1966*. Αθήνα: Άγρα.



- Μικέ, Μ. (2019). *Δοκιμασίες. Όψεις του οικογενειακού πλέγματος στο νεοελληνικό μυθιστόρημα 1922-1974*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντουνιά, Χ. (1988). *Λογοτεχνία και Πολιτική στον Μεσοπόλεμο. Τα λογοτεχνικά περιοδικά της Αριστεράς: 1924-1936* (διδασκαρική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2023, από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/0971>.
- Πατρίκιος, Τ. (2012). Οι τρεις τρόποι που βλέπω την Άλκη Ζέη. *Διαβάζω*, 528, 99.
- Πολίτη, Τζ. (2004). Λόγοι της ιστορίας και λόγος περί ιστορίας κατά τη γένεση του Ιστορικού Μυθιστορήματος. Στο Στ. Πετσόπουλος (Επιμ.), *Δοκίμια για το Ιστορικό Μυθιστόρημα. Σταθμοί στην εξέλιξη του είδους. Δοκίμια για τους Walter Scott, Charles Dickens, Patrick Suskind*. Αθήνα: Άγρα.
- Σαρή, Ζ. (1998). *Οι Νικητές*. Αθήνα: Κέδρος.
- Σαρή, Ζ. (2012). Η Ζωρζ Σαρρή για την Αντίσταση, τα Δεκεμβριανά και τον Εμφύλιο. *TVXS*, 13.6.2912, Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2023, από: <https://tvxs.gr/istoria/sansimera-istoria/pethane-i-syggrafeas-kai-ithopoios-zorz-sarri/>.
- Σιχάνη, Α. (2016). Hayden White. Λογοτεχνική θεωρία και ιστορική συγγραφή. *Μνήμων*, 35, 426-435.
- Τζιόβας, Δ. (2007). *Ο άλλος εαυτός. Ταυτότητα και κοινωνία στη νεοελληνική πεζογραφία*. Αθήνα: Πόλις.
- Τσιριμώκου, Λ. (2000). *Εσωτερική ταχύτητα, δοκίμια για τη λογοτεχνία*. Αθήνα: Άγρα.
- Χατζηβασιλείου, Β. (2014). Το μυθιστόρημα της τριπλής εξορίας. *Ο Αναγνώστης*, 2.4.2014, Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2023, από: <https://www.oanagnostis.gr/to-mythistorima-mias-triplis-istorias/>

Ξενόγλωσση

- Armstrong, N. (1987). *Desire and domestic fiction. A political history of the novel*. New York-Oxford: Oxford University Press.
- Felski, R. (1989). *Beyond Feminist Aesthetics: Feminist Literature and Social Change*. London: Hutchinson Radius.
- Hayden, W. (1973). *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe*. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press.
- Suleiman, S. (1983). *Authoritarian Fictions: The ideological novel as Literary Genre*. New York: Columbia University Press.
- Ugarte, M. (1989). *Shifting Ground: Spanish Civil War Exile Literature*. Durham and London: Duke University Press.



Αναπαραστάσεις της Σοβιετικής Ένωσης και της Ρωσίας στο έργο της Άλκης Ζέη για παιδιά

Πουρνή Γραμμένη-Ελένη
MSc Λογοτεχνία και παιδικό βιβλίο, ΕΚΠΑ
mpournh@yahoo.gr

Περίληψη

Η συγγραφέας της παιδικής λογοτεχνίας Άλκη Ζέη έλαβε μέρος σε σημαντικά γεγονότα της εποχής της και βίωσε κομβικές στιγμές της ελληνικής και παγκόσμιας ιστορίας. Ζώντας με την οικογένειά της ως πολιτική πρόσφυγας στην πρώην Σοβιετική Ένωση, η Ζέη άντλησε υλικό για να συγγράψει δύο από τα δημοφιλή μυθιστορήματά της για παιδιά και εφήβους αντίστοιχα, *Ο θείος Πλάτων* (1975) και *Κοντά στις ράγες* (1977). Στο μυθιστόρημα *Ο θείος Πλάτων* μέσα από μία οικογένεια πολιτικών προσφύγων οι μικροί αναγνώστες μαθαίνουν για την ζωή σε μία ξένη χώρα την εποχή εκείνη και πολλές πληροφορίες για την πλούσια πολιτιστική της παράδοση. Στο εφηβικό μυθιστόρημα *Κοντά στις ράγες* η δεκάχρονη Σάσενκα μεγαλώνει μαθαίνοντας πολλά πράγματα για τον άδικο κόσμο που ζει στην προεπαναστατική Ρωσία και την ανάγκη να αγωνιστεί για να αλλάξει ο κόσμος.

Λέξεις-κλειδιά: Άλκη Ζέη, Σοβιετική Ένωση, Ρωσία, παιδικό βιβλίο, αναπαραστάσεις

Abstract

The author of children's literature Alki Zei took part in crucial events of her time and experienced pivotal moments in Greek and world history. Living with her family as political refugees in the former Soviet Union, Zei drew on material to write two of her most famous novels for children and teenagers: *Uncle Plato* (1975) and *Close to the Rails* (1977). In the novel *Uncle Plato*, young readers learn about life in a foreign country at that time and are provided with a lot of information about its rich cultural tradition through the everyday life of a family of Greek political refugees. In the teenage novel *Close to the Rails*, ten-year-old Sashenka grows up realising many things about the unjust world she lives in during the pre-revolutionary era in tsarist Russia and the need to fight to change the world.

Keywords: Alki Zei, Soviet Union, Russia, children's book, representations



Η σχέση της Άλκης Ζέη με την Σοβιετική Ένωση

Η ζωή της Άλκης Ζέη υπήρξε πολυδαίδαλη και περιπετειώδης. Σε νεαρή ηλικία η συγγραφέας λαμβάνει μέρος στην *Εθνική Αντίσταση* (1941-1944) (Ζέη, 2013, σσ. 165-166). Κατά την διάρκεια του *Εμφυλίου Πολέμου* (1946-1949) τάσσεται μαζί με τον μετέπειτα σύζυγό της, σκηνοθέτη Γιώργο Σεβαστίκογλου, στο πλευρό του Δημοκρατικού Στρατού (Ζέη, 2017, σσ. 197-199). Με το τέλος του Εμφυλίου, η Ζέη κρύβεται σε φιλικά και συγγενικά σπίτια, ώσπου να αποκτήσει διαβατήριο και να φύγει στο εξωτερικό, προκειμένου να συναντήσει στην Σοβιετική Ένωση τον σύζυγό της, που είχε ήδη καταφύγει εκεί. Το 1950 ταξιδεύει ως την Ιταλία, όπου παραμένει για δύο χρόνια δουλεύοντας μέχρι να της χορηγηθεί βίζα (Ζέη-Νιάρχος, 2016, σσ. 8-9).

Στην Σοβιετική Ένωση τα πράγματα δεν είναι ρόδινα. Από τη Μόσχα η Ζέη οδηγείται στην σοβιετική δημοκρατία του Ουζμπεκιστάν και στην πρωτεύουσα Τασκένδη, όπου ζουν και άλλοι Έλληνες πολιτικοί πρόσφυγες (Ζέη-Νιάρχος, 2016, σ. 11). Στην Τασκένδη η συγγραφέας κάνει μαθήματα ρωσικής γλώσσας με έναν συνταξιούχο Ρώσο καθηγητή και το *Κομμουνιστικό Κόμμα* την επιλέγει να εργαστεί στη Μόσχα ως εκφωνήτρια στο ραδιόφωνο για τους Έλληνες πολιτικούς πρόσφυγες. Της προσφέρουν, επίσης, την δυνατότητα να σπουδάσει, όπου θέλει. Η Ζέη επιλέγει να σπουδάσει στο *Κινηματογραφικό Ινστιτούτο* στο τμήμα σεναριογραφίας (Βιογραφικό Ζέη, 2023/Ζέη-Νιάρχος, 2016, σ. 11). Ανάμεσα στους συμφοιτητές της είναι και ο μετέπειτα κορυφαίος σκηνοθέτης, Αντρέι Ταρκόφσκι. Στην Μόσχα γεννιούνται και τα δύο παιδιά της συγγραφέα.

Οι αναμνήσεις της από την ζωή στην σοβιετική πρωτεύουσα θα αποτελέσουν την έμπνευση για δύο από τα παιδικά βιβλία που θα γράψει αργότερα, τον *Θείο Πλάτωνα* και το *Κοντά στις ράγες*. Ο *Θεός Πλάτων*, ένα μυθιστόρημα για παιδιά ηλικίας περίπου 8-12 ετών, γραμμένο λίγο μετά την *Μεταπολίτευση* το 1975, αναφέρεται στην ζωή μιας οικογένειας πολιτικών προσφύγων στην Μόσχα. Τα παιδιά, γεννημένα και μεγαλωμένα στην Σοβιετική Ένωση έχουν προσαρμοστεί στον τρόπο ζωής της χώρας, πηγαίνουν σχολείο και έχουν τους φίλους τους: *-Κι εσείς τι είσαστε; ρωτάω την Ειρήνη. -Έλληνες, μου απαντάει, μα εμείς τα παιδιά γεννηθήκαμε εδώ. -Πού εδώ; -Στη Μόσχα. -Κι η Μόσχα δεν είναι Ελλάδα;* (Ζέη, 2011, σ. 11). Παράλληλα, οι γονείς τους και ο θεός Πλάτων με τα δώρα και τα γράμματα που τους στέλνει, λειτουργούν ως συνδετικός κρίκος με την μητέρα-πατρίδα. Από τα δώρα του θείου Πλάτωνα ξεχωρίζει ένα λούτρινο γαϊδουράκι με μία καραμέλα για καρδιά, το οποίο πρωταγωνιστεί στο μυθιστόρημα και παίρνει το όνομα του θείου. Τα παιδιά νοσταλγούν την πατρίδα που δεν έχουν γνωρίσει και αδημονούν για την επιστροφή: *...όταν θα πάμε στην Ελλάδα...* (Ζέη, 2011, σ. 23). Η συγγραφέας δεν παραλείπει να δώσει χαρακτηριστικές λεπτομέρειες για την ζωή στην Μόσχα, το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και την ρωσική λαϊκή παράδοση: *-Τώρα παίζε σαν στο σπίτι σου, όσο να ψήσω τα μπλινί...* (Ζέη, 2011, σ. 32).

Το μυθιστόρημα *Κοντά στις ράγες* (1977) αποτελεί ελεύθερη ανάπλαση ενός παλιότερου μυθιστορήματος για παιδιά της Αλεξάνδρα Μπρουστάιν με τίτλο *Ο δρόμος*



που ξανοίγεται μπροστά. (Ζέη, 2011β, σσ. 8-9). Η εκδοχή της Άλκης Ζέη απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 12 ετών και πάνω και εφήβους. Πρωταγωνιστεί η δεκάχρονη Σάσενκα (ρωσικό υποκοριστικό του ονόματος Αλεξάνδρα), που ζει σε μια επαρχιακή ρωσική πόλη στις αρχές του 20ού αιώνα. Η Σάσενκα θαυμάζει τον γιατρό πατέρα της, που τον αποκαλεί χαϊδευτικά *Σουσάμη*, γιατί βοηθάει τους συνανθρώπους του. Μέλος μίας ευκατάστατης οικογένειας και μοναχοπαίδι, η Σάσενκα μορφώνεται στο σπίτι με δασκάλους και καθηγητές ξένων γλωσσών: *Είμαι μοναχοκόρη. Μια πλήξη σκέτη. Δεν έχω ούτε με ποιον να παίζω ούτε να τσακωθώ* (Ζέη, 2011β, σ. 11). Σταδιακά, ο πατέρας της αρχίζει να ευαισθητοποιείται κοινωνικά και πολιτικά οργανώνοντας αντίστοιχες συζητήσεις στο σπίτι, αν και απαγορεύεται από το τσαρικό καθεστώς. Επιτρέπει και στην κόρη του να συμμετέχει παρά τις αντιρρήσεις της μητέρας της. Αποφασίζει να την στείλει στο σχολείο, όπου η Σάσα κάνει φίλες και γνωρίζει καλύτερα τον κόσμο ήδη από τις εισαγωγικές εξετάσεις: *Εμένα μ' αφήσανε μαζί με άλλες έξι. Μόνο εγώ είμαι Ρωσίδα. Οι τέσσερις είναι Εβραίες, οι δύο Πολωνέζες. -Σ' αφήσανε με τις αλλόθρησκες! μου λέει πειραχτικά η Ρίτα. -Πώς τις είπες;* (Ζέη, 2011β, σ. 99) Μαζί με τις φίλες της αντιστέκονται στην αυταρχική διευθύντρια και διαβάζουν απαγορευμένα βιβλία. Ένας πολιτικοποιημένος, ακτιβιστής φοιτητής, ο Βαλόντια, μιλά στα κορίτσια για το άδικο καθεστώς στη Ρωσία, την κοινωνική καταπίεση και τις διακρίσεις. Στο τέλος του βιβλίου, η δωδεκάχρονη, πια, Σάσενκα είναι έτοιμη να αγωνιστεί για έναν καλύτερο κόσμο.

Το ιστορικό μυθιστόρημα

Ως ιστορικό μυθιστόρημα ορίζεται η λογοτεχνική αφήγηση εκείνη που αναφέρεται σε παλαιότερες χρονικές περιόδους, με χρονική απόσταση ικανή από τα περιγραφόμενα γεγονότα, που να επιτρέπει στον συγγραφέα να τοποθετηθεί αντικειμενικά (Fleishman, 1971, σσ. 3-4). Μεταφέρει το ιδιαίτερο κλίμα της εποχής και του τόπου της εκτυλισσόμενης υπόθεσης (Σαχίνης, 1957, σ. 28) και περιγράφει περασμένα έθιμα, νοοτροπίες και τρόπους σκέψης (Χουρμούζιος, 1979, σ. 266). Η αναπαράσταση μιας εποχής αποτελεί ένα πολύ κοπιαστικό και χρονοβόρο έργο για το οποίο ο συγγραφέας εργάζεται, συνήθως, επί χρόνια (Καλλέργης, 1999, σ. 104). Πρέπει να σέβεται την αντικειμενικότητα και την αλήθεια των ιστορικών γεγονότων και τα παριστανόμενα πρόσωπα, ακόμη και αν είναι φανταστικά, να ακολουθούν παρόμοια γραμμή (Κοντολέων, 1988, σ. 110).

Στην Ελλάδα η παράδοση του ιστορικού μυθιστορήματος είναι εξαιρετικά ισχυρή. Ήδη από τα πρώτα χρόνια δημιουργίας του νεοελληνικού κράτους εμφανίζονται τα πρώτα ιστορικά μυθιστορήματα με θέματα από την αρχαιότητα, το Βυζάντιο, την Τουρκοκρατία κτλ. (Σαχίνης, 1957, σ. 67 Αναγνωστόπουλος, 2000, σσ. 118-119). Γνωρίζει μεγάλη άνθηση την δεκαετία του '50 και '60 με την παράδοση να συνεχίζεται ισχυρή ως σήμερα με συγγραφείς όπως η Ρέα Γαλανάκη, η Μάρω Δούκα, ο Ισίδωρος Ζουργός, ο Νίκος Θέμελης και άλλοι.



Οι Ricoeur (1990) και White (1987) υποστηρίζουν ότι στα ιστορικά μυθιστορήματα η πραγματικότητα των ιστορικών γεγονότων ανακατασκευάζεται από τον συγγραφέα. Γι' αυτό έχουμε μία δεύτερη ανάγνωση των γεγονότων που ανταποκρίνεται στα κριτήρια της μυθοπλασίας. Αυτό παράγει μία νέα αλήθεια ερμηνευμένη και κατασκευασμένη αποκλειστικά από το συγγραφέα. Έτσι, έχουμε δύο επίπεδα που συνυπάρχουν: το παρελθόν της διαδικασίας της γραφής και το παρόν της ανάγνωσης του κειμένου. Διαβάζουμε, δηλαδή, μία διήγηση για γεγονότα του παρελθόντος και την κρίνουμε με τους όρους του παρόντος. Ωστόσο, ο συγγραφέας του ιστορικού μυθιστορήματος οφείλει να σέβεται τα ιστορικά γεγονότα, να μην τα παραποιούν ή να τα εξωραΐζουν (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 1987, σσ. 26-27).

Το ιστορικό παιδικό-εφηβικό μυθιστόρημα στην Ελλάδα

Το ιστορικό μυθιστόρημα συνιστά την δημοφιλέστερη κατηγορία παιδικού και εφηβικού μυθιστορήματος στην Ελλάδα λόγω του μακρού ιστορικού παρελθόντος και της έντονης ανάγκης των σύγχρονων Ελλήνων να συνδεθούν με την πλούσια ιστορική κληρονομιά τους και την Ευρώπη. Η συνήθης θεματολογία των μυθιστορημάτων αυτών προέρχεται από την κλασική αρχαιότητα, το Βυζάντιο και την Ελληνική Επανάσταση. Η επτάχρονη *Δικτατορία των Συνταγματαρχών* (1967-1974) και η εποχή της *Μεταπολίτευσης* (1974) τίθενται ως ορόσημα, όχι μόνο για το ιστορικό παιδικό-εφηβικό μυθιστόρημα, αλλά και για την ελληνική παιδική-εφηβική λογοτεχνία.

Από το 1974 και μετά οι Έλληνες συγγραφείς της παιδικής λογοτεχνίας αρχίζουν να γράφουν για πιο πρόσφατα ιστορικά γεγονότα, γεγονότα που συνδέονται με τις προσωπικές τους αναμνήσεις και τις εθνικές περιπέτειες της χώρας. Τα περισσότερα βιβλία αναφέρονται στην ζοφερή περίοδο της *Ναζιστικής Κατοχής* (1941-1944), όπου η πλειοψηφία των συγγραφέων της εποχής ήταν παιδιά και μεταφέρουν διηγήσεις βασισμένες στις παιδικές τους αναμνήσεις (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2015). Θα ακολουθήσουν αθρόες εκδόσεις για την ταραγμένη δεκαετία του 1960 και την *Δικτατορία*. Συγγραφείς όπως η Άλκη Ζέη και η Ζωρζ Σαρή θα πρωτοπορήσουν στις θεματικές τους επιλογές. Η Άλκη Ζέη θα γράψει το μοναδικό βιβλίο για την ζωή των εξόριστων πολιτικών Ελλήνων προσφύγων στις πρώην Ανατολικές χώρες, τον *Θείο Πλάτωνα* (1975) (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2015). Στην Ζέη ανήκει, επίσης, το πρώτο ελληνικό παιδικό ιστορικό βιβλίο χωρίς αναφορά στην ελληνική ιστορία, το *Κοντά στις ράγες* (1977), το οποίο αναφέρεται στην προεπαναστατική Ρωσία.

Και στα δύο μυθιστορήματα τα ιστορικά γεγονότα-πρόσφατα και παλιότερα-παρουσιάζονται σε συνάρτηση με τον μικρόκοσμο των παιδιών και της οικογένειας, ώστε να κατανοούνται από τα παιδιά και τους εφήβους ευκολότερα, σαν μέρος της ζωής μιας οικογένειας σε μία πραγματικότητα που μοιάζει με την καθημερινότητά τους. Η αφήγηση είναι πρωτοπρόσωπη. Η σημασία του αυτοβιογραφικού λόγου στο μυθιστόρημα αποτελεί μία σύγχρονη τάση που μετατοπίζει το βάρος από την επίσημα καταγεγραμμένη ιστορία στο προσωπικό βίωμα των ιστορικών γεγονότων αναδεικνύοντας άγνωστες ως τώρα πλευρές της ιστορίας μέσα από την προσωπική



ματιά ενός ανθρώπου να συμπληρώνει την επιστημονική και ομαδική της θέαση (Αμπατζοπούλου, 1998: σ. 101 Le Goff, 1998: σσ. 140-145 Κατσίκη-Γκίβαλου, 2015).

Θείος Πλάτων (1975)

Αξιοποιώντας μία σειρά από αυτοβιογραφικά στοιχεία, η Άλκη Ζέη αφηγείται την ζωή των δύο μικρών παιδιών μίας οικογένειας Ελλήνων πολιτικών προσφύγων στην Μόσχα στα μέσα του 20ού αιώνα. Η αφήγηση πραγματοποιείται μέσα από την πρωτότυπη οπτική ενός λούτρινου παιχνιδιού, ενός γαϊδουριού, που τους έχει χαρίσει στα παιδιά ο θείος τους Πλάτων από την Ελλάδα. Ο Πλάτων συνομιλεί με τα παιδιά, τον Γιάννη και την Ειρήνη, μέσω της φαντασίας των παιδιών. Ο *ανθρωπομορφισμός*, η απόδοση ανθρώπινων ιδιοτήτων και χαρακτηριστικών σε ζώα και άψυχα αντικείμενα είναι συνηθισμένη αφηγηματική μέθοδος σε έργα που απευθύνονται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας (Πουρνή, 2019). Ταυτόχρονα παρατίθενται από την συγγραφέα πολλά βασικά στοιχεία γνώσεων για την Σοβιετική Ένωση και τον ρωσικό λαϊκό πολιτισμό.

Εικόνες από την Σοβιετική Ένωση και την Ρωσία

Η συγγραφέας αξιοποιεί την ιστορία σε δύο επίπεδα: της περιγραφής της καθημερινότητας σε μία ξένη χώρα και εικόνων από την ζωή εκεί με τα ήθη και τις συνήθειες του λαού. Στις πρώτες σελίδες μαθαίνουμε για τα μέλη της οικογένειας και πως ζουν στην τότε Σοβιετική Ένωση, η οποία έχει πρωτεύουσα την Μόσχα. Λίγο παρακάτω η συγγραφέας αναφέρεται στην σπουδαία χορεύτρια του ρωσικού μπαλέτου Γκαλίνα Ουλάνοβα και το καλλιτεχνικό πατινάζ, δημοφιλές άθλημα στην χώρα και μέρος της κουλτούρας της. Η Ουλάνοβα υπήρξε πρίμα μπαλαρίνα των μπαλέτων Κίροφ και Μπαλσόι από το 1944 ως το 1962 που αποσύρθηκε. Ταυτιζόταν σχεδόν απόλυτα με τους ρόλους που ερμήνευε και νίκησε, σχεδόν, τον χρόνο χορεύοντας ως την ηλικία των 50 ετών (Τουλάτου, 2008). Το καλλιτεχνικό πατινάζ αποτελεί ένα από τα δημοφιλή αθλήματα τόσο στην Σοβιετική Ένωση όσο και στην Ρωσία με ρεκόρ μεταλλίων και πρωταθλητών (ιστοσελίδα ISU, 2023) που ευνοήθηκε ιδιαίτερα από ένα ακόμη τυπικό χαρακτηριστικό της χώρας αυτής του Βορρά, τις χιονοπτώσεις με το χιόνι να καλύπτει τα πάντα για πολλούς μήνες.

Σε επόμενο κεφάλαιο, ο Γιάννης και η Ειρήνη γνωρίζουν μία γιαγιά. Την φωνάζουν *μπάμπουσκα*, όπως λέγεται η γιαγιά στα ρωσικά. Η *μπάμπουσκα* φωνάζει τα παιδιά με τα ρωσικά υποκοριστικά των ονομάτων τους, Βάνια και Ίρα. Ο Πλάτων επιθυμεί να ήταν στην Ελλάδα και να κυλιόταν σε ένα λιβάδι, όπως κάνουν όλα τα γαϊδούρια στην Ελλάδα. Όμως, ο *Εμφύλιος πόλεμος*, ο χειρότερος πόλεμος όλων, ανάγκασε την οικογένεια να καταφύγουν ως πρόσφυγες στην Σοβιετική Ένωση. Παράλληλα, μαθαίνουμε για το αγαπημένο παιχνίδι των παιδιών στην Σοβιετική ένωση να κυλούν με το έλκηθρο στο χιόνι. Μετά το παιχνίδι η *μπάμπουσκα* φτιάχνει στα παιδιά παραδοσιακές τηγανίτες *μπλινί*. Στο σπίτι της *μπάμπουσκα* τα παιδιά μαθαίνουν, επίσης, για το *σαμοβάρι*, το παραδοσιακό ρωσικό σκεύος στο οποίο οι Ρώσοι παρασκευάζουν το *τσάι*, ένα ρόφημα με εξαιρετικά υψηλή δημοφιλία στην χώρα. Το *σαμοβάρι* έχει ευρωπαϊκή και βορειοαμερικανική προέλευση, αλλά πουθενά δε γνώρισε



την εξάπλωση και εξέλιξη που είχε στην Ρωσία (Yoder, 2009, σ. 11). Κάθε κομψό ρωσικό σπιτικό έπρεπε να διαθέτει το δικό του σαμοβάρι (Yoder, 2009, σ. 12 Πούσκιν, *Ευγένιος Ονέγκιν*, 1823-30). Η ευρύτερη εξάπλωση του σαμοβαριού στην Ρωσία ξεκινά την δεκαετία του 1770 (Smith & Christian, 1984, σ. 240). Η τεϊοποσία ως πάγια εθνική συνήθεια των Ρώσων καθιερώνεται προς τα μέσα του 19^{ου} αιώνα και θεωρούν ότι τους συνδέει με τον ευρωπαϊκό πολιτισμό (Yoder, 2009, σ. 21). Ο Πούσκιν ανήγαγε το σαμοβάρι και το τσάι σε σύμβολα του ρωσικού πολιτισμού στο έργο του πιστεύοντας ότι θα μπορούσε να βοηθήσει ακόμη και στον εκπολιτισμό των άγριων λαών του Καυκάσου (*Ευγένιος Ονέγκιν*, 1823-30, *Ταξίδι στο Ερζερούμ*, 1835). Η παραδοσιακή ρωσική σόμπα, μία θερμαντική εγκατάσταση μεγάλων διαστάσεων στα ρωσικά χωριάτικα σπίτια, τις *ίζμπες*, υπάρχει στο σπίτι της μπάμπουσκα και αποτελούσε την ζωτική εστία για εκατομμύρια ανθρώπους που πάλευαν για την επιβίωση μέσα στους αιώνες (Parthè, 1992, σ. 8). Η ρωσική σόμπα χρησιμοποιούνταν τόσο για την θέρμανση όσο και για το μαγείρεμα, είχε ευρωπαϊκή προέλευση (Smith & Christian, 1984, σσ. 13-16 Struyk & Angelici, 2007) και αναφέρεται σε πολλά έργα της ρωσικής λογοτεχνίας ως ιδιαίτερο γνώρισμα του ρωσικού λαϊκού πολιτισμού (Lewis, 1976).

Η Ίρα με τις φίλες της θέλουν να παίξουν την μονομαχία του περίφημου Ρώσου ποιητή Αλεξάντρ Πούσκιν με τον Γάλλο αξιωματικό που διεκδικούσε την σύζυγό του. Ο Βάνια, που μπαίνει στο δωμάτιο, θα παίξει τον Πούσκιν. Η μονομαχία λήγει με τον σοβαρό τραυματισμό του ποιητή, που θα πεθάνει μετά από λίγες ημέρες (Figes, 2006: σσ. 120-126). Αναφέρεται και η *τάιγκα*, το χαρακτηριστικό δάσος της σιβηρικής τούνδρας. Τα παιδιά με τους φίλους τους επισκέπτονται το παλάτι των πριονιέρων. Στο ίδιο κεφάλαιο γίνεται αναφορά από τον Πλάτωνα στην *Ρωσική Επανάσταση* (1917). Ο Πλάτωνας μαθαίνει για την ηρωική αντίσταση των Σοβιετικών στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και έχασε τους γιους της η μπάμπουσκα. Επισκέπτονται την *ντάτσα* μίας οικογενειακής φίλης, τα παραδοσιακά ρωσικά εξοχικά σπίτια: επρόκειτο για ένα ξύλινο διάφορο σπίτι με μία βεράντα να το περιβάλλει παντού. Οι πιο πλούσιοι πρόσθεταν ρωμαϊκές ασπίδες και κίονες Εκεί ασχολούνταν με τις παραδοσιακές ρωσικές ασχολίες, όπως η συλλογή μανιταριών, η παρασκευή μαρμελάδων, να πίνουν τσάι από το σαμοβάρι, το κυνήγι (Figes, 2006: σσ. 155-156/Struyk & Angelici, 2007). Εκεί θα μάθουν για την σκυλίτσα *Λάικα*, το πρώτο ζώο που ταξίδεψε στο διάστημα.

Τον Σεπτέμβριο η Ίρα πηγαίνει για πρώτη φορά στο σχολείο. ο Πλάτων περιγράφει τον πανηγυρικό χαρακτήρα που παίρνει η μέρα στην Σοβιετική Ένωση. Την 1^η Σεπτεμβρίου, πρώτη ημέρα του σχολικού έτους, ένα αγόρι της 11^{ης} τάξης σηκώνει στους ώμους του ένα κορίτσι της 1^{ης} τάξης, που χτυπά το πρώτο κουδούνι της χρονιάς. Όλοι οι μαθητές προσέρχονται καλοντυμένοι κρατώντας ένα μπουκέτο λουλούδια και τους υποδέχονται ο διευθυντής και οι δάσκαλοι. Οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων απαγγέλουν ποιήματα και τραγουδούν για τους καινούργιους μαθητές (Κατιούσα, 2019). Η οικογένεια ετοιμάζεται να επιστρέψει στην Ελλάδα γιατί ξαναήρθε η δημοκρατία (*πτύση Χούντας των Συνταγματαρχών* τον Ιούλιο του 1974). Οι



συμμαθητές της Ίρα έρχονται μαζί με την δασκάλα της στο αεροδρόμιο να την αποχαιρετήσουν. Η δασκάλα δίνει τιμής ένεκεν στην Ίρα το κόκκινο μαντίλι του πιονιέρου της τάξης.

Κοντά στις ράγες (1977)

(Ιστορικό πλαίσιο)

Το 1881 δολοφονείται από παράνομη επαναστατική ομάδα *Ναρόντικων*, ο τσάρος Αλέξανδρος Β΄. Ο διάδοχος του, Αλέξανδρος Γ΄, αποδεικνύεται τυραννικός και αυταρχικός ηγεμόνας. Μία νέα γενιά μορφωμένων νέων και γυναικών ζητά δικαιώματα και ελευθερίες. Το 1891-1892 η χώρα πλήττεται από σοβαρό λιμό, όπου μισό εκατομμύριο άνθρωποι έχασαν την ζωή της. Στις αρχές του 20ού αιώνα η Ρωσική Αυτοκρατορία βρίσκεται σε μία κρίσιμη καμπή της ιστορίας της. Ο τσάρος Νικόλαος Β΄ διατηρεί την παντοδυναμία του αυξάνοντας συνεχώς τα μέτρα καταστολής. Το μεγαλύτερο ποσοστό των εκτάσεων γης ανήκει στην αριστοκρατία που αντιστοιχεί περίπου σε ένα ελάχιστο ποσοστό του γενικού πληθυσμού. Οι περισσότεροι κάτοικοι απασχολούνται ως γεωργοί στις εκτάσεις των μεγαλογαιοκτημόνων ή σε δικά τους κατακερματισμένα, άγονα κομμάτια γης. Στις μεγάλες πόλεις υπάρχει η εναλλακτική του βιομηχανικού εργάτη σε απάνθρωπες συνθήκες. Ο ρωσικός λαός ξεσηκώνεται πιεσμένος από τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης και τις αυθαιρεσίες της δεσποτικής τσαρικής εξουσίας. Οι ταραχές κορυφώνονται μετά την ήττα της Ρωσίας στον *Ρωσοϊαπωνικό πόλεμο* (1904-1905). Τον Ιανουάριο του 1905 οι δυνάμεις του Τσάρου πνίγουν στο αίμα ειρηνική διαδήλωση άοπλων εργατών. Η ημέρα αυτή έμεινε στην ιστορία ως *Ματωμένη Κυριακή*. Άμεση συνέπεια υπήρξε μία σειρά απεργιών στον στρατό και ανταρσιών στον στόλο που οδήγησαν στο *Μανιφέστο της 17^{ης} Φεβρουαρίου 1905* με φιλελεύθερα αιτήματα. Από τα κυριότερα αιτήματα που αποδέχτηκε ο τσάρος την *Δούμα*, έστω και με συμβουλευτικό ρόλο αρχικά (Galeotti, 2022, σσ. 128-137 Wellman, 2022, σσ. 81-96).

Ανάλυση του μυθιστορήματος

Στο ιστορικό- εφηβικό μυθιστόρημα *Κοντά στις ράγες* (1977) η Άλκη Ζέη μεταφέρει τον αναγνώστη στη τσαρική Ρωσία των αρχών του 20ού αιώνα. Η δεκάχρονη Σάσενκα είναι το μοναχοπαιδί ενός ευκατάστατου γιατρού και ζει μία ευτυχισμένη και ήσυχη ζωή στην επαρχιακή Ρωσία. Η αφήγηση γίνεται από το ίδιο το κορίτσι, το οποίο στο πρώτο κεφάλαιο περιγράφει το όνειρο να ταξιδέψει τόσο μακριά ως εκεί που τελειώνουν οι ράγες του τρένου κοντά στις οποίες βρίσκεται το σπίτι της. Βαριέται να παίζει συνεχώς μόνη της και θα ήθελε να έχει αδέρφια. Αποκαλεί χαϊδευτικά τον πατέρα της *Σουσάμη* και εκείνος την λέει *Κουκούτσι*. Την αγαπά και της εξηγεί όσα ρωτάει με τρόπο που να καταλαβαίνει. Δέχεται να θεραπεύσει από τους πάμπλουτους Σαμπάνοφ ως τον πιο φτωχό κάτοικο της περιοχής. Όταν οι κόρες του Σαμπάνοφ και φίλες της Σάσενκα θα μιλήσουν άσχημα σε μία βόλτα με την άμαξα για κάποιους φτωχούς κατοίκους, η Σάσενκα θα αρχίσει να συνειδητοποιεί πως δεν είναι τόσο καλά



κορίτσια, όσο πίστευε. Το γεγονός πως η πλειοψηφία των εκατομμυρίων κατοίκων της Ρωσικής Αυτοκρατορίας στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και τις αρχές του 20ού επιβίωνε δύσκολα καθημερινά, μαρτυρείται χωρίς αμφιβολία από τα ιστορικά δεδομένα. Οι περισσότεροι, φτωχοί γεωργοί και κτηνοτρόφοι, είχαν από ελάχιστο ως μηδενικό εισόδημα και η επιβίωση κάποιες φορές απαιτούσε να έχουν και την τύχη με το μέρος τους (Lindert & Nafziger, 2014).

Στο ταξίδι της επιστροφής με τον πατέρα της, η Σάσενκα αντιλαμβάνεται ακόμη καλύτερα τις δύσκολες συνθήκες διαβίωσης που αντιμετωπίζει ο περισσότερος κόσμος και την πολύτιμη βοήθεια που προσφέρει σε αυτούς τους ανθρώπους ο πατέρας της. Η εντύπωση αυτή ενισχύεται και από την επίσκεψή της στο σπίτι της κόρης του ντόπιου ενεχυροδανειστή. Στην συνέχεια, γνωρίζει δύο αδέρφια που υποφέρουν από ασθένειες λόγω της φτώχειας. Ο πατέρας της διώχνει τη Γερμανίδα δασκάλα της Σάσενκα που της διδάσκει μικροαστικά ήθη και προκαταλήψεις. Ήταν γνωστή η εχθρότητα των προεπαναστατικών ομάδων προς τα μικροαστικά ήθη και την υποκρισία της αστικής κοινωνίας, την οποία θεωρούσαν ότι ευθυνόταν σε μεγάλο βαθμό για τη δυστυχία των ανθρώπων. Χαρακτηριστική είναι η επαναστατική γλώσσα στο μανιφέστο της καλλιτεχνικής πρωτοποριακής ομάδας των *Φουτουριστών* με τίτλο *Ένα χαστούκι στα μούτρα του κοινού γούστου* (1912) στην κατάληξή του: *...Και αν για την ώρα στις γραμμές σας μένουν σφραγίδες της «κοινής λογικής» και του «καλού γούστου», μέσα τους ήδη ανασκிரτούν για πρώτη φορά οι Αυγές της Επερχόμενης Ομορφιάς του αφηρημένου, παραγωγικού Λόγου.* Ο πατέρας προσλαμβάνει μία καινούργια δασκάλα γερμανικών που είναι απολύτως τυπική. Επιπρόσθετα, προσλαμβάνει, για να βοηθήσει την κόρη του στην αριθμητική, τον φωτισμένο νέο μαθηματικό Πάβελ Γκριγκόροβιτς, τον οποίο η Σάσενκα αποκαλεί *Φεγγάρη Φεγγάροβιτς* λόγω του στρογγυλού του προσώπου. Ο Πάβελ Γκριγκόροβιτς είχε συλληφθεί παλιότερα εξαιτίας των φιλελεύθερων απόψεων και της αντικαθεστωτικής δράσης του. Οι διώξεις προσώπων στην Ρωσία για την επαναστατική τους δράση αποτελούν ένα συνηθισμένο, μέχρι τις μέρες μας, φαινόμενο. Οι σωφρονιστικές αποικίες στην Σιβηρία, που αργότερα θα γίνονταν ευρύτερα γνωστές ως *γκουλάγκ*, τρώμαζαν κάθε πολίτη. Ταυτόχρονα, όμως, οι επαναστάτες της εποχής εκείνης υπερηφανεύονταν για τη θητεία τους στη φυλακή σαν δείγμα ηρωισμού και αγωνιστικότητας.

Η επίσκεψή της στο σπίτι του κτηνίατρου Ιβάν Πάβλοβιτς, με όλα τα ζώα που φιλοξενεί, μαγεύει την Σάσενκα. Μία νέα κοπέλα από τη Γαλλία, η μαντζαζέλ Πολίν, γίνεται η νέα νταντά της Σάσενκα. Εν τω μεταξύ, ξεσπά απεργία στο εργοστάσιο των Σαμπάνοφ. Η Σάσενκα δίνει εξετάσεις για το *Ινστιτούτο* (σχολείο θηλέων), καθώς τα κορίτσια τότε στην Ρωσία μπορούσαν να πάνε στο σχολείο μετά την ηλικία των 10 ετών. Η θέση των γυναικών στην προεπαναστατική εποχή δεν είχε βελτιωθεί ιδιαίτερα από την εποχή των Ρως του Κιέβου, όπως σχεδόν και στον υπόλοιπο κόσμο. Οι γυναίκες στην αριστοκρατία και τις λαϊκές τάξεις είχαν καθήκον να ασχολούνται με το νοικοκυριό και την ανατροφή των παιδιών. Οι γυναίκες των λαϊκών τάξεων ήταν, επίσης, επιφορτισμένες με αγροτικές εργασίες και τη φροντίδα των ζώων, εργαζόμενες



σκληρά υπό αντίξοες συνθήκες. Οι γυναίκες της αριστοκρατίας είχαν κληρονομικά δικαιώματα στην περιουσία, αν χήρευαν, σε περίπτωση που φυλακίζονταν και ήταν χριστιανές -η θρησκεία έπαιζε παντού σπουδαίο ρόλο την περίοδο αυτή- (Yukina, 2019). Σύμφωνα με έρευνα (Kenez, 1982) μόνο το 13,1% των γυναικών ήξερε να διαβάζει στην ρωσική επικράτεια το 1897. Ωστόσο, την προεπαναστατική περίοδο παρατηρείται αυξημένο ενδιαφέρον για τη βελτίωση και επέκταση της εκπαίδευσης στην τσαρική Ρωσία με ίδρυση νέων κοινοτικών σχολείων με αυξημένη φοίτηση των κοριτσιών, καθώς και την ίδρυση συλλόγων γονέων και κηδεμόνων (Cherkashov et al., 2019 Magsumov, 2017).

Στο σχολείο η Σάσενκα δίνει εξετάσεις μαζί με κορίτσια που κατάγονταν από μειονότητες (Πολωνές, Εβραίες κ.λπ.), σημάδι ότι δε θεωρούσαν πως προέρχεται από οικογένεια με κοινωνική και οικονομική δύναμη. Οι διώξεις των εθνικών και θρησκευτικών μειονοτήτων αποτελούσε μία από τις βασικές μεθόδους του τσαρικού καθεστώτος στα πλαίσια της ομογενοποίησης του πληθυσμού της αυτοκρατορίας. Σε πολλές περιοχές, όπως στις Βαλτικές χώρες και την Πολωνία, εφαρμόζονταν συστηματική πολιτική *εκρωσισμού* μέσω διώξεων, εκτοπισμών κ.λπ. (Weeks, 2004 Goldberg, 2015, σσ. 8-23). Οι Εβραίοι είναι μία από τις εθνικές ομάδες που διώχθηκαν απηνώς στην προεπαναστατική Ρωσία. Μετά την εκτέλεση του τσάρου Αλέξανδρου Β' το 1881 και την άνοδο στον θρόνο του γιου του, Αλέξανδρου Γ', την διετία 1881-1882 σημειώθηκαν επιθέσεις εναντίον των Εβραίων σε πάνω από 200 συνοικισμούς στην χώρα (Basok & Benifand, 1993, σ. 15 Lambroza, 1987, σσ. 256-59). Τον Μάιο του 1882 θεσμοθετούνται οι *Προσωρινοί Κανονισμοί* για να ρυθμιστεί το ζήτημα του εβραϊκού πληθυσμού. Έμειναν σε ισχύ ως το 1917 (Lowe, 1993, σ. 66 Wellman, 2022, σσ. 85-86). Την δεκαετία του 1880-1890 ακολούθησε περιορισμός του αριθμού εισαγωγής των Εβραίων στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και η εκδίωξη τους από τα μεγάλα αστικά κέντρα, όπως η Μόσχα, η Αγία Πετρούπολη, το Χάρκοβο (Lowe, 1993, σσ. 70-75). Η νομοθεσία του 1882 το 1897 φάνηκε ως είχε φέρει αποτελέσματα (Schwarz, 1952, σσ. 10-11). Το 1903 σημειώνονται αιματηρά πογκρόμ σε πόλεις της αυτοκρατορίας με δεκάδες νεκρούς Εβραίους (Lambroza, 1987, σ. 266 Pinkus, 1988, σ. 29). Η εμφάνιση των πλαστών Πρωτοκόλλων της Σιών με αναφορές στην δήθεν εβραϊκή συνωμοσία για την κατάκτηση του κόσμου, οδήγησε το 1905 σε νέα *πογκρόμ* (Baron, 1964, σσ. 66-67). Ο πατέρας της την αφήνει να πηγαίνει μόνη της στο σχολείο για να ανεξαρτητοποιηθεί. Η πρώτη της φίλη θα είναι η εβραϊκής καταγωγής Έλα και αυτό έχει την σημειολογία του για την εποχή που αναφέρεται το μυθιστόρημα. Στο σχολείο έρχεται αντιμέτωπη με την ταξική κοινωνία της Ρωσίας και την υπερβολική αυστηρότητα των δασκάλων και της διευθύντριας. Απαγορεύεται τα κορίτσια με διαφορετική καταγωγή να μιλούν την γλώσσα τους ακόμη και στα διαλείμματα. Η Σάσενκα και οι νέες φίλες της βοηθούν μία φτωχή συμμαθήτριά τους, την Κάτια, που γίνεται συχνά στόχος πειράγματος από τα άλλα κορίτσια και τους δασκάλους.

Όταν αρρωσταίνει ο τσάρος Αλέξανδρος Γ', η διευθύντρια ζητά από τις μαθήτρίες να προσευχηθούν για την ανάρρωσή του. Η δεσποινίς Πολίν πρέπει να πάει



για λίγο στο Παρίσι, όπου ζουν και πολλοί Ρώσοι πολιτικοί πρόσφυγες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο Λένιν και οι σύντροφοί του που ζούσαν εξόριστοι στην Ελβετία. Τα κορίτσια στο σχολείο διαβάζουν και ανταλλάσσουν βιβλία με ανατρεπτικό περιεχόμενο ονομάζοντας αυτήν την μυστική συναλλαγή *φτερωτή βιβλιοθήκη*. Στη Ρωσία στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στις αρχές του 20^{ου} αιώνα εφαρμόζεται αυστηρή πολιτική λογοκρισίας. Ήδη από το 1818 συγκροτείται επιτροπή λογοκρισίας, αρχικά για την εκπαίδευση. Τη δεκαετία του 1860 ψηφίζεται νόμος σχετικά με τα σχολικά βιβλία και τη δημοφιλή λογοτεχνία. Από το 1867 ως το 1917 όλα τα βιβλία που κατατίθεντο στις δημόσιες βιβλιοθήκες έφεραν σχετική σφραγίδα αδειοδότησης (Blium, 1998). Σύμφωνα με τους υπολογισμούς του Arlen Blium (1998), μόνο το 3% των βιβλίων που εκδόθηκαν αυτό το διάστημα κατατέθηκαν στις δημόσιες βιβλιοθήκες της Ρωσίας.

Στις διακοπές τα κορίτσια ξεκουράζονται και κάνουν παρέα με τον, λίγο μεγαλύτερο και με επαναστατική σκέψη, Βαλόντια. Τάσσονται στο πλευρό των εξεγερμένων φοιτητών που διεκδικούν ένα καλύτερο μέλλον. Ο γιατρός Ρογκόφ συνοδεύει την παρέα των κοριτσιών στο τσίρκο, το οποίο αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της ρωσικής πολιτιστικής κουλτούρας στα τέλη του 19^{ου} αιώνα και στις αρχές του 20^{ου}. Η κουλτούρα του τσίρκου επηρέασε πολύ έντονα τον κινηματογράφο σε ταινίες του Αϊζενστάιν και του Αλεξαντρόφ (Prokhorov, 2007) και στα θεατρικά έργα του Μαγιακόβσκι (*Μυστήριο-μπούφο, Κορίος, Λουτρό κ.ά.*) (Deák, 1973 Nes Kirby & Wilga, 1973). Το σπίτι του γιατρού αποτελεί πλέον *κρυφό σχολείο*, όπου οι φίλες συναντιούνται και ενημερώνονται για την σοσιαλιστική ιδεολογία. Ονειρεύονται να πάρουν το τρένο, όταν γίνουν φοιτήτριες, για τη μακρινή Αγία Πετρούπολη.

Συμπεράσματα

Η Άλκη Ζέη στα μυθιστορήματά της για παιδιά και εφήβους *Ο θεός Πλάτων* και *Κοντά στις ράγες* με αναφορές στην πρώην Σοβιετική Ένωση και την τσαρική Ρωσία μεταφέρει εικόνες από τη ζωή σε μία ξένη χώρα σε ιστορικό και γνωσιακό πλαίσιο. Η οικογένεια των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων που μένει στη Μόσχα φαίνεται προσαρμοσμένη στα δεδομένα της χώρας, ενώ παράλληλα διατηρεί επαφή με την μητέρα πατρίδα και οι γονείς μιλούν πολύ στα παιδιά για την Ελλάδα, όπου θα επιστρέψουν μια μέρα. Η Ζέη αναφέρει πληροφορίες για βασικά χαρακτηριστικά της ρωσικής πολιτιστικής παράδοσης και ζωής, όπως είναι το μπαλέτο, ο Πούσκιν, οι τηγανίτες μπλινί, η γιαγιά μπάμπουσκια. Σημαντική είναι η αναφορά στη *Ρωσική Επανάσταση* και στη γενναιότητα που επέδειξε ο ρωσικός λαός στον *Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο*.

Η ζωή της δεκάχρονης Σάσενκα στην προεπαναστατική Ρωσία στο μυθιστόρημα *Κοντά στις ράγες* αναδεικνύει το ιστορικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ξέσπασε λίγα χρόνια μετά η *Ρωσική Επανάσταση*. Η Σάσενκα ζει μία αρκετά άνετη ζωή. Ωστόσο, μεγαλώνοντας αρχίζει να αντιλαμβάνεται ότι ο κόσμος γύρω της δεν είναι το ίδιο ευτυχισμένος και παλεύει καθημερινά να επιβιώσει. Υπάρχουν άνθρωποι



που πεινάνε και είναι άρρωστοι χωρίς να έχουν χρήματα να πληρώσουν για τη βασική υγειονομική περίθαλψη. Στο πλευρό της βρίσκεται πάντα ο πατέρας της που της εξηγεί τι συμβαίνει με τον κατάλληλο τρόπο. Ο κοινωνικά ευαισθητοποιημένος πατέρας της Σάσενκα γνωρίζει μέσω της δουλειάς του πολιτικοποιημένους, κυρίως, νέους που ανήκουν στους σοσιαλιστικούς κύκλους και τον φέρνουν σε επαφή με τις επαναστατικές ιδέες. Σταδιακά αφήνει και την κόρη του να παρακολουθεί αυτές τις συναντήσεις. Η Σάσενκα διαπιστώνει πως μέχρι και στο σχολείο που πηγαίνει κυριαρχεί η αδικία, εφόσον οι μαθήτριες κατηγοριοποιούνται ανάλογα με την οικονομική τους κατάσταση, την εθνική καταγωγή και τη θρησκεία. Μαζί με τις νέες της φίλες βοηθούν όσες συμμαθήτριές τους έχουν ανάγκη και αντιστέκονται στην αυταρχική συμπεριφορά της διευθύντριας. Τα κορίτσια ονειρεύονται το μέλλον, ενώ, παράλληλα, προετοιμάζονται ασυνείδητα για τις βαρύνουσες σημασίας ιστορικές ημέρες που θα ζήσει η χώρα τους.

Η Άλκη Ζέη αξιοποιεί με τον καλύτερο τρόπο τα ιστορικά της βιώματα στην πρώην Σοβιετική Ένωση ενσωματώνοντάς τα οργανικά στις υποθέσεις των παιδικών και εφηβικών μυθιστορημάτων της. Οι νεαροί αναγνώστες παρακολουθούν τις περιπέτειες των ηρώων γοητευμένοι από το σκηνικό πλαίσιο, στο οποίο η συγγραφέας έχει καταφέρει να εντάξει επιτυχημένα τις ιστορικές πληροφορίες και γνώσεις στην καθημερινότητα παιδιών. Έτσι, το ανάγνωσμα καθίσταται και βίωμα των αναγνωστών και ένα πολύτιμο εφόδιο για το μέλλον.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αμπατζοπούλου, Φ. (1994). Αυτοβιογραφικός λόγος: ιστορικοί και μυθιστορηματικοί βίοι στο μυθιστόρημα εφηβείας. *Εντευκτήριο*, 28-29, σσ. 74-88.
- Αναγνωστόπουλος, Β. (2000). *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οι Εκδόσεις των Φίλων.
- Βιογραφικό σημείωμα Άλκης Ζέη (2023). *Για την Άλκη*. Ανακτήθηκε στις 10/04/2023 από: <https://www.alkizei.com/gia-tin-alki/>
- Ζέη, Α. (2011α). *Ο θείος Πλάτων* (πρώτη έκδοση, 1975, Κέδρος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζέη, Α. (2011β). *Κοντά στις ράγες* (πρώτη έκδοση, 1977, Κέδρος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζέη, Α. (2013). *Με μολύβι φάμπερ νούμερο δύο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζέη, Α. (2017). *Πόσο ακόμη θα ζήσεις, γιαγιά*; Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζέη, Α., & Νιάρχος, Θ. (2016). *Η συνισταμένη των ανοησιών της υφηλίου*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καλλέργης, Η. (1999). Το ιστορικό μυθιστόρημα και η σύγχρονη νεανική μας λογοτεχνία. Στο: Σοφία Χατζηδημητρίου (Επιμ.), *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία. Το παρελθόν, το παρόν, το μέλλον της* (σσ. 115-127). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.



- Κατιούσα (11 Σεπτεμβρίου 2019). *Πρώτη μέρα στο σχολείο στην ΕΣΣΔ*. Ανακτήθηκε στις 18/07/2023 από: <https://www.katioussa.gr/politika/diethni/proti-mera-sto-scholeio-stin-essd/>
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2015). Βιωμένη πραγματικότητα, μαρτυρία και Ιστορία στο νεότερο παιδικό και εφηβικό λογοτεχνικό βιβλίο. *Κείμενα για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, 21. <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2015.598>. Ανακτήθηκε στις 09-05-2023 από: <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/598/580>
- Κοντολέων, Μ. (1988). *Απόψεις για την Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκη.
- Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1987). *Μιλώντας για τα παιδικά βιβλία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πουρνή, Γ. Ε. (2019). *Τα ζώα ως πρωταγωνιστικά πρόσωπα στο έργο της Καλλιόπης Σφέλλου*. *Fractal* Ανακτήθηκε στις 08/04/2023 από: <https://www.fractalart.gr/zoa-kalliopi-sfaelloy/>
- Σαχίνης, Α. (1957). *Το ιστορικό μυθιστόρημα*. Αθήνα: Δίφρος.
- Τουλάτου, Ι. (24 Νοεμβρίου 2008). Γκαλίνα Ουλάνοβα. *Το Βήμα*. Ανακτήθηκε στις 18/07/2023 από: <https://www.tovima.gr/2008/11/24/archive/gkalina-oylanoba/>
- Χουρμούζιος, Α. (1979). *Ο αφηγηματικός λόγος*. Αθήνα: Οι Εκδόσεις των Φίλων.

Μεταφρασμένη

- Figes, O. (2006). *Ο χορός της Νατάσας: Μία πολιτισμική ιστορία της Ρωσίας*, τ. Α' (Χ. Οικονόμου, Μετ.). Αθήνα: Ηλέκτρα.
- Galeotti, M. (2022). *Μικρή ιστορία της Ρωσίας. Από τον παγανισμό στον Πούτιν* (Σ. Τριανταφύλλου, Μετ.). Αθήνα: Πατάκης.
- Goff, Le, J. (1998). *Ιστορία και μνήμη* (Γ. Κουμπουρλή, Μετ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Μαγιακόβσκι, Β., Κλέμπνικοφ, Β. Μπουρλιούκ, Ν. κ.ά. (1912). *Ένα χαστούκι στα μούτρα του κοινού γούστου* (Ε. Κριτσέφσκαγια-Τ.Πολίτη, Μετ.-Επιμ.) Ανακτήθηκε στις 10/05/2023 από: https://www.avgi.gr/entheta/259485_1912-ena-hastoyki-sta-moytra-toy-koinoy-goystoy
- Πούσκιν, Α. (2000). *Ευγένιος Ονέγκιν* (Κ. Αγγελάκη-Ρουκ, Μετ.) (1η έκδοση στα ρωσικά 1823-1830). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πούσκιν, Α. (2001). *Ταξίδι στο Ερζερούμ την εποχή της εκστρατείας του 1829* (Ε. Αλεξοπούλου, Μετ.) (1η έκδοση στα ρωσικά 1835). Αθήνα: Ροές.
- Ricoeur, P. (1990). *Η αφηγηματική λειτουργία* (Β. Αθανασόπουλος, Μετ.). Αθήνα: Καρδαμίτσα.

Ξενόγλωσση

- Baron, S. W. (1964). *The Russian Jew under Tsars and Soviets*. New York: Macmillan.
- Basok, T., & Benifand, A. (1993). *So that Russia be "saved". Anti-Jewish violence in Russia: Its roots and consequences*. Toronto: York Lanes Press.



- Blium, A. V. (1998). Censorship of public reading in Russia, 1870-1951. *Libraries & Culture*, 33 (1), 17-25.
- Cherkasov, A. A., Bratanovskii, S. N., & Zimovets, L. G. (2019). The development of the school education system in Vologda Governorate (1725–1917). Part 4. *European Journal of Contemporary Education*, 8 (4), 973-983.
- Deák, F. (1973). The agitprop and circus plays of Vladimir Mayakovsky. *Russian Issue*, 17(1), 47-52.
- Fleishman, A. (1971). *The English historical novel, from Walter Scott to Virginia Woolf*. Baltimore and London: The John Hopkins Press.
- Goldberg, R. B. (2015). *Russian and Soviet nationalities. Policy in the Baltic States*. (Undergraduate Thesis). Burlington: University of Vermont.
- ISU. (2023). Στατιστικά στοιχεία μεταλλίων και πρωταθλητών. Ανακτήθηκε στις 18/07/2023 από: <https://isu.org/figure-skating/entries-results/statistics>
- Kenez, P. (1982). Liquidating Illiteracy in Revolutionary Russia. *Russian History*, 9 (2-3), 173-186.
- Lambroza, S. (1987). *Jewish responses to pogroms in late imperial Russia. Living with anti-semitism: Modern Jewish responses*. Hanover: Brandeis University Press.
- Lewis, P. (1976) Peasant nostalgia in contemporary Russian literature, *Soviet Studies*, 28 (4), 548-569, doi: 10.1080/09668137608411090.
- Lindert, P. H., & Nafziger, S. (2014). Russian inequality on the eve of Revolution. *The Journal of Economic History*, 74 (3), 767-79.
- Lowe, H.-D. (1993). *The Tsars and the Jews: Reform, reaction and anti-semitism in imperial Russia, 1772-1917*. Chur: Harwood Academic Publishers.
- Magsumov, T. A. (2017). Family and school in Russia at the beginning of the 20th century: Attempts to bridge the gap. *European Journal of Contemporary Education*, 6(4), 837-846.
- Nes Kirby, V., Wilga H. (1973). 'Moscow is burning': Introduction. *The Drama Review*, 17 (1), 64-67.
- Parthè, K. F. (1992). *Russian village prose: The radiant past*. New Jersey: Princeton University Press.
- Pinkus, B. (1988). *The Jews of the Soviet Union: The history of a national minority*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prokhorov, A. (2007). Revisioning Aleksandrov's "Circus": seventy years of the Great Family. *The Russian Review*, 66 (1), 1-4.
- Schwarz, S. (1952). *Labor in the Soviet Union*. New York: Frederick A. Praeger.
- Smith, R. E. F., & Christian, D. (1984). *Bread and salt: A social and economic history of food and drink in Russia*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Struyk, R. J., & Angelici, K. (1996). The Russian dacha phenomenon. *Housing Studies*, 11 (2), 233-250.
- Weeks, T. R. (2004). Russification: word and practice 1863-1914. *Proceedings of the American Philosophical Society*, 148 (4), 471-489.



- Wellman, B. (2022). *History of Russia*. Private Edition.
- White, H. (1974). The historical text as literary artefact. *Clio*, 3.
- Yoder, A. J. (2009). *Making tea Russian: The samovar and Russian national identity, 1832-1901* [master's thesis, Miami University]. Ohio: LINK Electronic Theses and Dissertations Center. Ανακτήθηκε στις 18/07/2023 από: http://rave.ohiolink.edu/etdc/view?acc_num=miami124059627
- Yukina, I. (2 Ιανουαρίου 2019). *Women's rights in imperial Russia. Outcasts of history* (V. Chaban, trans.) Ανακτήθηκε στις 10/05/2023 από: <https://neweasterneurope.eu/2019/01/02/womens-rights-imperial-russia-outcasts-history/>



KEIMENA/TEXTS

Children's literature E-journal

KEIMENA για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας, τεύχος 39^ο, σσ. 82-93, 04/09/2023, ISSN: 1790-1782

Η συμπερίληψη ως βίωμα στο έργο «Ένα παιδί από το πουθενά» της Άλκης Ζέη

Ποζιού Ελένη

Φιλολόγος

ΜEd Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης- Πατρών & Λευκωσίας

ΜΑ Δημιουργικής Γραφής – Δυτικής Μακεδονίας & ΕΑΠ

pozou.elen@hotmail.com

Περίληψη

Η Άλκη Ζέη, παρακολουθώντας στενά τα λογοτεχνικά και κοινωνικά τεκταινόμενα της εποχής, συνθέτει ένα μυθιστόρημα με κοινωνικο-πολιτικές, ιδεολογικές και υπαρξιακές αναφορές, φέρνοντας τον ήρωα αντιμέτωπο με τον σχολικό εκφοβισμό, την περιθωριοποίηση των αστέγων, τον κοινωνικό και φυλετικό ρατσισμό και την προσφυγική κρίση. Κάθε πρόκληση για τον Ίκαρο αποτελεί «βουτιά» στη βαθύτερη γνώση της ζωής, ενώ κινητοποιεί τα κοινωνικά αντανάκλαστα του. Μέσα από το βίωμα των κοινωνικών εξελίξεων ο Ίκαρος πλάθει την ταυτότητά του στην πορεία του προς την ενηλικίωση, ενώ όλα τα πρόσωπα του έργου καλούνται να τοποθετηθούν απέναντι στις κοινωνικές προκλήσεις. Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση των επιλογών των προσώπων του έργου, μέσα από τον θεωρητικό φακό της συμπερίληψης, που υπαγορεύει τις επιλογές και τις πράξεις τους. Υπό το πρίσμα της συμπερίληψης, οι αντιδράσεις των ηρώων στα κοινωνικά προβλήματα και αδιέξοδα διαπνέονται από αλληλεγγύη και ανθρωπιά, προωθώντας την αποδοχή του «άλλου» και του εαυτού. Συνεπώς, τα πρόσωπα του έργου ακολουθούν συμπεριληπτικές επιλογές, προκειμένου να συνδιαλλαγούν με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, όπως προκρίνουν οι σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες.

Λέξεις-κλειδιά: κοινωνικοί προβληματισμοί, ταυτότητα, βίωμα, συμπεριληπτικές επιλογές

Abstract

Alki Zei, closely following the literary and social events of the time, composes a novel with socio-political, ideological, and existential references, bringing the hero face to face with the issues of school bullying, the marginalization of the homeless, racism and the refugee crisis. Each challenge for Icarus is a "plunge" into the more profound knowledge



of life while mobilizing his social reflexes. Through the experience of social development, Icarus shapes his identity on his way to adulthood, while all the characters in the play are called to position themselves against social challenges. This work investigates heroes' choices through the theoretical lens of inclusion, which dictates their choices and actions. As a result, the heroes' reactions to social problems and impasses are imbued with solidarity and humanity, promoting the acceptance of the "other" and himself. Therefore, the novel's characters follow inclusive choices to interact with the broader social environment, as the modern educational and social needs dictate.

Keywords: social concerns, identity, experience, inclusive choices

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τον τρόπο πρόσληψης της περιρρέουσας πραγματικότητας από την Άλκη Ζέη στο έργο *Ένα παιδί από το πουθενά*, μέσα από τη φωνή ενός σύγχρονου μυθοπλαστικού χαρακτήρα, ο οποίος βιώνει το δικό του ταξίδι ενηλικίωσης, προκειμένου να οδηγηθεί στη γνώση του κόσμου και του εαυτού. Παράλληλα, αναδεικνύεται η δυνατότητα της συγγραφέα να πλάσει έναν ήρωα που συμπλέει με άλλα παιδιά «από το πουθενά» και διερευνά την ταυτότητά του μέσα από τη γνωριμία με τον «άλλον». Αξίζει να αναφερθεί ότι η αναζήτηση της προσωπικής ταυτότητας του ήρωα τοποθετείται σε ένα σύγχρονο πλουραλιστικό περιβάλλον με τις δικές του υπαρξιακές και κοινωνικές αναφορές.

Το έργο *Ένα παιδί από το πουθενά* αποτελεί το τελευταίο μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη, το οποίο εκδίδεται τον Νοέμβριο του 2019 από τις εκδόσεις «Μεταίχμιο», λίγους μήνες πριν από τον θάνατό της¹. Η συγγραφέας στα ενενήντα επτά της χρόνια υπογράφει ένα σύγχρονο εφηβικό μυθιστόρημα μέσα από την οπτική ενός μοναχικού παιδιού που μεγαλώνει στον αστικό ιστό της αφιλόξενης πρωτεύουσας προς το τέλος της δεκαετίας του 2010. Το μυθιστόρημα γράφεται σε πρώτο ενικό πρόσωπο, ακολουθώντας τη φωνή ενός ήρωα που βιώνει ποικίλες εσωτερικές διεργασίες και συγκρούσεις προκειμένου να ανακαλύψει και να αποδεχτεί τον εαυτό του, σε μια παράλληλη πορεία διερεύνησης και αποδοχής του κόσμου που τον περιβάλλει. Αν και δεν πρόκειται για ένα αμιγώς εφηβικό μυθιστόρημα, παρατηρούνται στοιχεία που αρδεύονται από την εφηβική λογοτεχνία, με χαρακτηριστικότερο όλων την αναζήτηση της προσωπικής ταυτότητας του ήρωα και τις εσωτερικές συγκρούσεις που αυτός βιώνει σε μια πορεία προς την ενηλικίωση (Κανατσούλη, 2015).

Ο ήρωας, Ίκαρος, είναι το δεκάχρονο «παιδί από το πουθενά» που μεγαλώνει με τη θεία του. Αν και διαθέτει όλα τα χαρακτηριστικά των συνομηλίκων του και δανείζεται από τους σύγχρονους εφήβους τις συμπεριφορές τους (αναζητά διαδικτυακά

¹ Η Άλκη Ζέη πεθαίνει τον Φεβρουάριο του 2020 (βλ. την ιστοσελίδα της συγγραφέως: [Για την Άλκη - alkizei.com](http://www.alkizei.com))



πληροφορίες για ό,τι τον ενδιαφέρει, θέλει να φορέσει σκισμένο τζιν), ωστόσο, επιδεικνύει κοινωνική ανωριμότητα, η οποία οφείλεται στην έλλειψη κοινωνικών επαφών εκτός σχολικού πλαισίου. Παράλληλα, οι αναφορές του έργου στο κλασικό μυθιστόρημα του Saint Exupéry *Ο Μικρός πρίγκιπας* είναι εμφανείς, καθώς άλλωστε, η Άλκη Ζέη, λίγα χρόνια νωρίτερα αναλαμβάνει τη μετάφραση του έργου από τα γαλλικά². Ο ήρωας Ίκαρος με τα ξανθά μαλλιά και τα γαλανά μάτια έχει πατέρα πιλότο που σκοτώθηκε, όπως συμβαίνει με τον δημιουργό του *Μικρού πρίγκιπα*, ενώ επιδιώκει να «εξημερώσει» τη θεία του σε μια πορεία ενηλικίωσης και απόκτησης κοινωνικής γνώσης του κόσμου, όπως αντίστοιχα, ενεργεί ο *Μικρός πρίγκιπας* (Ζερβού, 2020). Όταν ο Ίκαρος διαβάζει το βιβλίο του *Μικρού πρίγκιπα*, αναγνωρίζει την ομοιότητά του με αυτόν, αφού συναντά ένα «παιδί που είχε έρθει από το πουθενά» (Ζέη, 2019, σ. 80). Επίσης, αξίζει να σημειωθεί ότι ο Ίκαρος μοιάζει εξωτερικά και στο νορβηγό συγγραφέα, Jo Nesbo, καθώς, όπως αναφέρει η συγγραφέας, η γνωριμία της μαζί του έδωσε αφορμή για την κατασκευή του συγκεκριμένου λογοτεχνικού χαρακτήρα, τουλάχιστον, σε επίπεδο εξωτερικής εμφάνισης³.

Στόχος της εργασίας είναι η προσέγγιση του έργου υπό το πρίσμα της συμπερίληψης, ως αξία που υπαγορεύει τις επιλογές και τις πράξεις του ήρωα και υπόλοιπων προσώπων του έργου. Οι χαρακτήρες του βιβλίου έρχονται αντιμέτωποι με σύγχρονες κοινωνικές προκλήσεις και καλούνται να λάβουν αποφάσεις, επιδεικνύοντας αποφασιστικότητα και ανθρωπιά. Μέσα από τη βίωση δύσκολων καταστάσεων στην εκπαίδευση και στην κοινωνία, τα πρόσωπα του έργου διερευνούν τις δυνατές επιλογές τους, προκρίνοντας τις επιλογές που διαπνέουν αλληλεγγύη και κατανόηση. Συνεπώς, η συμπερίληψη αποτελεί τη συνειδητή απάντηση-αντίδραση στη βιωμένη πραγματικότητα, υπαγορεύοντας τις πράξεις και τις επιλογές των ηρώων.

Συμπερίληψη: μια ανάγκη εκπαιδευτική και κοινωνική

Η συμπερίληψη διαμορφώνει ένα ασφαλές πλαίσιο επιλογών και δράσεων στο σχολείο και στην κοινωνία, αφού διερευνά τρόπους αποδοχής του διαφορετικού, συμπερίληψης όλων των «φωνών» και διάδρασης, μέσα από την ανάδειξη δημοκρατικών και ηθικών αξιών. Η συμπερίληψη αφορά έναν τρόπο ισότιμης εμπλοκής όλων των μελών στο σύνολο των σχολικών και κοινωνικών δράσεων. Πρόκειται για τη δημιουργία μιας κουλτούρας που διαμορφώνεται και υποστηρίζεται από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη, τα οποία δεσμεύονται για αμοιβαία κατανόηση, αλληλεγγύη, ανθρωπιά και αποδοχή. Η συμπεριληπτική πολιτική δεν αποτελεί απλώς τεχνική αλλαγή, αλλά είναι μια κίνηση, με σαφή προσανατολισμό, απαιτώντας την τροποποίηση στον τρόπο σκέψης και δράσης, με την ανάδειξη της κουλτούρας του μη διαχωρισμού (Ainscow, 2021).

² Πρόκειται για την τελευταία μετάφραση του βιβλίου του *Μικρού πρίγκιπα* στα ελληνικά από την Άλκη Ζέη το 2015.

³ Βλ. ομιλία *Ο μεγάλος περίπατος της Άλκης*: <https://www.blod.gr/lectures/o-megalos-peripatos-tis-alkis/>



Στον χώρο της εκπαίδευσης η συμπερίληψη αποτελεί ανάγκη εκπαιδευτική, με την εύρεση τρόπων διδασκαλίας που απευθύνονται σε όλους τους μαθητές: κοινωνική, για ένα σχολείο χωρίς διαχωρισμούς και οικονομική, με τη δημιουργία ενός σχολείου για όλους (Ainscow, 2020). Η εφαρμογή της συμπερίληψης αναδεικνύει την ανάγκη για μετακύλιση του ενδιαφέροντος σε καινούρια μοντέλα και παιδαγωγικές πρακτικές, που σέβονται την ετερογένεια των μαθητών και τη διαφορετικότητά τους (Τσερμίδου & Ζώνιου-Σιδέρη, 2020). Παράλληλα, η συμπεριληπτική εκπαίδευση προωθεί τη δημιουργία ενός σχολείου που απευθύνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών, μέσα από κατάλληλες τροποποιήσεις και προσαρμογές στη διδασκαλία, στα αναλυτικά προγράμματα και στην προσβασιμότητα. Η συμπερίληψη, βαδίζοντας σε κοινό άξονα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε επίπεδο αξιών και αρχών και δεδομένου ότι απευθύνεται στο σύνολο των μαθητών, τυπικής, ειδικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, προκρίνει τη δημιουργία ενός σχολείου δημοκρατικού, χωρίς ανισότητες που θα αναδεικνύει την αξία της κοινωνικής δικαιοσύνης, τον σεβασμό και την αποδοχή του διαφορετικού (Μάμας, 2014).

Επίσης, η κοινωνική συμπερίληψη σχετίζεται πρωτίστως με τη δυνατότητα πρόσβασης του ατόμου ή ομάδων στην οικονομική, κοινωνική και πολιτική ζωή και την εξάλειψη των προβλημάτων που σχετίζονται με την απρόσκοπτη πρόσβαση (Oxoby, 2009). Παράλληλα, η κοινωνική συμπερίληψη μπορεί να ιδωθεί ως σχήμα ενδυνάμωσης μέσα από την προσέγγιση των ανθρώπινων δυνατοτήτων. Σε αυτή την κατεύθυνση οδηγεί η εκπαίδευση μέσα από έναν μετασχηματιστικό ρόλο, αναδεικνύοντας την ετερότητα και την ποικιλομορφία. Σύμφωνα με αυτή την προοπτική, το μειονέκτημα και η αδυναμία αξιοποιούνται θετικά, προωθώντας την προσωπική ανάπτυξη και την ενδυνάμωση. Για την επίτευξη της κοινωνικής συμπερίληψης και ενδυνάμωσης απαιτούνται πρακτικές που περιλαμβάνουν ενδεικτικά τη συμπερίληψη όλων των «φωνών», την ενίσχυση του διαλόγου και την ενδυνάμωση πρακτικών που φέρουν την ελπίδα (Gidley, Hampson, Wheeler, & Bereded-Samuel, 2010).

Από την άγνοια στην κοινωνική γνώση μέσα από σύγχρονους προβληματισμούς

Η σύγχρονη λογοτεχνία για παιδιά και νέους περιλαμβάνει θεματολογία που άπτεται ζητημάτων με ποικίλες ψυχο-κοινωνικές και ιδεολογικές προεκτάσεις. Κοινωνικά θέματα, όπως η βία, ο σχολικός εκφοβισμός, ο ρατσισμός, η διαφορετικότητα, αλλά και ιδιοσυγκρασιακά ζητήματα που σχετίζονται με τη συγκρότηση της προσωπικότητας του ήρωα, απασχολούν τα σύγχρονα λογοτεχνικά έργα (Κιοσσές, 2018). Άλλωστε, σύμφωνα με την Κατσίκη-Γκίβαλου (2008) η λογοτεχνία βρίσκεται σε ανοιχτό διάλογο με την κοινωνία, καθοδηγώντας και διαμορφώνοντας την «κοινωνική συνείδηση» του παιδιού. Μέσα από τη λογοτεχνία το παιδί μαθαίνει να αναγνωρίζει τον κόσμο που το περιβάλλει ικανοποιώντας τη φιλοπεριεργειά του. Μέσα από το έργο της Άλκης Ζέη αναδεικνύονται σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2012). Στο έργο *Ένα παιδί από το πουθενά* η συγγραφέας αφουγκράζεται με την ευαισθησία που τη χαρακτηρίζει τα



σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα που ταλανίζουν τη χώρα την τελευταία δεκαετία και αναδεικνύει ζητήματα, όπως ο σχολικός εκφοβισμός, η περιθωριοποίηση των αστέγων, ο κοινωνικός και φυλετικός ρατσισμός και η προσφυγική κρίση.

Η ανάδειξη, ωστόσο, κοινωνικών προβλημάτων και εκπαιδευτικών ανισοτήτων δεν είναι πρωτόγνωρη στο έργο της Άλκης Ζέη, εφόσον η ίδια αντλεί από το δικό της ιστορικό και πολιτικό βίωμα τη θεματολογία της, εγείροντας προβληματισμούς, καθώς καταγράφει τις σκέψεις και τα λεγόμενα καθημερινών ανθρώπων (Μητσιάλη, 2021). Μέσα από τη σύμπλευση ιστορικών γεγονότων με τη λογοτεχνική αφήγηση, το «βιωμένο» παρελθόν συνδιαλέγεται με το σήμερα, προτρέποντας τους νεαρούς αναγνώστες να σκεφτούν πολιτικά (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2015). Ως εκ τούτου, διαμορφώνεται ένας «πολιτικός» μυθιστορηματικός κόσμος στον οποίο συντελούνται ποικίλες ιδεολογικές και κοινωνικές ζυμώσεις (Μητσιάλη, 2021, σ. 60).

Στον νεαρό αναγνώστη καλλιεργείται η πολιτική σκέψη σε ένα νέο ηθικό και κοινωνικό πλαίσιο (Κατσίκη- Γκίβαλου, 2011·Αργυρίδης, 2012). Παρακολουθώντας την Ελένη Ιοκάστη σε μια τελετουργική εβδομαδιαία συνάντηση με τις φίλες της να μιλούν για το Πολυτεχνείο, ο αναγνώστης συμπάσχει με τον ήρωα που πλήττει από τις ανιαρές και γραφικές συζητήσεις τους. Η ιστορία δίνεται μέσα από σπαράγματα μνήμης των ενήλικων ηρωίδων, όπως συμβαίνει στο έργο *Η Κωνσταντίνα και οι αράχνες της*, χωρίς να αποτελεί τον βασικό άξονα του έργου (Κατσίκη- Γκίβαλου, 2012). Την κατάλληλη στιγμή, ωστόσο, ο νεαρός ήρωας και κατ' επέκταση ο αναγνώστης συνειδητοποιούν το ιδεολογικό υπόβαθρο της Ελένης Ιοκάστης, όταν καλείται να αποδεχτεί ως φίλο της έναν άστεγο ή να ανοίξει με κλειδί τις αλυσίδες, ώστε να επιτρέψει την είσοδο των προσφυγόπουλων στο σχολείο. Οι παραπάνω συνειδητές αποφάσεις φωτίζουν το κοινωνικο- πολιτικό υπόβαθρο της ηρωίδα, επιχειρώντας, παράλληλα, τη γεφύρωση του ηλικιακού χάσματος της «γραφικής» θείας με τον δεκάχρονο ήρωα και της υπερήλικης συγγραφέα με το σύγχρονο αναγνωστικό κοινό. Ο Ίκαρος ατενίζει τη ζωή με την αθωότητα ενός παιδιού, προσλαμβάνοντας τις σημαντικές κοινωνικές εξελίξεις που διαδραματίζονται γύρω του με διάθεση συμπόνοιας και αποδοχής, ενώ σταδιακά οδηγείται από την άγνοια στη γνώση του κόσμου και του εαυτού του.

Σχολικός εκφοβισμός και κοινωνικός αποκλεισμός

Στο *Ένα παιδί από το πουθενά* το σχολείο αποτελεί τον λογοτεχνικό τόπο στον οποίο βιώνονται οι κοινωνικές ανισότητες και από τον οποίο εκπηγάζουν τα προβλήματα στη ζωή του Ίκαρου. Το σχολικό περιβάλλον αντιμετωπίζεται από την Άλκη Ζέη ως χώρος εκδίπλωσης κοινωνικών και πολιτισμικών προβληματισμών, όπου οι ήρωες έρχονται αντιμέτωποι με τις κοινωνικές ανισότητες που βασίζονται σε ποικίλες διαφοροποιήσεις (Μητσιάλη, 2021). Ο Ίκαρος έχοντας επίγνωση της δικής του διαφορετικότητας που οφείλεται στην ιδιαίτερη οικογενειακή του κατάσταση, καθώς μεγαλώνει με τη θεία του και χωρίς γονείς, δέχεται εκφοβισμό και περιθωριοποιείται κοινωνικά από τον Πάνο και την παρέα του, τους «νταήδες» του σχολείου.



Στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος ο εκφοβισμός είναι λεκτικός, αποτελώντας μια υπενθύμιση της διαφορετικότητάς του, ωστόσο, εκτός σχολικού περιβάλλοντος, ο εκφοβισμός ακολουθεί την αγριότητα της εποχής μας. Στο έργο *Ένα παιδί από το πουθενά* η Άλκη Ζέη δεν διστάζει να καταγράψει ένα ακραία βίαιο επεισόδιο σχολικού εκφοβισμού, όταν ο Πάνος και οι ακόλουθοί του κυνηγούν με σουγιά τον Ίκαρο. Στο σημείο αυτό η πλοκή κορυφώνεται, ενώ το περιστατικό γίνεται αφορμή ο Ίκαρος να γνωρίσει τον άστεγο άντρα που του σώζει τη ζωή (Ζέη, 2019).

Παράλληλα, αποκαλύπτεται στον Ίκαρο ένα βαθιά κοινωνικό πρόβλημα. Εδώ, η συγγραφέας εντάσσει στο μυθιστόρημα έναν περιθωριακό χαρακτήρα, ο οποίος ζει στα όρια του οικονομικού και κοινωνικού συστήματος, ως μια πρόκληση στις κοινωνικές νόρμες και τα κοινωνικά στερεότυπα της εποχής (Κωτόπουλος, 2011a). Ο άτυχος άντρας έμεινε άστεγος, όταν τον υποχρέωσε σε μετακόμιση ο ιδιοκτήτης από το εργαστήριο παπουτσιών του στο κέντρο της Αθήνας, καθώς διέμενε σε μια κάμαρα στην πίσω αυλή. Ο άστεγος σώζει το παιδί και ενημερώνει το σχολείο για το περιστατικό, ενώ σταδιακά αποκτά στη ζωή του εξέχοντα ρόλο. Για τον Ίκαρο, ο άστεγος γίνεται ο «θείος Νώντας», υποκαθιστώντας μια συγγένεια εξ αίματος με μια σχέση ουσίας (Ζέη, 2019, σ. 51). Με την επιλογή ενός περιθωριακού χαρακτήρα, ενός ανθρώπου που ζει κοινωνικά και οικονομικά αποκλεισμένος, η συγγραφέας φαίνεται να συνδιαλέγεται με τον τρόπο που συγκροτούνται οι οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες της εποχής, διαμορφώνοντας ανάλογους χαρακτήρες (Νάτσινα, 2015).

Γνωριμία με τον «άλλον» και τον εαυτό

Η ζωή του Ίκαρου αλλάζει, όταν ο γυμναστής του σχολείου, ο κύριος Αργύρης, λαμβάνει τον ρόλο του μέντορα, επιδιώκοντας να δώσει ποικίλα κοινωνικά ερεθίσματα στο παιδί. Ο γυμναστής-«γητευτής», όπως αποκαλείται από το παιδί, ζητά από τη θεία του να τον συνοδεύσει κατά τις καλοκαιρινές διακοπές στον γενέθλιο τόπο του, στα Μίτζινα της Πελοποννήσου, μαζί με τη γοητευτική φίλη του, τη Στέλλα, που σπουδάζει κινηματογράφο στο Παρίσι, ώστε να συμμετάσχει στο ντοκιμαντέρ που ετοιμάζει. Η θεία δέχεται και ο Ίκαρος βιώνει μοναδικές εμπειρίες που τον φέρνουν πιο κοντά στην ανακάλυψη της προσωπικής του ταυτότητας.

Η παραπάνω συνειδητοποίηση προκύπτει μέσα από την ετερότητα, όταν ο Ίκαρος γίνεται φίλος με ένα παιδί πρόσφυγα, τον Ασάντ (Ζέη, 2019, σσ. 73-82). Ο «άλλος» γίνεται αφορμή ο Ίκαρος να αποδεχτεί τις αδυναμίες του και να επανεκτιμήσει τις δυνατότητές του. Παράλληλα, η συγγραφέας, αξιοποιώντας τις αλληλέγγυες και αθώες προθέσεις των δυο παιδιών, προκρίνει τον τρόπο που μπορεί να λειτουργήσει η διάδραση των διαφορετικών πολιτισμών, μέσα από την αλληλοβοήθεια και την κατανόηση.

Η Άλκη Ζέη προσεγγίζει τη διαφορετικότητα μέσα από το μοτίβο του «ξένου», αντίστοιχο με αυτό στη *Μωβ ομπρέλα* (Κωτόπουλος, 2011b). Η επαφή με τη διαφορετικότητα μέσω της λογοτεχνίας αποτελεί εγγενές γνώρισμα του λογοτεχνικού κόσμου. Μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο, τίθενται ζητήματα που σχετίζονται με τη



διαμόρφωση και «κατασκευή της έννοιας της ταυτότητας», αλλά και με τη δημιουργία «στερεοτύπων» για τον ξένο, τον διαφορετικό (Παπαρούση 2005, σ. 286). Άλλωστε, η γλωσσική και υφολογική ποικιλία που προσφέρουν τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να αποτελέσουν το έναυσμα της επαφής και αλληλεπίδρασης με τον «άλλον» (Αποστολίδου, 2007). Αφενός, μέσα από τη λογοτεχνία ο νεαρός αναγνώστης μπορεί να υιοθετήσει ή να αναιρέσει στερεότυπες κρίσεις για τους άλλους, ακολουθώντας μια πορεία διαμόρφωσης της προσωπικής του ταυτότητας (Παπαρούση, 2011). Αφετέρου, το άτομο, προκειμένου να ανακαλύψει και να αντιληφθεί την ταυτότητά του, πρώτα αποδέχεται την ταυτότητα του «άλλου», επομένως, η συνειδητοποίηση της δικής του ταυτότητας ορίζεται μέσα από την ετερότητα (Αραβανή 2015).

Αντίστοιχα, ο Ίκαρος, βιώνοντας μια παράλληλη πορεία με τον αναγνώστη, αυτοπροσδιορίζεται μέσα από την ταύτιση με τον «άλλον», όταν συνειδητοποιεί ότι ο Ασάντ είναι όπως ο ίδιος, ένα ακόμη «παιδί απ' το πουθενά» (Ζέη, 2019, σ. 150). Ο Ίκαρος εδώ συνδιαλέγεται ανοιχτά με τον *Μικρό πρίγκηπα*, αφού και ο ίδιος ήταν ένας ήρωας «από το πουθενά», όπως και κάθε προσφυγόπουλο (Ζερβού, 2020). Το ταξίδι αυτό λαμβάνει πραγματικές και συμβολικές διαστάσεις με τον τρόπο που σφυρηλατείται η προσωπικότητα του Ίκαρου. Η επίγνωση της ταύτισης με τους δυο μυθοπλαστικούς ήρωες, γίνεται το σημείο συνάντησης όχι μόνο με την ετερότητα, αλλά και αφετηρία για την κοινωνική αφύπνιση του ήρωα, αφού μέσα από το βίωμα οδηγείται στην αποδοχή του «άλλου» και του εαυτού, στην κατανόηση και στην αλληλεγγύη.

Η επιστροφή από το ταξίδι της γνώσης και της ωρίμανσης σηματοδοτείται τον Σεπτέμβρη με το περιστατικό του αποκλεισμού των προσφυγόπουλων από το σχολείο. Ο Ίκαρος γίνεται αυτόπτης μάρτυρας του συμβάντος, όταν μαμάδες σφραγίζουν με αλυσίδες την είσοδο του σχολείου, προκειμένου να «προστατεύσουν» τα παιδιά τους (Ζέη, 2019). Με θαυμασμό παρακολουθεί την «εξημερωμένη» Ελένη- Ιοκάστη, την αφανή ηρωίδα της καθημερινότητας να ανοίγει τις αλυσίδες, παραμερίζοντας τις άλλες μαμάδες. Στο σημείο αυτό αποκαθίσταται η συναισθηματική σχέση με τη θεία, ενώ αναδεικνύεται ο ρόλος των απλών και κοινωνικά συνειδητοποιημένων ανθρώπων στην επίλυση κοινωνικών ακανθωδών προβλημάτων. Αφενός, αποδίδεται η προσφυγική κρίση στις πραγματικές της διαστάσεις χωρίς «ωραιοποιήσεις», αλλά με ρεαλισμό (Ζερβού, 2020, σ. 8). Αφετέρου, υπογραμμίζεται το κοινωνικό χρέος των ενηλίκων απέναντι στην προστασία των δικαιωμάτων όλων των παιδιών και προβάλλεται το αίτημα για την αποδοχή του «άλλου».

Η συμπερίληψη ως βίωμα μέσα από τις κοινωνικές επιλογές των ηρώων

Παρατηρώντας τον τρόπο που δομούνται οι κοινωνικές συνθήκες στη ζωή του Ίκαρου, αναδύονται ποικίλοι τρόποι αντίδρασης και διαχείρισης των κοινωνικών προβλημάτων. Παρακολουθούμε τον ήρωα να οδηγείται από την κοινωνική άγνοια στη γνώση του κόσμου και του εαυτού, βιώνοντας ποικίλες κοινωνικές προκλήσεις σε μια πορεία προς την ενηλικίωση. Μέσα από την εμπειρία δύσκολων καταστάσεων καλείται να πάρει αποφάσεις που καταδεικνύουν τις επιλογές του. Κάθε περιπέτεια στη ζωή του Ίκαρου



οδηγεί σε μια λύση, ενώ κάθε κοινωνικό αδιέξοδο αποκαλύπτει ένα έτερο κοινωνικό πρόβλημα.

Παράλληλα, πλαισιώνεται από πρόσωπα που ενεργούν σύμφωνα με τις ηθικές αξίες και κοινωνικο-πολιτικές τους καταβολές, άλλες φορές εμπνέοντας τον Ίκαρο και άλλες απωθώντας τον. Μέσα από αυτή τη διαδρομή ο ήρωας διαμορφώνεται κοινωνικά, ακολουθώντας τον δρόμο της αποδοχής και της ανθρωπιάς. Αντίστοιχα, το παιδί αναγνώστης, απολαμβάνει αισθητικά το έργο, ενόσω δοκιμάζει τα κοινωνικά όρια της εποχής, διερευνώντας και επιδοκιμάζοντας τις συνθήκες που τη διαμορφώνουν. Κατ' επέκταση, ο αναγνώστης γίνεται κοινωνός των προβλημάτων της πραγματικότητας που τον βοηθούν να μετεξελιχθεί σε έναν «δημιουργικό, ενεργό πολίτη» (Κατσίκη- Γκίβαλου, 2011, σ. 22).

Η λογοτεχνία αποκαλύπτει στον αναγνώστη κόσμους ανοίκειους και οδηγεί στην απόκτηση βιωμάτων και εμπειριών μέσα από τις ιστορίες άλλων ανθρώπων, διευρύνοντας την οπτική του (Αναγνωστόπουλος, 2011). Παράλληλα, μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων ο αναγνώστης εισέρχεται σε μια άγνωστη καθημερινότητα, επικοινωνεί με διαφορετικούς ανθρώπους και μέσα από αυτή τη διαδικασία διδάσκεται τη «μέθεξη και τη συμπάθεια», τοποθετώντας τον εαυτό του σε επίπεδο φανταστικό, στον ρόλο του «άλλου». Η ανάγνωση είναι ένας τόπος ψυχικών εξερευνήσεων, απρόσιτων στην οικεία καθημερινότητα, που ενθαρρύνει το παιχνίδι της φαντασίας, ενδυναμώνει τη συμπάθεια για τον «άλλον» και οδηγεί στη βαθύτερη κατανόηση του κόσμου (Hawthorn 1999, σσ. 194-197).

Ο Ίκαρος στο *Ένα παιδί από το πουθενά* ακολουθεί μια αντίστοιχη πορεία βιώματος με αυτή του αναγνώστη κατά το ταξίδι του προς την ενηλικίωση. Σύμφωνα με την Κατσίκη-Γκίβαλου (2005, σσ. 14-15), η λογοτεχνία ενισχύει την κοινωνική συνείδηση του αναγνώστη και οδηγεί στη «συνθετική αντιμετώπιση της ζωής». Το παιδί μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο γνωρίζει την πραγματικότητα, κινητοποιεί τη φαντασία του και ικανοποιεί την περιέργειά του, δίνοντας απαντήσεις. Στο έργο, αντίστοιχα, ο Ίκαρος βιώνει κοινωνικές καταστάσεις και αντιμετωπίζει προβληματισμούς που τον οδηγούν στη γνώση της πραγματικής ζωής και στη διαχείρισή της. Μέσα από τη διαδικασία του βιώματος διερευνά τα κοινωνικά όρια, αποκτώντας κοινωνική συνείδηση και ενσυναίσθηση.

Εκτός από τον Ίκαρο, την επιλογή της συμπερίληψης και της κατανόησης φαίνεται ότι ακολουθούν και τα υπόλοιπα πρόσωπα του έργου. Στον χώρο του σχολείου, η δασκάλα, η κυρία Βάσω, προσπαθεί να εντάξει όλους τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ο γυμναστής, ο κύριος Αργύρης επιδιώκει να προσεγγίσει τον Ίκαρο δίνοντας ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά. Παράλληλα, οι δυο φίλοι του Ίκαρου, η Ξένια και ο Μίλτος, πλησιάζουν τον Πάνο, όταν παραμένει μόνος στην αυλή λόγω τιμωρίας. Σε κοινωνικό επίπεδο, ο θεός της Ξένιας προσφέρει στον άστεγο και άγνωστο άντρα φαγητό και στέγη, βρίσκοντας λύση στο πρόβλημά του, ενώ η Ελένη- Ιοκάστη αποδέχεται τον άστεγο και λειτουργεί αλληλέγγυα προς τους πρόσφυγες (Ζέη, 2019). Οι παραπάνω



επιλογές των προσώπων διαπνέονται από ανθρωπιά και αλληλεγγύη για τον συνάνθρωπο που ζει αποκλεισμένος, που τιμωρείται για τα λάθη του ή είναι διαφορετικός.

Εξετάζοντας τις επιλογές των προσώπων του έργου, ο ήρωας φαίνεται να χαράσσει τις συμπεριφορές του πάνω σε ένα ήδη διαμορφωμένο κοινωνικο-πολιτικό και ηθικό πλαίσιο. Ως εκ τούτου, οι δικές του επιλογές προκύπτουν αυθόρμητα, ως επακόλουθο της βιωμένης εμπειρίας του περιβάλλοντος, στηριγμένες σε έναν συμπεριληπτικό άξονα αποδοχής και ενσυναίσθησης. Λαμβάνοντας υπόψη αφενός, ότι το λογοτεχνικό κείμενο αλληλεπιδρά με τις κρατούσες κοινωνικο-πολιτικές και οικονομικές συνθήκες, τις ερμηνεύει σημειολογικά, ανιχνεύοντας τρόπους επικοινωνίας με τον αναγνώστη (Κωτόπουλος, 2011b) και, αφετέρου, ότι η συμπερίληψη σχετίζεται με τον τρόπο που μαθαίνει κανείς να ζει μέσα από τη διαφορετικότητα, αλλά και να διδάσκεται από αυτήν (Messiou & Ainscow, 2020), θα λέγαμε ότι στο έργο η βιωμένη πραγματικότητα προσεγγίζεται συμπεριληπτικά. Η συγγραφέας, αποφεύγοντας τον διδακτισμό, συνθέτει γύρω από τον ήρωα ένα λογοτεχνικό σύμπαν που είναι άλλοτε συγκρουσιακό και άλλοτε συμμαχικό, αναδεικνύοντας τις επιλογές και την ορθή στάση απέναντι σε σύγχρονους προβληματισμούς. Ο τρόπος που απαντούν οι ήρωες στις σύγχρονες προκλήσεις διαπνέεται από πνεύμα συμπερίληψης και αλληλεγγύης, υπαγορεύοντας έμμεσα την αποδεκτή κοινωνική στάση.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η Άλκη Ζέη πλάθει με την ευαίσθητη ματιά της έναν σύγχρονο μυθοπλαστικό κόσμο, από τον οποίο αναδύονται ποικίλες κοινωνικές προκλήσεις και αδιέξοδα. Σε αυτό το πλουραλιστικό περιβάλλον τοποθετεί τον Ίκαρο, ένα παιδί «από το πουθενά» που αναζητά τη δική του ταυτότητα στην πορεία προς την ενηλικίωση. Η εύρεση της ταυτότητας του ήρωα επιτυγχάνεται μέσα από την αποδοχή της ετερότητας και την επίγνωση του κόσμου και του εαυτού. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συγγραφέας αφουγκράζεται τις κοινωνικές προκλήσεις της εποχής και συγκροτεί για τα πρόσωπα του έργου ένα περιβάλλον ανασφάλειας, όπου κυριαρχούν οι εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες, η έλλειψη οικογενειακών δεσμών, η άγνοια και τα στερεότυπα. Στο έργο *Ένα παιδί από το πουθενά* οι ήρωες έρχονται αντιμέτωποι με κοινωνικές προκλήσεις και προβλήματα που απαιτούν άμεσους τρόπους αντίδρασης.

Εξετάζοντας τις επιλογές και τις πράξεις των ηρώων υπό το πρίσμα της συμπερίληψης, διαπιστώνουμε ότι στο έργο προβάλλονται συμπεριληπτικές πρακτικές που βασίζονται πάνω σε ανθρωπιστικές αξίες και ιδεώδη. Η συμπερίληψη δεν επιτυγχάνεται στο έργο επιφανειακά, με διδακτισμό και ηθικοπλαστικές υπομνήσεις, αλλά προκύπτει αβίαστα μέσα από το κοινωνικό και ηθικό παρελθόν των ηρώων, τις δίκαιες επιλογές τους και τις πράξεις τους. Επομένως, η συγγραφέας λαμβάνει υπόψιν της τα σύγχρονα κοινωνικά συμφραζόμενα, δίνοντας το δικαίωμα επιλογής στους ήρωες του έργου. Οι επιλογές τους αποτελούν επακόλουθο των βιωμένων κοινωνικών εξελίξεων και υπαγορεύονται όχι μόνο από λόγια, αλλά συνοδεύονται και από τις αντίστοιχες συμπεριληπτικές πράξεις. Η ανάδειξη της συμπερίληψης, ως απάντηση στις



κοινωνικές προκλήσεις της εποχής, καθιστά το έργο *Ένα παιδί από το πουθενά* ένα σύγχρονο εφηβικό ανάγνωσμα. Παράλληλα, η πρωτοπρόσωπη αφήγηση των εμπειριών επιτρέπει την ταύτιση του παιδιού-αναγνώστη με το παιδί-ήρωα της ιστορίας, καθώς η φωνή του ήρωα μπαίνει σε πρώτο πλάνο και γίνεται η φωνή κάθε παιδιού «από το πουθενά». Επομένως, η ανάδειξη της συμπερίληψης στο έργο, ως αξία, επιτυγχάνεται με τρόπο διττό· αφενός, προωθείται μέσα από τις επιλογές των προσώπων που διέπονται από ανθρωπιά και, αφετέρου, σχετίζεται με την πρωτοπρόσωπη αφήγηση, περικλείοντας τη φωνή όλων των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ (2011). Μορφές και μέσα αφήγησης στο χώρο της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους. Στο Τ. Δ. Τσιλιμένη (Επιμ.), *Αφήγηση και Εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης- Άρθρα και μελετήματα*, (σ. 193-214). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Αποστολίδου, Β. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Ανάγνωση και ετερότητα*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Αραβανή, Ε. (2015). «Ο μειονεκτικός Άλλος» ή ο διαφορετικός Άλλος...» Διδακτικοί προβληματισμοί & προσανατολισμοί για την καλλιέργεια του Πολιτισμικού Γραμματισμού μέσα από το μάθημα της Λογοτεχνίας. Στο Μ. Δημάση (Επιμ.), *Λογοτεχνία και διαπολιτισμικές διαδρομές: Διεθνές Συνέδριο, Κομοτηνή, 30-31 Μαΐου 2014: Πρακτικά*.
- Αργυρίδης, Μ. Ι. (2012). *Άλκη Ζέη: Η τέχνη του να μιλάς στα παιδιά με «έντιμο» τρόπο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζέη, Α. (2019). *Ένα παιδί από το πουθενά*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ζερβού, Α. (2020). Εξιτορώντας την προσφυγιά και την αναγκαστική μετανάστευση στα παιδικά βιβλία - Υπερβαίνοντας την παιδαγωγική λογοκρισία. *Κείμενα*, 31. Ανακτήθηκε 5 Μαΐου 2023, από <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2020.684>
- Κανατσούλη, Μ. (2015). Σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία για εφήβους: οδεύοντας σε μια αβέβαιη ενηλικίωση(;). Στο Κ.Α. Δημάδης (Επιμ.), *Συνέχειες, ασυνέχειες, ρήξεις στον ελληνικό κόσμο (1204-2014): οικονομία, κοινωνία, ιστορία, λογοτεχνία: Ε' Ευρωπαϊκό Συνέδριο Νεοελληνικών Σπουδών της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών, 2-5 Οκτωβρίου 2014: Πρακτικά*, 3 (σ. 769- 785). Αθήνα: ΕΕΝΣ.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2005). Η θέση της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ζητήματα και προοπτικές. Στο Τ. Καλογήρου, & Κ. Λαλαγιάννη, (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 13-25). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. (2008). Λογοτεχνική ανάγνωση και σχολείο. Στο Δ. Πολίτης (Επιμ.), *Λογοτεχνικό Βιβλίο και Σχολείο: Ημερίδα, Αθήνα 3 Μαρτίου 2008: Πρακτικά* (σ. 13-22). Αθήνα: Παπαδόπουλος.



- Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. (2011). *Το θαυμαστό ταξίδι: Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκη (16^η έκδοση).
- Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. (2012). Το πεζογραφικό έργο της Άλκης Ζέη: Από το «εγώ στο «εμείς». *Διαβάζω*, 528. Ανακτήθηκε 7 Μαΐου 2023, από [Τεύχος 528 by Diavazo.gr - Issuu](https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2015.598)
- Κατσίκη- Γκίβαλου, Α.(2015). Βιωμένη πραγματικότητα, μαρτυρία και ιστορία στο νεότερο παιδικό και εφηβικό λογοτεχνικό βιβλίο. *Κείμενα*, 21. Ανακτήθηκε 7 Μαΐου 2023, από <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2015.598>
- Κιοσσές, Σ. (2018). Λογοτεχνία για παιδιά και εφήβους: σύγχρονες θεωρητικές και διδακτικές προσεγγίσεις σε διεθνές επίπεδο. *Κείμενα*, 27. Ανακτήθηκε 5 Μαΐου 2023, από <https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2018.641>
- Κωτόπουλος, Τ. Η. (2011a). Οικογένεια και περιθωριακός ήρωας. Ιδεολογική λειτουργία, συμβάσεις και ανατροπές στη σύγχρονη ελληνική Εφηβική Λογοτεχνία. *Κείμενα*, 14. Ανακτήθηκε 5 Μαΐου 2023, από [https:// doi.org /10.26253/heal.uth.ojs.kei.2011.534](https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2011.534)
- Κωτόπουλος, Τ. Η (2011b). Εφηβική Ελληνική Λογοτεχνία και Κοινωνικό Περιθώριο. Στο Τ. Η Κωτόπουλος, & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.), *Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας: Διημερίδα, Φλώρινα, 21-22 Ιανουαρίου 2011: Πρακτικά* (σσ. 93- 162).
- Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: δύο όψεις του ίδιου νομίσματος; Στο Χ. Χατζησωτηρίου, & Κ. Ξενοφώντος, (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.
- Μητσιάλη, Α. (2021) Άλκη Ζέη: οι ανισότητες στο σχολείο και η παιδαγωγική της αντίστασης, *Κριτική Εκπαίδευση* 2, 58-71.
- Νάτσινα, Α. (2015). Λογοτεχνικοί χαρακτήρες, ιδεολογία και στερεότυπα. Στο Β. Βασιλειάδης, & Κ. Δημοπούλου, (Επιμ.), *Σελιδοδείκτες-Για την ανάγνωση της λογοτεχνίας* (σσ. 100-107). Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ.
- Παπαρούση, Μ. (2005). Στοιχεία λογοτεχνικής θεωρίας και εκπαιδευτική πράξη: ζητήματα ετερότητας στα Ανθολόγια της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Τ. Καλογήρου, & Κ. Λαλαγιάννη, (Επιμ.), *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 283-298). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παπαρούση, Μ. (2011). Στοιχεία λογοτεχνικής θεωρίας και εκπαιδευτική πράξη: ζητήματα ετερότητας στα «Ανθολόγια» της Πρωτοβάθμιας. Στο Τ. Δ. Τσιλιμένη (Επιμ.), *Αφήγηση και Εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης-Άρθρα και μελετήματα* (σσ. 271-290). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τσερμίδου, Λ., & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2020). Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης: ερευνώντας τις πρακτικές τελειόφοιτων νηπιαγωγών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες Αγωγής και Εκπαίδευσης*, 6, (61-76). Ανακτήθηκε 5 Μαΐου 2023, από [https:// ejournals. epublishing. ekt.gr /index.php/dialogoi/article/view/23334](https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi/article/view/23334)



Μεταφρασμένη

Hawthorn, J. (1999). *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας* (Μ. Αθανασοπούλου Μτφρ.). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Saint-Exupery, A. (2015). *Ο Μικρός πρίγκιπας* (Α. Ζέη Μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. Ανακτήθηκε 8 Μαΐου 2023, από <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>

Ainscow, M. (2021). Inclusion and Equity in Education: Responding to a Global Challenge. Στο A. Köpfer, J. J. W. Powell, & R. Zahnd, (Eds), *Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education: Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung / Global, National and Local Perspectives* (pp. 75-88). Verlag Barbara Budrich. Ανακτήθηκε 8 Μαΐου 2023, από <https://www.jstor.org/stable/j.ctv1f70kvj.7>

Gidley, J., Hampson, G., Wheeler, L., & Beredede- Samuel, E. (2010). Social inclusion: Context, theory and practice. *The Australasian Journal of University Community Engagement*, 5(1), 6–36. Ανακτήθηκε 8 Μαΐου 2023, από <https://researchrepository.rmit.edu.au/esploro/outputs/journalArticle/Social-inclusion-Context-theoryand-practice/9921857731901341>

Messiou, K., & Ainscow, M. (2020). Inclusive inquiry: student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal*, 46,(3), 670-687. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου 2023, από <http://eprints.gla.ac.uk/211823/>

Oxoby, R. (2009). Understanding social inclusion, social cohesion, and social capital. *International Journal of Social Economics*, 36(12), 1133-1152. Ανακτήθηκε 8 Μαΐου 2023, από www.emeraldinsight.com/0306-8293.htm



“Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου” της Άλκης Ζέη και η “Νινέτ” της Ζωρζ Σαρή στο μικροσκόπιο των διαφυλικών σχέσεων

Τσάτσου-Νικολούλη Σοφία

Μεταδιδακτορική ερευνήτρια Δημιουργικής Γραφής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
sofitsatsou@gmail.com

Τσιλιμένη Τασούλα

Καθηγήτρια Λογοτεχνίας και Δημιουργικής Γραφής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
tsilimeni@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται συνοπτικά η μελέτη δύο παιδικών/εφηβικών μυθιστορημάτων των Άλκη Ζέη και Ζωρζ Σαρή υπό την οπτική των διαφυλικών σχέσεων. Στόχος του εγχειρήματος είναι η προσέγγιση των εν λόγω σχέσεων από τρεις διαφορετικές θέσεις: τη νομική, την κοινωνιολογική και την ψυχολογική. Τα μυθιστορήματα που επιλέχθηκαν είναι τα εξής: “Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου” της Άλκης Ζέη και το μυθιστόρημα “Νινέτ” της Ζωρζ Σαρή. Η παρούσα προσέγγιση ευελπιστεί να αναδείξει την παιδική/εφηβική λογοτεχνία, όχι μόνο ως μέσο απόκτησης μιας βαθύτερης γνώσης σχετικά με την αναπαραγωγή των έμφυλων στερεοτύπων στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινωνία, αλλά και ως εργαλείο ενίσχυσης υγιών διαφυλικών σχέσεων μέσα από την προβολή προτύπων προς μίμηση ή προς αποφυγή. Στο πρώτο μέρος του άρθρου παρατίθεται η θεωρητική προσέγγιση των διαφυλικών σχέσεων υπό τη νομική, κοινωνιολογική και ψυχολογική οπτική, ενώ στο δεύτερο επιχειρείται η αξιοποίηση μέρους του παραπάνω θεωρητικού πλαισίου στην ανάγνωση των δύο φημισμένων μυθιστορημάτων των Άλκη Ζέη και Ζωρζ Σαρή.

Λέξεις-κλειδιά: Ζέη, Σαρή, διαφυλικές σχέσεις

Abstract

This article presents the study of two children's/adolescent novels by Alki Zei and Georges Sari from the perspective of intergender relations. The project aims to approach these relations from three different views: legal, sociological, and psychological. The novels selected are the following: "Peter's Long Walk" by Alki Zei and the novel "Ninette" by Georges Sari. This approach hopes to highlight children's/adolescent literature not only as a means of gaining a more profound knowledge about the reproduction of gender stereotypes in the family, school and society but also as a tool for strengthening healthy intergender relations through projecting models to be emulated or avoided. The first part



of the article presents the theoretical approach to intergender relations from a legal, sociological, and psychological perspective, while the second part attempts to use part of the above theoretical framework in the reading of the two famous novels by Alki Zei and Georges Sari.

Keywords: Zei, Sari, intergender relations

Εισαγωγή

Οι ανθρώπινες σχέσεις, οι δεσμοί δηλαδή συνάφειας, αλληλεπίδρασης, επαφής και επικοινωνίας, βασίζονται σε συναισθηματικές, γνωσιακές και κοινωνικές ανταλλαγές, επενδύσεις και εξαρτήσεις (Ντάβου & Χρηστάκης, 2006). Οι σχέσεις αυτές είναι στην ουσία η ίδια η συμπεριφορά των ανθρώπων, η οργάνωση της καθημερινής τους ζωής, οι συνήθειές τους, τα συναισθήματά τους και οι προσδοκίες τους (Duck, 2000). Οι σχέσεις, πάλι, των δύο φύλων-οι άνδρες και οι γυναίκες συνυπάρχουν, επικοινωνούν, σχετίζονται-διαφοροποιούνται σημαντικά στο πέρασμα των αιώνων της ύπαρξης του ανθρώπου. Έτσι, ενώ οι πρώτες ανθρώπινες κοινωνίες είναι μητριαρχικές, λόγω της ελλιπούς γνώσης για τη βιολογική συνεισφορά των δύο φύλων στην αναπαραγωγική διαδικασία, σε μεταγενέστερες ιστορικές εποχές αλλάζουν προσανατολισμό και γίνονται πατριαρχικές. Η φυσική, μυϊκή και σωματική, υπεροχή του άνδρα μεταφράζεται σε κοινωνική δύναμη. Μάλιστα, στην Ευρώπη και μέχρι και το 1900 η θέση των γυναικών στην κοινωνία είναι ιδιαίτερα μειονεκτική, ενώ σταδιακά, τη δεκαετία του '60, αρχίζει να αναπτύσσεται και το φεμινιστικό κίνημα με τις γυναίκες να χειραφετούνται και να κατοχυρώνουν σημαντικά δικαιώματα. Στη σημερινή εποχή κι ανάλογα πάντα με την κοινωνία φαίνεται ότι έχει αποκατασταθεί μια πιο φυσιολογική και λειτουργική ισορροπία στις σχέσεις των δύο φύλων, αφήνοντας πίσω την επαναστατική υπερβολή των πρώτων χρόνων του φεμινιστικού κινήματος (Ζεργιώτης, 2011).

Η αγωγή των διαφυλικών σχέσεων αποτελεί μια πτυχή της σεξουαλικής αγωγής, η οποία επιδρά καταλυτικά στην υγεία του ατόμου, καθώς μέσω αυτής λαμβάνει όλα τα απαραίτητα εφόδια, ώστε συνειδητά να αποφασίσει για τον τρόπο ζωής του (Καδιγιαννόπουλος και συν., 2020). Για τη Γερούκη (2011), η σεξουαλική αγωγή και η αγωγή των διαπροσωπικών σχέσεων είναι μία δια βίου διαδικασία προβληματισμού, κατάκτησης πληροφοριών και διαμόρφωσης συμπεριφορών, πεποιθήσεων και αξιών γύρω από την ταυτότητα του φύλου, τις σχέσεις και την οικειότητα. Μάλιστα, η ίδια αναφέρει ότι το κατάλληλα επιλεγμένο γραπτό υλικό, όπως βιβλία, μυθιστορήματα, κόμικς, βιβλία ασκήσεων κ.ά. σε συνδυασμό με μεθόδους ενεργητικής μάθησης που επιτρέπουν την ενεργητική μελέτη κι έκφραση συμπεριφορών μέσα από την ανάμειξη των μαθητών και των μαθητριών στη μαθησιακή διαδικασία και τη λεκτική τους συμμετοχή, αποτελούν μέσα κατάκτησης ή εδραίωσης συμπεριφορών και απόκτησης γνώσεων.



Το παρόν άρθρο μελετά τα μυθιστορήματα “Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου” της Άλκης Ζέη και “Νινέτ” της Ζωρζ Σαρή υπό την οπτική των διαφυλικών σχέσεων που συνάπτουν οι ήρωες/χαρακτήρες τους. Ειδικότερα, αποπειράται να προσεγγίσει τις διαφυλικές σχέσεις μέσα από τις εξής θέσεις: α) τη νομική, β) την κοινωνιολογική και γ) την ψυχολογική (Μελιτζάνη, 2008). Στο πρώτο μέρος του επεξηγεί τις παραπάνω διαστάσεις/θέσεις προσέγγισης των διαφυλικών σχέσεων και στο δεύτερο επιχειρεί την αξιοποίησή τους στη δημιουργική ανάγνωση και μελέτη των μυθιστορημάτων των δύο καταξιωμένων συγγραφέων.

“Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου” της Άλκης Ζέη εκδόθηκε το 1971 από τις εκδόσεις Κέδρος και αναφέρεται στην περίοδο του 1940 στην Αθήνα με κεντρικό ήρωα τον εννιάχρονο Πέτρο που ζει με την αδερφή του, την Αντιγόνη, τους γονείς του και τον παππού του. Όλη η ιστορία της εποχής αποτυπώνεται μέσα από τα μάτια του Πέτρου, παρακολουθώντας την πείνα, τον φόβο, την καταπίεση και τον θάνατο που βιώνει ο αθηναϊκός λαός. Βλέπουμε τον τρόπο με τον οποίο ξεκινάει η Αντίσταση ενάντια στους κατακτητές στην οποία συμμετέχουν άνθρωποι κάθε ηλικίας που αγωνίζονται με αυτοθυσία κι ελπίδα για την πολυπόθητη ελευθερία.

Η “Νινέτ” της Ζωρζ Σαρή εκδόθηκε το 1993 από τις εκδόσεις Πατάκη με την ιστορία να ξεκινάει στην Κωνσταντινούπολη το 1911, όπου γεννιέται η ηρωίδα Νινέτ και από εκεί αρχίζει η πορεία της ωρίμανσής της ως ατίθασο παιδί στην αρχή και ως συνετή και αξιόλογη νεαρή στη συνέχεια. Την παρακολουθούμε στην Οδησό, στην Αθήνα, στο Παρίσι, στη Σενεγάλη να μεγαλώνει, να ενηλικιώνεται και στο τέλος να παντρεύεται, κλείνοντας έναν κύκλο ζωής με χαρές, λύπες, φιλίες κι έρωτες.

Διαστάσεις προσέγγισης των διαφυλικών σχέσεων

Η τρισδιάστατη συγκρότηση της υπόστασης του ατόμου (βιολογική, κοινωνική και ψυχική) μας οδηγεί σε αντίστοιχη θεώρηση της ανθρώπινης σεξουαλικότητας, η οποία ως έννοια υποδηλώνει την ύπαρξη δύο διαφορετικών φύλων (αρσενικού-θηλυκού), τις μεταξύ τους διαφορές (ανατομικές, φυσιολογικές, ψυχολογικές), δηλώνοντας, επίσης, και την έννοια της σεξουαλικής έλξης σε επίπεδο αισθητηριακό, αντιληπτικό, σωματικό. Η τελευταία, μάλιστα, κατευθύνεται δυναμικά από διάφορες συναισθηματικές διεργασίες, διανοητικές παρεμβάσεις ή ακόμα και από το ασυνείδητο (Μελιτζάνη, 2008). Συνεχίζοντας τον παραπάνω συλλογισμό, η προσέγγιση των διαφυλικών σχέσεων μπορεί να γίνει από τρεις διαφορετικές θέσεις: τη νομική, την κοινωνιολογική και την ψυχολογική διάσταση (Βίλδου, 2016).

“νομική διάσταση”

Η νομική διάσταση αναφέρεται στις σχέσεις των δύο φύλων και στους όρους αυτής της συνύπαρξης, έτσι όπως έχουν καταγραφεί σε παλαιότερες εποχές, αλλά και στη σύγχρονη. Οι όροι “βιολογικό (sex) και κοινωνικό φύλο (gender)” εισήχθησαν κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 από τον αγγλοσαξονικό φεμινιστικό επιστημονικό χώρο. Ο όρος “βιολογικό φύλο” αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του ατόμου που έχουν τη ρίζα



τους στη βιολογία, όπως για παράδειγμα τα χρωμοσώματα και τα γονίδια και προκαλούν διαφορές στην εμφάνιση. Ο όρος “κοινωνικό φύλο” αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες διαμορφώνουν την καθημερινότητα του ατόμου, τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τα συναισθήματά του (Γιαννακόπουλος, 2006). Το κοινωνικό φύλο είναι μία κοινωνική κατασκευή που συνήθως βασίζεται σε στερεότυπα “θηλυπρεπούς” και “ανδροπρεπούς” συμπεριφοράς. Σε πολλά μέρη του κόσμου, ακόμη και σήμερα, οι γυναίκες είναι υποχείρια των ανδρών με χαρακτηριστικό παράδειγμα τις εντολές του Κορανίου που έχουν ενσωματωθεί στη νομοθεσία, στερώντας από τις γυναίκες βασικά ανθρώπινα δικαιώματα (Καραμάνου, 2008).

Το 1948 ψηφίζεται η Παγκόσμια Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου που καταργεί τις διακρίσεις λόγω φύλου. Το 1952 ψηφίζεται από τον ΟΗΕ η Σύμβαση ίσων πολιτικών δικαιωμάτων και ίσων δικαιωμάτων πρόσβασης σε όλα τα δημόσια λειτουργήματα (Μαραγκοπούλου-Γιωτοπούλου, 1995). Στην Ελλάδα το Σύνταγμα του 1975 με το άρθρο 4 καθιερώνει την αρχή της ισότητας των φύλων με το οποίο άντρες και γυναίκες έχουν ίσα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Με τον Νόμο 1329/83 εκσυγχρονίζεται το Οικογενειακό Δίκαιο και καταργούνται η πατριαρχική οικογένεια, ο θεσμός της προίκας, η υποχρέωση της γυναίκας να δηλώνει ως νόμιμο επίθετο εκείνο του συζύγου της, η υποχρέωση να παίρνει το παιδί το επώνυμο του πατέρα, αλλά και το 21^ο έτος της ηλικίας ως έτος ενηλικίωσης των νέων. Επιπλέον, καθιερώνεται η ανατροφή και εκπαίδευση των παιδιών να γίνεται χωρίς διάκριση φύλου και η δυνατότητα αξίωσης συμμετοχής και των δύο συζύγων στην περιουσία που αποκτήθηκε κατά τη διάρκεια του γάμου. Συνεχίζοντας, με το Σύνταγμα του 1975, άρθρο 22, ορίζεται ότι όλοι οι εργαζόμενοι ανεξάρτητα από το φύλο τους δικαιούνται ίση αμοιβή για ίσης αξίας παρεχόμενη εργασία. Ολοκληρώνοντας, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης εκδίδουν το 2006 την υπ’ αριθμόν 2006/54/EK οδηγία, σύμφωνα με την οποία εξασφαλίζεται η αρχή ίσων ευκαιριών και ίσης μεταχείρισης ανδρών και γυναικών ως προς την επαγγελματική απασχόληση, εξέλιξη, κατάρτιση και τους όρους εργασίας (Αναγνώστου-Δεδούλη & Γαληνού, 2008).

“κοινωνιολογική διάσταση”

Η οικογένεια αποτελεί μία κοινωνική ομάδα της οποίας οι σχέσεις των μελών, αλλά και ο ρόλος του κάθε μέλους είναι κοινωνικά προσδιορισμένα. Κατά την περίοδο 1960-1970, ο πατέρας είναι ο αρχηγός και ο προστάτης της οικογένειας, ο εκπρόσωπός της στον έξω κόσμο. Η μητέρα, αποκλεισμένη από δημόσιους χώρους, είναι υποταγμένη στο πρόσωπο του συζύγου και λειτουργεί ως σύμβολο φροντίδας των άλλων μελών (Διώτη-Γιαννοπούλου, 2010). Το 1980 εμφανίζεται η εξω-οικιακή απασχόληση των γυναικών, ενώ κατά την περίοδο του 1990 κι έπειτα τα δύο φύλα αρχίζουν να θεωρούνται σχεδόν ίσα (Muncie, Wetherell, Langan, Dallos & Cochrane, 2008), αλλαγές, όμως, που δημιουργούν εντάσεις κι έχουν ως αποτέλεσμα την αύξηση των διαζυγίων (Κετσετζοπούλου & Συμεωνίδου, 2002). Συνεχίζοντας, στις αρχές του 20^{ου} αιώνα οι οικιακές δουλειές (νοικοκυριό και παιδιά) παραμένουν γυναικεία υπόθεση, ενώ οι



άνδρες, οι “κουβαλητές” του σπιτιού αφιερώνουν λίγο χρόνο στα παιδιά και στο σπίτι (Κοκκάλη & Καρατζά, 2019). Συμπληρωματικά, η συνύπαρξή τους εξαρτάται και από άλλους παράγοντες, όπως είναι η συναισθηματική ή σεξουαλική ικανοποίηση και η διατήρηση των προσωπικών τους σχεδίων, ενώ τα παιδιά δεν αποτελούν τον πλέον καθοριστικό λόγο της ύπαρξης του ζευγαριού (Κογκίδου, 1995). Στα παραπάνω να προστεθούν οι μονογονεϊκές οικογένειες, η επιλογή της μοναχικότητας και οι ελεύθερες σχέσεις που αρχίζουν να κάνουν την εμφάνισή τους κατά την περίοδο αυτή (Μουσούρου, 1995).

Στην επαγγελματική σφαίρα τα όρια μεταξύ των δύο φύλων δεν έχουν ακόμα καταργηθεί. Οι γυναίκες λαμβάνουν χαμηλότερες αποδοχές από τους άντρες, η πρόσβαση σε διαπρεπείς εργασίες είναι δυσκολότερη (Buscatto & Laboratoire, 2007), ενώ ο διαχωρισμός των “ανδρικών” και “γυναικείων” επαγγελμάτων είναι εμφανής, καθώς οι εργασίες των γυναικών αποτελούν συνήθως προέκταση του ρόλου τους στο σπίτι (φροντίδα, εκπαίδευση, εξυπηρέτηση) (Στρατηγάκη, 2007). Να σημειωθεί ότι ακόμα και σε κλάδους όπου οι γυναίκες πλειοψηφούν, οι άνδρες αναλαμβάνουν τις θέσεις εκείνες που σχετίζονται με αυξημένες ευθύνες και καλύτερες αμοιβές (Wirth, 2002). Επιπρόσθετα, δεν είναι λίγες οι γυναίκες εκείνες που, προκειμένου να συνδυάσουν την εργασία τους με τις απαιτήσεις της οικογένειας, επιλέγουν μειωμένη απασχόληση ή ακόμα και ευέλικτες μορφές εργασίας, ώστε να πετύχουν μεγαλύτερη ισορροπία μεταξύ της επαγγελματικής και οικογενειακής ζωής (Gatrell, 2005). Να προστεθεί ότι αρκετά συχνά στον χώρο εργασίας παρατηρείται μία ανεπιθύμητη συμπεριφορά σεξουαλικού χαρακτήρα που βασίζεται στη διαφορά φύλου και αφορά τις γυναίκες-θύματα. Η παρενόχληση αυτή μπορεί να πάρει διάφορες μορφές, όπως ανεπιθύμητη σωματική επαφή, προφορική συμπεριφορά σεξουαλικού χαρακτήρα, προσβλητικά σχόλια, γελοιοποίηση, εκφοβισμό (Μαγγανάρα, 1998).

Στον χώρο του σχολείου και στις μικρότερες ειδικά ηλικίες, μέχρι τα 10 χρόνια περίπου, τα παιδιά σχηματίζουν ομόφυλες παρέες, το οποίο αλλάζει στην ηλικία της εφηβείας όπου αρχίζει μία διαδικασία προσέγγισης του άλλου φύλου (Ζεργιώτης, 2011). Είναι χαρακτηριστικό ότι τα παιδιά, όταν εισέρχονται στην εφηβεία ανήκουν σε κλίκες, φιλικές ομάδες που αποτελούνται από άτομα του ίδιου φύλου. Στη συνέχεια, ωστόσο, τα δύο φύλα αρχίζουν να έρχονται σε επαφή με κίνητρο τη σύναψη των ετεροφυλικών σχέσεων. Μάλιστα, τις προσεγγίσεις αυτές τις ξεκινούν συνήθως τα δημοφιλή άτομα της κάθε κλίκας (Jaffe, 1998). Επιπλέον, η επίδειξη της φυσικής δύναμης και η άσκηση σωματικής και λεκτικής βίας αποτελεί συχνά ένα μέσο με το οποίο τα αγόρια διαπραγματεύονται τους ιεραρχικούς ρόλους μεταξύ τους κι επιβάλλουν στους συνομήλικούς τους το δικό τους ορισμό για το ποια είναι η “σωστή” ανδρική συμπεριφορά (Πεχελίδης, 2010). Ακόμη, το φυσικό και κοινωνικό σώμα ενός παιδιού μπορεί να παίξει σημαντικό ρόλο στην περιθωριοποίηση ή θυματοποίησή του, καθώς παράγοντες όπως το ύψος, το βάρος, η φωνή και η εκφορά του λόγου μπορούν να αποτελέσουν σημαντική αφορμή για την περιθωριοποίηση ή ακόμα και την κακοποίησή του (Simpso, 2000). Στα παραπάνω να προστεθεί ότι, όταν τα αγόρια αποτυγχάνουν στο



σχολείο, συχνά υιοθετούν “εναλλακτικές” πρακτικές, προκειμένου να προσδώσουν κύρος στην ανδρική τους ταυτότητα (Connell, 1989). Μάλιστα, σε ό,τι αφορά το είδος και τη συχνότητα της βίας που βιώνουν τα αγόρια και τα κορίτσια, τα πρώτα βιώνουν άμεσες μορφές θυματοποίησης σε σχέση με τα κορίτσια που βιώνουν έμμεσες (Hartung, Little, Allen & Page, 2011), ενώ τα τελευταία αντιμετωπίζουν σεξουαλική παρενόχληση συχνότερη από τα αγόρια που φαίνεται να τη διαπράττουν επίσης συχνότερα σε σχέση με αυτά (Gruber & Fineran, 2007).

“ψυχολογική διάσταση”

Η “ψυχολογική διάσταση” των διαφυλικών σχέσεων αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι άντρες και οι γυναίκες βλέπουν τον εαυτό τους ανάλογα με τις προσδοκίες της κοινωνίας και του πολιτισμού που κοινωνικοποιούνται. Οι άνδρες, καθώς πιστεύουν ότι χαρακτηριστικό στοιχείο του ανδρισμού τους είναι η δύναμη, κρύβουν τα συναισθήματα εκείνα που υποδηλώνουν αδυναμία, όπως είναι ο φόβος και η θλίψη (Meth & Pasick, 2000). Επιπλέον, για τους ίδιους η υλική επιτυχία και η νίκη αποτελούν μέτρα της ανδροπρέπειας (Αντωνοπούλου, 1999). Σε ό,τι αφορά τη σχέση τους με τις γυναίκες, υπάρχει συνήθως στον γάμο ένα ασυνείδητο σύμβολο που δίνει στη γυναίκα τον ρόλο του ευαίσθητου και στον άντρα τον ρόλο του προσώπου που φροντίζει την ίδια, αλλά και τα νεαρότερα μέλη. Ωστόσο, καθώς η γυναίκα πλέον εργάζεται, άρα χειραφετείται και ανεξαρτητοποιείται, οι σημερινοί άνδρες έρχονται σε σύγκρουση με το είδος του άνδρα που θα ήθελαν πραγματικά να είναι, γεγονός που τους κάνει να νιώθουν ένταση ή και ανασφάλεια (Bell, 1982). Συνεχίζοντας, το ανδρικό στερεότυπο που επιβάλλει στους άνδρες να είναι δυνατοί, τους ωθεί, συχνά και ίσως περισσότερο σε παλαιότερες εποχές, να είναι σκληροί στις σχέσεις τους με τους άλλους, μάλιστα και με τα ίδια τα παιδιά τους. Ειδικότερα ως προς τα τελευταία, κάποιοι πιθανοί ανασταλτικοί παράγοντες που τους εμποδίζουν να συμμετάσχουν στην ανατροφή τους είναι ότι τη θεωρούν γυναικεία υπόθεση ή νιώθουν άγχος που πηγάζει από την παραδοσιακή εκπαίδευση που έλαβαν από τους δικούς τους γονείς σχετικά με τον ανδρικό ρόλο. Ωστόσο, σε μη παραδοσιακές οικογένειες, συχνά, ο πατέρας συμμετέχει ενεργά στην ανατροφή των παιδιών (Abelin, 1975).

Σε ό,τι αφορά τη γυναίκα, τα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την ταυτότητα και τον ρόλο του φύλου της είναι η φροντίδα, η ευαισθησία στις ανάγκες των άλλων και η αυτοθυσία (Gilligan, 1982). Ιδιαίτερα η φροντίδα των παιδιών αποτελεί για την ίδια το μεγαλύτερο καθήκον της κι έτσι φαίνεται να έχει λιγότερες κοινωνικές επαφές ή αν εργάζεται, να φτάνει στα όρια της εξάντλησης, προκειμένου να ανταπεξέλθει στους πολλούς κοινωνικούς της ρόλους (Chodorow, 1978). Επιπλέον, ως προς το άλλο φύλο, φαίνεται ότι υπάρχει μία σχέση αντιδικίας, καθώς η κατανομή των ρόλων κυριαρχίας και υποταγής είναι προς συνεχή διαπραγμάτευση, ενώ η αύξηση του αριθμού των διαζυγίων δείχνει ότι η αντιδικία αυτή παραμένει, καθώς οι γυναίκες παίρνουν όλο και περισσότερες πρωτοβουλίες απ’ ό,τι στο παρελθόν (Cramer, 1999). Ολοκληρώνοντας, να επισημανθεί ότι στις σύγχρονες πια κοινωνίες έχει δημιουργηθεί ένα νέο είδος συμβίωσης, ώστε



κάποια από τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν τον γάμο να είναι η ολική ή μερική κατάργηση του φυλετικού καταμερισμού της εργασίας, η ανεξαρτησία κινήσεων και ο επαγγελματικός και κοινωνικός προβληματισμός των δύο συζύγων συγχρόνως (Ιγγλέση, 1997).

Η νομική διάσταση των διαφυλικών σχέσεων σε έργα των Άλκη Ζέη και Ζωρζ Σαρή

Στο έργο της Άλκης Ζέη “Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου”, τα πρόσωπα που εργάζονται είναι κατεξοχήν άντρες. Ο πατέρας του ήρωα είναι υπάλληλος σε ένα παραγγελιοδοχικό γραφείο, αφιερώνοντας σε αυτό πολλές ώρες, για να ανταπεξέλθει στις ανάγκες της οικογένειας. Ο δάσκαλος, ο παππούς του ήρωα που πριν τη σύνταξη δούλεψε ως υποβολέας στο θέατρο, ο μπακάλης, ο φούρναρης, ο διευθυντής του περιοδικού «Πήγασος», ο “σπίκερ” του ραδιοφώνου, ο διερμηνέας, ο περιπτεράς, ο ταχυδρόμος, ο αρκουδιάρης με την αρκούδα και το ντέφι και ο φαναρτζής είναι γένους αρσενικού. Ακόμα και τα καζάνια με τα συσσίτια έχουν αντρικά ονόματα, “Δάμωνα” και “Φιντίας”, η χελώνα του Πέτρου λέγεται “Θόδωρος”, αλλά και το όνομα του σκύλου είναι “Στορμ”.

Κάποιες γυναίκες που εργάζονται απασχολούνται σε θέσεις που είναι προορισμένες κυρίως για γυναίκες, όπως η διευθύντρια του σχολείου της Αντιγόνης, η πρώτη δασκάλα του Πέτρου και η μοδίστρα. Η μητέρα του Πέτρου, η κυρία Ελένη, έχει αναλάβει κατά αποκλειστικότητα τη φροντίδα του σπιτιού και των παιδιών, χωρίς, ωστόσο, να απολαμβάνει περισσότερα δικαιώματα. Συχνά παραπονιέται ότι ο άντρας της δουλεύει πολύ και δεν έχουν χρόνο, για να διασκεδάσουν σαν ζευγάρι. Ενδεχομένως, το γεγονός ότι δε συνεισφέρει οικονομικά στην οικογένεια, να “επιτρέπει” στον σύζυγό της να της στερεί το δικαίωμα να διεκδικεί στιγμές χαράς και ψυχαγωγίας.

«Ο πατέρας μόλις γυρίσει από τη δουλειά, κάθεται και γράφει τις καρτέλες. Δουλεύει ακόμα και τις Κυριακές. Η μαμά γκρινιάζει, κυρίως τα Σαββατόβραδα, πως θέλει να πάνε σε κανέναν κινηματογράφο, μα ο πατέρας λέει πως αν δεν πάρει συμπληρωματική δουλειά από άλλα μαγαζιά στο σπίτι, δε βγαίνει ο μήνας. Τότε η μαμά τα βάζει με τον κύριο Κοντογιάννη, το αφεντικό του μπαμπά...»

Ο πατέρας του Πέτρου φαίνεται ότι επιθυμεί να λογαριάζεται ως η κεφαλή της οικογένειας που αποφασίζει για όλα τα ζητήματα, εντός κι εκτός σπιτιού:

«Η μαμά, θαρρείς και δεν άκουσε τι τη ρώτησαν, είπε με επιθετικό ύφος στον πατέρα: -Αφού δεν το αποφάσιζες εσύ, πήγα εγώ στον Κοντογιάννη. Θα μας δώσει επί πιστώσει έναν τενεκέ λάδι.

Ο μπαμπάς θύμωσε, είπε να μην ανακατεύεται στις δουλειές του...»

Από την άλλη, η μητέρα του Πέτρου “οφείλει” να ασχολείται κατά κύριο λόγο με το νοικοκυριό, τη φροντίδα του ίδιου και της αδελφής του:



«Η μαμά πολλές φορές τα βράδια, αφού είχανε αποφάει, καταγινότανε να ψήσει κανένα γλυκό... Εκείνη πού και πού τον ρωτούσε κάτι: “Γυάλισες τα παπούτσια σου; Η “Αύριο θα ‘χει κρύο, να ‘βάλεις το πουλόβερ σου».

Από την άλλη, ο πατέρας του Πέτρου εμφανίζει μία “ανδροπρεπή” συμπεριφορά με βάση τα στερεότυπα για το κοινωνικό φύλο. Καθώς η φροντίδα του νοικοκυριού και η ανατροφή των παιδιών αποτελούν αποκλειστικές ασχολίες της μητέρας, οι ρυθμοί της ζωής του στο σπίτι είναι πιο ήρεμοι και χαλαροί:

«Ο μπαμπάς κάθεται, όλη τη μέρα, αμίλητος στην πολυθρόνα και προσπαθεί να πάρει ξένους σταθμούς στο ραδιόφωνο... Η μαμά νευριάζει μαζί του, γιατί το ραδιόφωνο είναι παλιό και κάνει σαν καβουρντιστήρι.

- Τι το ακούς, αφού δεν καταλαβαίνεις; του λέει φουρκισμένα.

- Από το ύφος, κάτι βγάζω, απαντά ο πατέρας και ξαναβυθίζεται στη σιωπή του».

Ωστόσο, η Άλκη Ζέη, στο πλαίσιο της αρχής για την ισότητα των φύλων “αναθέτει” τις δουλειές του σπιτιού και σε χακατήρα αντρικού φύλου. Ο Γκαριμπάλντι, Ιταλός στρατιώτης που κρύβεται στο σπίτι του Πέτρου, σε ένδειξη ευγνωμοσύνης προς την οικογένεια που του παρέχει ασφάλεια και προστασία, αναλαμβάνει όλες τις δουλειές του σπιτιού, ακόμα και τις πιο βαριές:

«Τα χέρια της μαμάς ξεπρήστηκαν, κι αν δεν είχε πουλήσει τη βέρα της στις μικρές τσαρίνες, θα της χωρούσε μια χαρά. Γιατί η μαμά δεν ανάβει πια τη φουφού με το πριονίδι, δε βάζει μπουγάδα με κρύο νερό, δεν πλένει πιάτα, δε σφουγγαρίζει. Όλες αυτές τις “χοντρές” δουλειές τις κάνει ο Γκαριμπάλντι».

Στο έργο, πάλι, της Ζωρζ Σαρή “Νινέτ”, το γυναικείο φύλο φαίνεται να έχει κατοχυρώσει περισσότερα δικαιώματα. Είναι σύζυγος, μητέρα, εργαζόμενη, έχει φοιτήσει στο σχολείο και παρουσιάζει έντονη κοινωνική παρουσία. Πολλοί γυναικείοι χαρακτήρες της ιστορίας ασκούν διάφορα επαγγέλματα, όπως αυτό της καμαριέρας, της δασκάλας, της νταντάς, της διευθύντριας σε κολέγιο θηλέων, της υπαλλήλου, της μοδίστρας, της μαμής, της φιλολόγου σε γυμνάσιο. Στα παραπάνω να προστεθεί ότι ο άντρας φαίνεται να αντιμετωπίζει τη γυναίκα με σεβασμό και κατανόηση, αναγνωρίζοντας δικαιώματα και ανάγκες της:

«Γέμισαν δάκρυα τα μάτια του Σωκράτη. Τόσους μήνες είχε αφοσιωθεί σ’ αυτή την αόρατη ύπαρξη. Τη φρόντιζε. Έβγαζε περίπατο την Έμμα-ο γιατρός έλεγε πως οι περίπατοι κάνουν καλό στις εγκυμονούσες-της έδενε τα κορδόνια των μποτινιών της για να μη σκύβει και τις νύχτες στο διπλό κρεβάτι ακουμπούσε προστατευτικά το χέρι του πάνω στη φουσκωμένη κοιλιά που του ετοίμαζε τη συνέχεια της ζωής του».

Η φροντίδα και η αγάπη του Σωκράτη προς την Έμμα είναι φανερή και σε άλλο σημείο της ιστορίας:



«Ο Σωκράτης της έταξε της Έμμας πως θ' αλλάζουν σπίτι. Μόλις τα οικονομικά τους καλυτερέψουν, θα βρουν ένα διαμέρισμα με τέσσερα δωμάτια. Θ' αγοράσουν ωραία έπιπλα και μια κουνιστή πολυθρόνα να κάθεται η Έμμα, να λικνίζεται και να διαβάζει τη Μαντάμ Μποβαρύ».

Σε άλλο σημείο, πάλι, ο Σωκράτης προσπαθεί να στηρίξει ψυχικά τη γυναίκα του που νιώθει ιδιαίτερα απογοητευμένη από την καινούρια τους πατρίδα:

«Κάθε μέρα την παρηγορούσε, της έταξε έναν παράδεισο, εκλιπαρούσε το χαμόγελό της, μια χαρούμενη κουβέντα της κι εκείνη σχεδόν δεν του μιλούσε, ολόκληρη είχε γίνει μια άρνηση».

Μάλιστα, αποδέκτης του σεβασμού του άντρα δεν είναι μόνο η σύζυγός του, αλλά και η μητέρα της. Ακολουθεί ένα μικρό απόσπασμα από το τηλεγράφημα του Σωκράτη προς την πεθερά του:

«Σεβαστή μας μητέρα, σήμερα το πρωί, στις εννέα παρά δώδεκα λεπτά, ύστερα από μια νύχτα γεμάτη φριχτούς πόνους, η Έμμα γέννησε την εγγονούλα σας, την Ελένη-Μαρία. Σας παρακαλώ από τα βάθη της πατρικής μου καρδιάς να μας δώσετε την ευχή σας. Την έχουμε ανάγκη».

Δεν είναι λίγες οι φορές που ο άντρας βοηθάει και στις δουλειές του σπιτιού. Στο παρακάτω απόσπασμα ο Σωκράτης βοηθάει την Έμμα να μαζέψουν τα πράγματά τους προκειμένου να επιστρέψουν στην Ελλάδα:

*«Ο Σωκράτης γύρισε στο σπίτι να ειδοποιήσει την Έμμα:
-Εσύ φρόντισε τα ρούχα μας κι εγώ θα βάλω μια τάξη στα συρτάρια του γραφείου μου, να ξεδιαλέξω τ' απαραίτητα χαρτιά μου».*

Βέβαια, αποτυπώνονται και δευτερεύοντες γυναικείοι και αντρικοί χαρακτήρες που δεν κινούνται στο πλαίσιο της αρχής της ισότητας των δύο φύλων. Για παράδειγμα, για τη Μαριάνθη, την αδερφή του Σωκράτη, σε κάποιο σημείο της ιστορίας αναφέρεται ότι βασική της έγνοια ήταν ο αδερφός της:

«Έπλενε και σιδέρωνε τα πουκάμισά του, μαντάριζε τις κάλτσες του, του μαγείρευε, πρόφτανε να πάει και στην Παιδαγωγική Ακαδημία».

Σε άλλο σημείο, γίνεται λόγος για τον πατέρα του Ομήρου, του καλύτερου φίλου της Νινέτ:

«Ο πατέρας όλη μέρα μπεκρουλιάζει στην ταβέρνα του Τσίτουρα και η μάνα ξενοπλένει, για να ταΐζει τα παιδιά της».



Θα πρέπει, ακόμη, να τονιστεί ότι την ανατροφή της Νινέτ την έχει αναλάβει κυρίως η μητέρα της, καθώς ο Σωκράτης αφιερώνει πολύ χρόνο στη δουλειά του. Στο παρακάτω απόσπασμα η Νινέτ παίρνει το ψαλίδι και κόβει τα δαχτυλάκια των γαντιών της, προκαλώντας την έντονη αντίδραση της μητέρας της:

«-Και συ, Σωκράτη διαβάζεις!

Ο Σωκράτης παράτησε το βιβλίο του. Σηκώθηκε από το στρώμα, κρέμασε το τριμμένο, ξεθωριασμένο πανωφόρι που κρεμόταν από 'να καρφί και το φόρεσε...Κοίταξε την κόρη του. Μετρούσε με επιμέλεια. Έξυπνη, όμως όλο και πιο άτακτη. Ο Θεός βοηθός!».

Μάλιστα, η έλλειψη υπομονής και η άγνοια του άντρα ως προς τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών αποτυπώνεται στο παρακάτω απόσπασμα με την Έμμα άρρωστη και τον σύζυγό της να μην μπορεί να διαχειριστεί την κορούλα τους, τη Νινέτ:

«Η Έμμα είναι άρρωστη... Η Έμμα βυθίζεται στο χάος. Μπερδεμένες εικόνες, ανάκατοι θόρυβοι...

- Μαμάαα.....

- Πάρτε πια αυτό το παιδί, οργίζεται ο Σωκράτης που στέκει σε μια γωνιά, άχρηστος...»

Ο δραματικός χρόνος της ιστορίας (1900 και μετά) αιτιολογεί το αναχρονιστικό Οικογενειακό Δίκαιο της εποχής, σύμφωνα με το οποίο η γυναίκα δεν μπορούσε μετά τον γάμο να κρατήσει το επίθετό της:

*«Η Έμμα τράβηξε τη χοντρή αλυσίδα που κρεμόταν στο πλάι κι ακούστηκε ο ήχος μιας καμπανούλας και στο άνοιγμα της πόρτας φάνηκε ο φύλακας του κολεγίου.
-Αλλάξα όνομα, παντρεύτηκα, έρχομαι από την Ελλάδα».*

Σε άλλο σημείο ο Κόλιας Καραζήσης μιλάει για τη Νινέτ, τη μέλλουσα γυναίκα του, τονίζοντας εμφατικά το νέο της επίθετο ως απόρροια του επικείμενου γάμου τους:

«Ο Κόλιας φανερώνεται στο άνοιγμα της πόρτας...

- Φεύγεις, ψελλίζει η Ειρήνη.

Η Νινέτ χαμογελάει.

- Όχι εγώ. Η δεσποινίς Ελένη-Μαρία Σαριβαζεβάνη φεύγει. Ήρθα να την αποχαιρετήσω. Αύριο θα πάρει τη θέση της η κυρία Ελένη-Μαρία Νικολάου Καραζήση».

Παρόμοια, σε άλλο σημείο της ιστορίας αποτυπώνεται η μετά τον γάμο υποχρεωτική αλλαγή του επιθέτου της γυναίκας και για άλλον χαρακτήρα:



« Η Έλλη αρραβωνιάστηκε με τον κύριο Ιωάννη Βαρελάκη. Σκέψου την Έλλη μας, που είναι σαν μακαρόνι, να ονομάζεται κυρία Βαρελάκη! »

Φυσικά, ο θεσμός της προίκας εξακολουθεί να υφίσταται:

« Η Όλια λοιπόν τρέχει καθημερινά στα μαγαζιά για την προίκα, τόπια για σεντόνια, τραπεζομάντιλα, πετσέτες, προσόψια, μανταλάκια, ποτήρια, αυγουλιέρες... ».

Η πατριαρχική οικογένεια της ηρωίδας φαίνεται και από την κοινή αντίληψη που θέλει τη γυναίκα να ακολουθεί τον σύζυγό της όπου κι αν πάει. Τα λόγια που ακολουθούν ανήκουν στην Έμμα, τη μητέρα της Νινέτ:

« Το πού θα εγκατασταθούν είναι πρόβλημα της Νινέτ... Συνήθως η γυναίκα ακολουθεί τον άντρα της ».

Η κοινωνιολογική διάσταση των διαφυλικών σχέσεων σε έργα των Άλκη Ζέη και Ζωρζ Σαρή

Στο μυθιστόρημα “Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου”, η γυναίκα λειτουργεί ως σύμβολο φροντίδας των άλλων και ο ρόλος της περιορίζεται στο σπίτι, αποκλεισμένος από δημόσιους χώρους. Η μητέρα του Πέτρου έχει ως βασική της έγνοια τα δυο της παιδιά, αλλά, παράλληλα, έκδηλο είναι το ενδιαφέρον της και για τον αδερφό της, τον θείο Άγγελο. Στο παρακάτω απόσπασμα ο θείος Άγγελος ετοιμάζεται να παρουσιαστεί στον πόλεμο:

« Η μαμά γύρισε με άδεια σακούλια από τον μπακάλη. Δεν μπορούσε να περιμένει, γιατί φοβότανε μην έρθει ο θείος Άγγελος που θα βιαζότανε ίσως να παρουσιαστεί... Η μαμά ανησυχεί, γιατί ο θείος Άγγελος φορεί από μέσα ένα ψιλό πουλοβεράκι μονάχα... Η μαμά βάζει τα κλάματα... ».

Στα παραπάνω να προστεθεί ότι και άλλοι δευτερεύοντες γυναικείοι χαρακτήρες παρουσιάζονται στοργικοί, δοτικοί και φιλεύσπλαχνοι απέναντι στους άλλους. Στο απόσπασμα που ακολουθεί, η Δροσούλα, φίλη του Πέτρου και της Αντιγόνης, αν και φέρει πολλά ανδρικά για την εποχή χαρακτηριστικά λόγω της δράσης της στον αντιστασιακό αγώνα, ωστόσο, εμφανίζεται και αυτή με έντονα αλτρουιστικά συναισθήματα για τους άλλους:

*« Η Δροσούλα μόλις είδε τον Πέτρο έβαλε τις φωνές.
- Δεν τον βλέπετε, έχει ζυλιάσει... είναι όλος μπλε. Και πριν της απαντήσει κανένας, έφερε και του φόρεσε πάνω από το κεφάλι ένα δικό της πουλόβερ ».*

Ακόμα και η Λέλα που έχει συνάψει σχέσεις με έναν Γερμανό, παρουσιάζεται σε κάποια σημεία ιδιαίτερα στοργική με τα παιδιά:



«Ο Πέτρος σαν ήτανε μικρός, την αγαπούσε πολύ τη Λέλα. Εκείνη τον φώναζε κάθε τόσο κάτω στο σπίτι, του έδινε σοκολάτες και τον έκανε χάζι... “Θα πεθάνετε όλοι από την πείνα” του είχε πει, όταν του είχε βάλει στη φούχτα κείνα τα κομματάκια τη ζάχαρη και τα μάτια της ήτανε λυπημένα».

Συνεχίζοντας, ιδιαίτερη αναφορά θα πρέπει να γίνει και σ’ εκείνους τους γυναικείους χαρακτήρες που είτε δέχονται κάποιου είδους παρενόχληση από το άλλο φύλο, είτε επιλέγουν έναν τρόπο ζωής διαφορετικό από τις κοινωνικές συμβάσεις της εποχής τους. Στο παρακάτω απόσπασμα περιγράφεται η σκηνή που η γιαγιά του Πέτρου παρενοχλείται από έναν Ιταλό μηχανικό στην πλατεία ενός θεάτρου και τον παππού του να προσπαθεί να την προστατέψει, αναλαμβάνοντας δράση:

«Εκείνο το βράδυ έριξε κρυφά μια ματιά στην πλατεία να καμαρώσει τη γιαγιά που είχε βάλει τα καλά της και παρακολουθούσε στην πρώτη σειρά την παράσταση. Και τι να δει! Έναν άντρακλα καθισμένο στο πλάι της να προσπαθεί να της πιάσει το χέρι κι η γιαγιά να το τραβάει νευριασμένα. Δίνει λοιπόν μια ο παππούς, βγαίνει στη σκηνή, ηγδάει στην πλατεία και αστράφτει ένα χαστούκι στο μανträχαλο...».

Θύμα λεκτικής παρενόχλησης αποτελεί και η Αντιγόνη, ενώ η μητέρα της προσπαθεί να την προστατέψει:

*«Ο ένας από τους δυο καραμπινιέρους που μείνανε να τους φιλάνε βαρέθηκε να κρατάει σηκωμένο το αυτόματο και το κατέβασε. Κοίταζε την Αντιγόνη που ήτανε μονάχα με το νυχτικό κι έτρεμε ολόκληρη...
-Μπέλα μπαμπίνα, λέει στον άλλο καραμπινιέρο και του κλείνει το μάτι.
Για τότε βρέθηκε η μαμά δίπλα στην Αντιγόνη και την κουκούλωσε κι αυτήν κάτω από το παλτό του μπαμπά!».*

Σε άλλο σημείο πάλι, αποτυπώνονται ξεκάθαρα τα αρνητικά συναισθήματα του Πέτρου για τη Λέλα και τη σχέση της με τον εχθρό:

*«Από το διαμέρισμα της κυρίας Λεβέντη ακουγότανε πιάνο κι η φωνή της Λέλας που τραγουδούσε. Στην αρχή μόνη της κι ύστερα μαζί με τον Γιαούρτερ. Του μάθαινε ένα τραγούδι ελληνικό... Η Λέλα ξεκαρδιζόταν στα γέλια και τον διόρθωνε.
-Βρόμα, μουρμούρισε ο Πέτρος μέσ’ από τα σφιγμένα του δόντια».*

Παρόμοια, η μητέρα του Σωτήρη, καταρρίπτοντας όλα τα στερεότυπα της εποχής της για τον ρόλο του φύλου της, ξαναπαντρεύεται έναν μεγαλέμπορα και φεύγει με τον γαμπρό σε άλλη πόλη, χωρίς ποτέ ο Σωτήρης να γνωρίσει τον πατριό του:

«-Θα ‘χετε, πού και πού, την έννοια του, κυρία Ελένη μου, είπε η μαμά του Σωτήρη στη μαμά του Πέτρου. Εμείς θα του στέλνουμε τα προς το ζην».



Στο μυθιστόρημα, πάλι, της Ζωρζ Σαρή ο ρόλος της γυναίκας δεν περιορίζεται μόνο στη φροντίδα των άλλων, αλλά λόγω του δυναμισμού του μπορεί να επηρεάσει τις τύχες των άλλων χαρακτήρων. Παρακάτω ακολουθούν κάποιες σκέψεις της Έμμας σχετικά με τη μητέρα της που αποδέχτηκε τελικά την απόφασή της να παντρευτεί τον Σωκράτη λόγω του φόβου, μήπως η κόρη της δεν πραγματοποιήσει τον “ύψιστο” σκοπό της, αυτόν του γάμου:

«Η μητέρα δεν ήθελε να παντρευτώ “Τούρκο”. Φυσικά ο Σωκράτης είναι Έλληνας, έχει τούρκικη υπηκοότητα. Και οι αδερφοί μου αντιδρούσαν. Αν δεν ήμουν μεγαλοκοπέλα, δε νομίζω πως θα μ’άφηναν να παντρευτώ. Όμως τους έτρωγε η έγνοια μήπως μείνω στο ράφι. Έτσι, έκαναν τα πικρά γλυκά».

Πρέπει να τονιστεί ότι στην περίπτωση της Έμμας η επιλογή της να παντρευτεί τον άνθρωπο που αγαπά ευνοήθηκε από την ηλικία της, καθώς σε αντίθετη περίπτωση ο γάμος αυτός δε θα της επιτρεπόταν από τη μητέρα της. Εντούτοις, στην περίπτωση της Νινέτ, η αιτία της επιλογής του συντρόφου της δεν είναι ξεκάθαρο, αν σχετίζεται με την ίδια ή με κοινωνικές επιταγές:

«... κι έκλαιγε βδομάδες ολόκληρες, κλεισμένη στο δωμάτιό της. Και πώς να μην κλαίει η Νινέτ, μια και δεν ήξερε, κι ας το συζητούσε μερόνυχτα με τον εαυτό της, για ποιο λόγο είχε χωρίσει με τον Πολ; Επειδή ήταν μαύρος και δε θ’ άντεχε την αποδοκιμασία του κόσμου της ή γιατί δεν τον αγαπούσε αρκετά για να την αντέξει;».

Ακόμη, σε πολλά σημεία της ιστορίας είναι έκδηλος ο σεβασμός και ο θαυμασμός του άντρα απέναντι στη γυναίκα. Στο παρακάτω απόσπασμα ο Σωκράτης συναντάει την κυρία Καραζήση, τη σύζυγο του διευθυντή της τράπεζας. Ωστόσο, ο εν λόγω θαυμασμός πηγάζει κυρίως από την εξωτερική της εμφάνιση και σπάνια από άλλα πνευματικά ή κοινωνικά χαρίσματα της γυναίκας:

«Ο Σωκράτης σάστισε όταν την είδε να φανερώνεται μπροστά του λες και είχε ξεπεταχτεί από ‘να μαγικό κουτί. Δεν την περίμενε τόσο νέα. Ήξερε πως ήταν μητέρα τεσσάρων παιδιών. Όχι τόσο όμορφη σαν την Έμμα, ωστόσο είχε έναν αέρα, μια κομψότητα κι όταν μιλούσε, τα χαρακτηριστικά της παιχιδίζαν όλο πονηριά».

Σε άλλο σημείο πάλι ο σεβασμός αυτός παίρνει διαστάσεις οικειοθελούς υποταγής μπροστά στη γυναικεία κομψότητα:

«Ο Σωκράτης μόλις αντίκρισε την Κορνηλία, τα μάγουλά του κοκκίνισαν... κι έβγαλε το παθάκι του... Βιάστηκε να φιλήσει το χέρι που του έτεινε με χάρη η Κορνηλία».



Μάλιστα, η γυναικεία ομορφιά γίνεται αντικείμενο θαυμασμού και από άλλες γυναίκες. Στο απόσπασμα συνομιλούν η Έμμα και η κυρία Καραζήση:

«Σας παρακαλώ, της είπε η κυρία Καραζήση, μη με κοιτάτε έτσι. Είστε τόσο όμορφη, Έμμα, τόσο όμορφη!»

Στον επαγγελματικό τομέα, η γυναίκα, αν κι έχει πρόσβαση στην εξω-οικιακή απασχόληση, αναγνωρίζει την πολλαπλή υπεροχή του άντρα. Το παρακάτω απόσπασμα ανήκει σ' έναν μονόλογο της Έμμας:

«Ο Σωκράτης μιλάει με πολλή τάξη. Πρόλογος, κυρίως θέμα, συμπέρασμα, επίλογος. Ποτέ δε φανερώνει από τα πριν το τέλος της ιστορίας του. Βέβαια, αυτός είναι καθηγητής, εγώ μόνο που έβγαλα το λύκειο...».

Και σε αυτό το μυθιστόρημα, τα επαγγέλματα των γυναικών αποτελούν προέκταση του ρόλου τους στο σπίτι. Έτσι, η νταντά Μαρία φροντίζει τη Νινέτ, η Ζαν η νονά της εργάζεται υπάλληλος σ' ένα βιβλιοπωλείο, η κυρία Λίνα έραψε της Έμμας ένα ροδί, ριχτό φόρεμα, η αδελφή Κατρίν είναι δασκάλα, η μητέρα Αλμπερτίν είναι η διευθύνουσα του κολεγίου θηλέων, ενώ οι άντρες αναλαμβάνουν θέσεις αυξημένων ευθυνών και καλύτερων αμοιβών. Στο παρακάτω απόσπασμα ο Σωκράτης απευθύνεται στην κόρη του, τη Νινέτ:

«Όταν με το καλό πάρεις το πτυχίο σου, θα φροντίσω να διοριστείς σε γυμνάσιο, έχω το μέσον: το γενικό γραμματέα του υπουργού Παιδείας φίλο...».

Η εκπαίδευση των αγοριών είναι ιδιαίτερα προσεγμένη και ξεκινάει από την παιδική τους ηλικία.

«Η κόρη σου έγινε δασκάλα! Παραδίδω μαθήματα γαλλικών στον Κόλια, τον μεγάλο γιο των Καραζήση. Μαθητής στο Ωδείο της Οδησού, παίζει πιάνο από τα έξι του χρόνια. Ξέρει από τη μητέρα του γαλλικά, μαζί μου μελετάει γαλλική λογοτεχνία.».

Τα στερεότυπα της εποχής “θέλουν” τα κορίτσια που τα καταφέρνουν καλά στο σχολείο να στερούνται συνήθως ομορφιάς και άλλων φυσικών προσόντων. Στο απόσπασμα σκιαγραφείται η Ειρήνη, η αδελφή της Νινέτ:

«Από μικρή φοράει γυαλιά μυωπίας και το πρόσωπό της γεμίζει σπυράκια... Όμως είναι έξυπνη, μαθαίνει τα πάντα πολύ εύκολα και τ' αποθηκεύει όλα. Μια φορητή εγκυκλοπαίδεια το κεφάλι της.».



Η ψυχολογική διάσταση των διαφυλικών σχέσεων σε έργα των Άλκη Ζέη και Ζωρζ Σαρή

Στο μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη, ο τρόπος με τον οποίο βλέπουν οι άντρες και οι γυναίκες τον εαυτό τους είναι συνυφασμένος με το κοινωνικό τους περιβάλλον. Ένδειξη δύναμης για τον πατέρα του Πέτρου είναι η απουσία κάθε συναισθήματος που υποδηλώνει αδυναμία, λύπη και φόβο. Στο άκουσμα της είδησης ότι το τριζόνι του Πέτρου έχει πεθάνει, η πιθανή λεκτική αντίδρασή του θα ήταν, σύμφωνα με την Αντιγόνη, «Παιδαρισμοί!». Ακόμα και κατά τη διάρκεια της Κατοχής που οι συνθήκες διαβίωσης είναι άθλιες και η πείνα θερίζει, οι άντρες-στρατιώτες διατηρούν το ηθικό τους ακμαίο:

«Ο Αλέξιος από την Αθήνα στέλνει χαιρετισμούς στην οικογένειά του και στη μικρή αρραβωνιαστικιά. Στον ανιψιό του παραγγέλνει να μην ξεχνά πως πάνω απ' όλες τις αγάπες είναι η πατρίδα».

Αξίζει να σημειωθεί ότι και τα αγόρια του μυθιστορήματος φαίνεται να υιοθετούν τα ανδρικά στερεότυπα που επιβάλλουν στους άνδρες να είναι δυνατοί και να επιδεικνύουν πράξεις γενναιότητας και ηρωισμού. Στο παρακάτω απόσπασμα ο Πέτρος εκφράζει την απογοήτευσή του όταν επιστρέφει ο θείος Άγγελος στο σπίτι όχι με παράσημα, άθλους και γαλόνια, αλλά καταπονημένος από τις άθλιες συνθήκες του πολέμου:

«Τι θα 'χει να πει ο Πέτρος αύριο του Σωτήρη που θα περιμένει πώς και τι ν' ακούσει τους άθλους του θείου Άγγελου; Να του πει πως μιλούσε όλο για τα μάλλινα που δε φτάνανε ποτέ στην πρώτη γραμμή, για τις αρβύλες που έμπαζαν νερά και τα κρυοπαγήματα; Δεν είπε "μας θέριζαν τα βόλια", αλλά "μας θέριζαν οι χιονίστρες"».

Από την άλλη, οι γυναίκες παρουσιάζονται πιο ευαίσθητες, προσανατολισμένες στη φροντίδα των άλλων, αλλά και στη φροντίδα της εξωτερικής τους εμφάνισης:

«Ο Πέτρος θυμήθηκε τη γιορτή της μαμάς, τότε που χτενιζότανε ακόμα όμορφα κι έβαζε καινούριο φόρεμα και λουσινό από ροδόνερο, που έφτιαχνε μοναχή της».

Μάλιστα, ακόμα και στις δύσκολες συνθήκες του πολέμου πολλές γυναίκες δεν παραλείπουν να φροντίζουν την όλη εικόνα τους:

«Η Ρίτα ντυνότανε πολύ καλά κι ας ήτανε πόλεμος, γιατί η μαμά της είχε δυο ντουλάπες φουστάνια, όπως έλεγε η ίδια η Ρίτα, και της τα διόρθωνε στο σώμα της».

Είναι χαρακτηριστικό ότι η συγγραφέας “δίνει” στα αγόρια μπογιά και πινέλα για να γράψουν στους τοίχους αντιστασιακά συνθήματα, ενώ στα κορίτσια ημερολόγια για να γράψουν αναμνήσεις και στιχάκια για τον έρωτα:



«Θαρρώ πως είμαι ερωτευμένη, ξανόρχεται η φωνή της Αντιγόνης, δυνατή δυνατή αυτή τη φορά κι ο Πέτρος είναι σίγουρος πως το κάνει επίτηδες για να μην τον πάρει ο ύπνος».

Στο μυθιστόρημα της Ζωρζ Σαρή αρκετοί χαρακτήρες αντρικού φύλου εμφανίζονται ιδιαίτερα ευαίσθητοι κι εκδηλωτικοί, καθώς δε φοβούνται να κρύψουν τα συναισθήματά τους. Στο παρακάτω απόσπασμα ο Σωκράτης είναι ιδιαίτερα συγκινημένος με τον ερχομό του πρώτου του παιδιού:

«Γέμισαν δάκρυα τα μάτια του Σωκράτη. Τόσους μήνες είχε αφοσιωθεί σ' αυτήν την αόρατη ύπαρξη...».

Σε κάποιο άλλο σημείο της ιστορίας, ο Πολ εκφράζει την απόλυτη υποταγή του στη Νινέτ, η οποία, μάλιστα, τον ζητάει σε γάμο κι εκείνος δέχεται. Ακολουθεί η εξομολόγησή του:

«Σ' αγαπώ και θέλω να ζήσω μαζί σου, εσύ θ' αποφασίσεις για τη μοίρα μου. Όποια κι αν είναι η ετυμηγορία σου θα τη δεχτώ. Πρώτη φορά στη ζωή μου νιώθω τόσο ανημποριά...».

Κάποιοι άντρες-χαρακτήρες εμφανίζονται ιδιαίτερα προστατευτικοί απέναντι στη γυναίκα, την οποία και θέλουν να προφυλάξουν από κακά μαντάτα, έννοιες και προβλήματα:

«Ο Νικηφόρος Καραζήσης, διευθυντής της Τράπεζας Πίστεως, δε γελούσε. “Αδελφέ μου, δεν ήθελα να μιλήσω μπροστά στις γυναίκες. Πήγα σήμερα το πρωί στην τράπεζα, έμαθα κι είδα πολλά. Όχι, η τάξη δεν έχει αποκατασταθεί”».

Βέβαια, υπάρχουν κι εκείνοι που παρουσιάζονται πολύ σκληροί στις σχέσεις τους με τους άλλους και κυρίως με τα παιδιά. Στο παρακάτω απόσπασμα, ο Κόλιας αδυνατεί να διαχειριστεί με ψυχραιμία τη Νινέτ που έχει σκαρφλώσει πάνω σε ένα μαρμάρινο άγαλμα, κάνοντας τις γνωστές σκανταλιές της:

«Κάποιοι περαστικοί κοντοστάθηκαν και χάζευαν το κοριτσάκι πάνω στο μαρμάρινο βάθρο που φώναζε σε ξένη γλώσσα. Δυο τρεις χειροκρότησαν, άλλοι γελούσαν, όταν επιτέλους η Νινέτ κατέβηκε, χωρίς το σκούφο της, αναμαλλιασμένη κι αναποκοκκινισμένη. Ο Κόλιας είχε τόσο μπαρουτιαστεί που την έδειρε. Της έδωσε κάμποσες γερές στον πισινό κι ας τον παρακαλούσε η Ζαν: “Άφησέ την, Κόλια, άφησέ την, παιδί είναι...”».

Παρόμοια, σε άλλο σημείο, ο Σωκράτης θυμωμένος από την απερισκεψία της Νινέτ να λερώσει το φόρεμά της πριν την έξοδό τους, λέει στη γυναίκα του:



«Δε πάω πουθενά, δεν έχω κέφι για γλέντια. Αυτό το τέρας μός χάλασε τη μέρα. Διπλοκλείδωσέ τη στην κάμαρή της κι άφησέ τη νηστική ίσαμε αύριο...».

Σε ό,τι αφορά τα επαγγέλματα, η εργασία του άντρα φαίνεται να παίζει τον πρώτο ρόλο στην ευημερία της οικογένειας και στην ευτυχία των μελών της. Τα λόγια του Σωκράτη προς τη γυναίκα του το επιβεβαιώνουν:

«Δεν πρέπει να στεναχωριέσαι. Αρχίζουμε μια καινούρια ζωή. Κρατώ στα χέρια μου ένα όπλο, το επάγγελμά μου. Θα γίνω μεγάλος καθηγητής στον τόπο μου και η Μέθοδός μου θα εγκριθεί από το κράτος, είμαι σίγουρος. Θα γίνουμε πλούσιοι».

Να προστεθεί ότι επιθυμία του άντρα είναι, όταν κάποτε αποκτήσει παιδί, αυτό να είναι αγόρι:

«Ο Σωκράτης δεν πέρασε χρόνος και μιλάει κιόλας για τρίτο παιδί. Βιάζεται ν' αποκτήσει αγόρι». Και σε άλλο σημείο: «Ο Σωκράτης, μόλις έμαθε πως ήταν κορίτσι, απελπίστηκε...».

Από την άλλη, η γυναίκα στο μυθιστόρημα της Ζωρζ Σαρή παρουσιάζεται αρκετά δυναμική, αποφασιστική, έχοντας σημαντικό ρόλο στη ζωή των άλλων χαρακτήρων. Η μητέρα της Έμμας είναι το πρόσωπο που πρώτο θα ενημερωθεί από τον γαμπρό της για τη γέννηση της Νινέτ, αλλά κι εκείνη που θα δώσει τη συγκατάθεσή της στον γάμο της εγγονής της, όταν πια θα έχει μεγαλώσει. Η Μαριάνθη, ωστόσο, η αδερφή του Σωκράτη, αν και παρουσιάζεται ανεξάρτητη, απορρίπτοντας τα προξενιά που της κάνουν κι επιλέγοντας τη συντροφιά των βιβλίων, έχει αναλάβει με αυταπάρνηση και αυτοθυσία τη φροντίδα του αδελφού της. Σε άλλο σημείο της ιστορίας η συγγραφέας αναφέρεται στη Ρενέ, αδερφή της Έμμας. Η Ρενέ ανήκει στην κατηγορία των γυναικών που δε βλέπουν τον γάμο ως τη μοναδική επιλογή στη ζωή τους:

«Παντρεύτηκε και χώρισε αμέσως. Σε κανέναν δεν είπε για ποιον λόγο, ούτε καν στη μητέρα της».

Ένδειξη δυναμισμού και ανεξαρτησίας αποτελεί βέβαια η ίδια η Νινέτ, η οποία δε διστάζει να κάνει μέχρι και πρόταση γάμου στον Πολ:

«Όμως σ' αγαπώ και μ' αγαπάς. Έλα αύριο να με ζητήσεις επίσημα από τη γιαγιά. Θα παντρευτούμε, έτσι δεν είναι;».

Η συγγραφέας “δίνει” πρωτοβουλίες και δυναμισμό στις ηρωίδες της, ακόμα και αν αυτές είναι μικρά κορίτσια. Στο παρακάτω απόσπασμα η Νινέτ στον δρόμο προς το



σχολείο συναντάει τον Τηλέμαχο, τον οποίο προσφέρεται να βοηθήσει στο σπρώξιμο ενός καροτσιού:

«Να σπρώξουμε μαζί, του πρότεινε, θα πάει πιο γρήγορα. Το αγόρι ούτε ξαφνιάστηκε ούτε αρνήθηκε τη βοήθεια. Με τα τέσσερα χέρια τους, κι ας ήταν μικρά, το καρότσι προχωρούσε εύκολα. Οι λάσπες είχαν κουκουλώσει τις γαλότσες της Νινέτ, όμως οι γαλότσες είναι φτιαγμένες ειδικά για τις λάσπες».

Ο ρόλος του ευαίσθητου που έχει αποδοθεί στο γυναικείο φύλο φαίνεται συχνά μέσα από τα ίδια τα λόγια των αντρών. Σε κάποιο σημείο του βιβλίου ο Νικηφόρος Καραζήσης, ο διευθυντής της τράπεζας, συνομιλεί με τη σύζυγό του, την Κορνηλία, για την πολιτική αναταραχή που επικρατεί στην Οδησό και τους κινδύνους που επιφυλάσσει η εκεί παραμονή τους. Η συζήτηση προκαλεί τόσο μεγάλη αναστάτωση στην ηρωίδα που ένα ηρεμιστικό φαντάζει ως η μόνη λύση γι' αυτήν. Ακολουθούν τα λόγια του Νικηφόρου:

«Είσαι γυναίκα! Πάρε δυο κουταλιές πασιφλορίνης να ηρεμήσεις».

Δε θα πρέπει να παραλειφθεί ότι και στο μυθιστόρημα της Σαρή η γυναίκα φροντίζει ιδιαίτερα τον εαυτό της και την εξωτερική της εμφάνιση:

«Η κυρία Λίνα της είχε ράψει της Έμμας για τούτη τη γιορτή ένα φόρεμα χρώμα ροδί, φαρδύ και ριχτό να κρύβεται η κοιλιά της που όλο φούσκωνε».

Αξίζει να επισημανθεί ότι η γυναίκα φαίνεται να γνωρίζει καλά τα δικαιώματά της, αλλά και όλα εκείνα τα στερεότυπα που εδώ κι αιώνες τη θέλουν υπόδουλη στον άντρα. Ακολουθούν τα λόγια της Ζαν, της αδερφής του Κόλια που φημίζεται για τις φεμινιστικές της αντιλήψεις:

«Αιώνες τώρα η γυναίκα, υπόδουλη του άντρα, δεχόταν τη μοίρα της σαν κάτι το αναπόφευκτο. Όμως σήμερα επιτέλους συνειδητοποίησε την άδικη ανισότητα. Η γυναίκα έχει τα ίδια δικαιώματα με τον άντρα και είναι απαράδεκτο-ακούς, Νινέτ;-απαράδεκτο, είπα...».

Συμπεράσματα

Τα μυθιστορήματα “Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου” της Άλκης Ζέη και “Νινέτ” της Ζωρζ Σαρή εξετάζονται υπό το πρίσμα των διαφυλικών σχέσεων σε νομικό, κοινωνιολογικό και ψυχολογικό επίπεδο. Τα δύο μυθιστορήματα, γραμμένα σε μία απόσταση περίπου είκοσι χρόνων, αποτελούν δύο παραδείγματα στα οποία ο τίτλος αποτελεί ένδειξη των βασικών προσώπων που πρωταγωνιστούν. Ο Πέτρος και η Νινέτ, “κουβαλώνοντας” εμπειρίες, σκέψεις και συναισθήματα των δημιουργών τους, βιώνουν ποικιλότητα τα ιστορικά γεγονότα της εποχής τους μέσα από τις σχέσεις που συνάπτουν



με άλλα άτομα του στενού οικογενειακού κι ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Μεγαλώνουν, συμπαθούν, αντιπαθούν, αγαπούν ή μισούν, υιοθετώντας σε μικρό ή μεγάλο βαθμό τα έμφυλα στερεότυπα του ιστορικο-κοινωνικού πλαισίου της εποχής τους. Οι εν λόγω στερεότυπες κοινωνικές αντιλήψεις επηρεάζουν σημαντικά τη διαδικασία κοινωνικοποίησης όλων των χαρακτήρων, αγοριών και κοριτσιών ή αντρών και γυναικών των δύο μυθιστορημάτων, εδραιώνοντας την ύπαρξή τους στη συνείδησή τους και διευκολύνοντας, έτσι, την αναπαραγωγή τους. Η συμπεριφορά των ηρώων των δύο ιστοριών καθορίζεται με ρόλους και θεσμούς που η κάθε κοινωνία επιβάλλει στα δύο φύλα.

Σε συνέχεια των παραπάνω και αναφορικά με την οικογένεια, παρατηρείται ότι και στα δύο λογοτεχνικά έργα υπάρχει μία σαφής ιεράρχηση των ρόλων με τον πατέρα να βρίσκεται στην κορυφή της πυραμίδας. Στο μυθιστόρημα “Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου” ο πατέρας εμφανίζεται ως η κεφαλή του σπιτιού που παίρνει τις αποφάσεις για όλα σχεδόν τα ζητήματα που αφορούν την οικογένεια. Δεν ασχολείται με τις οικιακές εργασίες και το μέγλωμα των παιδιών κι εμφανίζεται, συνήθως, χωρίς συναισθήματα ως ένδειξη δύναμης. Επιπλέον, είναι αυτός που εργάζεται για να καλύψει τις ανάγκες της οικογένειας κι ενδιαφέρεται για τα τρέχοντα κοινωνικά ζητήματα. Παρόμοια στη “Νινέτ” ο άντρας δεν αναλώνεται σε καθημερινά μικρά θέματα και παρά το γεγονός ότι παρουσιάζεται ιδιαίτερα συντηρητικός, διαφοροποιείται από τον ρόλο του άντρα του προηγούμενου μυθιστορήματος στο ότι αντιμετωπίζει τη γυναίκα με σεβασμό και διάθεση να την προστατέψει. Σε πολλές περιπτώσεις, δε φοβάται να εκδηλώσει τα συναισθήματά του προς αυτήν, νοιάζεται για την οικογένειά του, είναι τρυφερός και περιποιητικός, ενώ, ταυτόχρονα, εμφανίζεται αρκετά αυστηρός με τα παιδιά του. Να προστεθεί ότι και στα δύο μυθιστορήματα το επάγγελμα του άντρα συνεπάγεται την ευημερία και την ευτυχία της οικογένειας, οπότε η επίτευξη μιας αξιολογής επαγγελματικής πορείας αποτελεί για τον ίδιο ζητούμενο.

Συνεχίζοντας, σε ό,τι αφορά τον ρόλο της γυναίκας στα δύο μυθιστορήματα, αυτός συσχετίζεται άμεσα με τη φροντίδα της οικογένειας, των παιδιών και του νοικοκυριού. Ωστόσο, αρκετοί πρωτεύοντες γυναικείοι χαρακτήρες των δύο ιστοριών εργάζονται κι εκτός σπιτιού σε θέσεις που προορίζονται κυρίως για γυναίκες, όπως δασκάλες, μαίες, μοδίστρες κ.ά. Η σχέση τους με τον άντρα είναι μία σχέση υποταγής προς αυτόν κι εστιάζουν ιδιαίτερα στην οικογένεια που πρέπει να επιβιώσει ή να ευημερήσει. Ιδιαίτερο χαρακτηριστικό στην ιστορία της Νινέτ είναι ότι οι γυναίκες παίρνουν το όνομα του συζύγου τους και είναι διατεθειμένες να τον ακολουθήσουν όπου πάει. Επιπρόσθετα, και στα δύο μυθιστορήματα η γυναίκα φαίνεται να φροντίζει την εξωτερική της εμφάνιση ανεξάρτητα από το ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται, ενώ ταυτόχρονα παρουσιάζεται αρκετά δυναμική, παίζοντας σημαντικό ρόλο στις ζωές των άλλων.

Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι και στα δύο μυθιστορήματα υπάρχουν γυναίκες που δεν υιοθετούν τα στερεότυπα της εποχής τους και αποκλίνουν από τον κανόνα που τις θέλει υποτακτικές στον άντρα ή στους γονείς τους, άβουλες και παθητικές. Υπό αυτήν



την οπτική στις δύο ιστορίες γίνεται λόγος για γυναίκες που είναι μέλη σε διάφορες αντιστασιακές οργανώσεις, γυναίκες που παντρεύονται και φεύγουν από τον τόπο τους χωρίς τη συγκατάθεση των γονιών τους, γυναίκες-μητέρες που σέβονται τις επιλογές των δικών τους παιδιών, όποιες κι αν είναι αυτές. Ιδιαίτερα στο μυθιστόρημα της Ζωρζ Σαρή, η γυναίκα παρουσιάζεται να είναι πιο ανεξάρτητη κι έχοντας επίγνωση όλων των δικαιωμάτων της δε διστάζει να πάρει αποφάσεις αντίθετες με τις αρχές της οικογένειας και της κοινωνίας. Ολοκληρώνοντας, μόνο στο μυθιστόρημα της Άλκης Ζέη αποτυπώνονται με διακριτικό τρόπο περιπτώσεις σεξουαλικής παρενόχλησης της γυναίκας από το άλλο φύλο, αλλά και περιπτώσεις που η ηθική της γυναίκας καταρρέει και η ίδια δε διστάζει “να πουληθεί” για χάρη των προσωπικών της συμφερόντων.

Τα μυθιστορήματα “Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου” και “Νινέτ” δίνουν ευκαιρίες στο παιδί/έφηβο αναγνώστη να προβληματιστεί γύρω από στερεότυπα και προκαταλήψεις για το φύλο, να τα προσεγγίσει με κριτική σκέψη και ή να τα αποδεχτεί ή να τα απορρίψει. Με άλλα λόγια, προσφέρουν τη δυνατότητα στον αναγνώστη να αναστοχαστεί γύρω από ζητήματα που άπτονται των διαφυλικών σχέσεων, ώστε να επιλέξει στη ζωή του εκείνες τις σχέσεις που θα του επιτρέψουν, ανεξάρτητα από το δικό του φύλο, να δημιουργήσει τις δικές του σχέσεις απαλλαγμένες από στερεότυπα και προκαταλήψεις, αλλά πλούσιες σε προοπτικές και ικανές να τον βοηθήσουν να αξιοποιήσει στο μέγιστο όλα του τα προσόντα.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσσα

- Αναγνώστου-Δεδούλη, Α., & Γαληνού, Ε.Ε. (2008). *Η ισότητα των φύλων στην κοινωνική προστασία: νομοθεσία – νομολογία - μέτρα κοινωνικής πολιτικής - σχόλια παρατηρήσεις*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.
- Αντωνοπούλου, Χ. (1999). *Κοινωνικοί ρόλοι των δύο φύλων*. Καστανιώτης, Αθήνα.
- Βίλδου, Α.Π. (2016). *Ο ηθικός προβληματισμός σε θέματα διαφυλικών σχέσεων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Εργασία, Τμήμα Ποιμαντικής και Κοινωνικής Θεολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γερούκη, Μ. (2011). *Η Σεξουαλική Αγωγή στο Σχολείο. Θεωρία και πράξη-Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Μαραθιά.
- Γιαννακόπουλος, Κ. (Επιμ.) (2006). *Σεξουαλικότητα: Θεωρίες και πολιτικές της ανθρωπολογίας/Συλλογικό έργο*, Bolin, A., Butler, J., Γιαννακόπουλος, Κ., Elliston, D. A., Lancaster, R. N., Mathieu, N. C., Newton, E., Rubin, G., Tabet, P., Vance, C. S., Weeks, J., Weston, K. (1η έκδοση). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γκαντώνα, Γ. (χ.χ.). *Η ψυχολογία των δύο φύλων*. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου 2023, από <https://www.gkantona.gr/psixologia-ton-fylon/>



- Διώτη-Γιαννοπούλου. (2010). *Οικογένεια και Πτυχές της*. 18(20), 7-14. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου 2023, από http://benl.primedu.uoa.gr/ptde/database-ptde/oikogeneia_kai_ptyxes_tis.pdf.
- Ζέη, Α. (1971, 1981, 1987). *Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου*. Κέδρος.
- Ζεργιώτης, Ν.Α. (2011). *Διαφυλικές σχέσεις. Σχολές γονέων*. Υπουργείο Παιδείας, Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Ιγγλέση, Χ. (1997). *Πρόσωπα γυναικών, προσοπεία της συνείδησης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Καδιγιαννόπουλος, Γ., Καραβίδα, Μ., Γαλανοπούλου, Ε., & Γαλανόπουλος, Α. (2020). Η σεξουαλική αγωγή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στον ελληνικό χώρο. *Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής*, 37(2), 267-272.
- Καραμάνου, Α. (2008). Ο ευρωπαϊκός προσανατολισμός της Τουρκίας και η επίδρασή του στη θέση των γυναικών: από τον κεμαλικό εκσυγχρονισμό στο πολιτικό Ισλάμ. Στο Μ. Στρατηγάκη, (επιμ.) *Πολιτικές ισότητας των φύλων: ευρωπαϊκές κατευθύνσεις και εθνικές πρακτικές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κετσετζοπούλου, Μ., & Συμεωνίδου, Χ. (2002). *Ισότητα των φύλων: η θέση της γυναίκας στο δημόσιο και ιδιωτικό χώρο*. Στο: Α. Μουρίκη, Μ. Ναούμη & Γ. Παπαπέτρου. Αθήνα: ΕΚΚΕ.
- Κογκίδου, Δ. (1995). *Μονογονεϊκές οικογένειες: πραγματικότητα-προοπτικές-κοινωνική πολιτική*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Κοκκάλη, Γ., & Καρατζά, Ν. (2019). *Οι ρόλοι των δύο φύλων στην εργασία και την οικογένεια. Απόψεις νέων ενηλίκων στον Δήμο Ηρακλείου*. Πτυχιακή εργασία. Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης.
- Μαγγανारा Ι. (1998). Η συμμετοχή των γυναικών στα κέντρα λήψης αποφάσεων. Στο: Ι. Μαγγανάρα, (επιμ.), *Εργασία, Συνδικαλισμός και Ισότητα των φύλων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μαραγκοπούλου-Γιωτοπούλου, Α. (1995). Η ισότητα των φύλων ως παγκόσμιο αίτημα. Στο Ι. Ν. Παρασκευόπουλος, κ.ά., (Επιμ.), *Διαφυλικές σχέσεις: εισηγήσεις στο Σεμινάριο Κατάρτισης εκπαιδευτικών -Στελεχών σε θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μελιτζάνη, Α. Α. (2008). *Απόψεις και αντιδράσεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τη σεξουαλική αγωγή των μαθητών*. Διδακτορική Διατριβή. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Μουσουρού, Λ. (1995). Η δομή της οικογένειας, οι παραλλαγές της και οι διαφυλικές σχέσεις. Στο: Ι. Ν. Παρασκευόπουλος, κ.ά., (Επιμ.), *Διαφυλικές σχέσεις: εισηγήσεις στο Σεμινάριο Κατάρτισης εκπαιδευτικών-Στελεχών σε θέματα Σεξουαλικής Αγωγής και Ισότητας των Φύλων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΝΟΜΟΣ: υπ' αριθμόν 1329/83 "Για τον εκσυγχρονισμό του Οικογενειακού Δικαίου".
- Ντάβου, Μ., & Χρηστάκης, Ν. (2006). *Σχέσεις και επικοινωνία ανδρών και γυναικών στην εργασία, τη φιλία και το ζευγάρι. Εικόνες του συναισθήματος και της σεξουαλικότητας*. Εργαστήριο Ψυχολογικών Εφαρμογών και Σχεδιασμού. Τμήμα



Επικοινωνίας και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης. Πανεπιστήμιο Αθηνών. Πυθαγόρας.

Οδηγία 2006/54/EK του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου (2006). Ανακτήθηκε 10 Μαΐου 2023, από <https://www.hellenicparliament.gr/UserFiles/c8827c35-4399-4fbb-8ea6-aebdc768f4f7/2katargoymenes.pdf>

Παγκόσμια Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (1948). Ανακτήθηκε 10 Μαΐου 2023, από https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/grk.pdf

Πεχτελίδης, Γ. (2010). Σεξουαλικότητα και Βία ανάμεσα σε συνομήλικα παιδιά στο σχολείο. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών, ΙΕ*, 57, 169-196.

Σαρή, Ζ. (1993). *Νινέτ*. Πατάκης.

Στρατηγάκη Μ. (2007). *Το φύλο της Κοινωνικής Πολιτικής*. Μεταίχμιο.

Σύνταγμα της Ελλάδος (1975). Ανακτήθηκε 10 Μαΐου 2023, από <https://www.e-nomothesia.gr/syntagma/suntagma-ellados-1975.html>

Μεταφρασμένη

Cramer, B.G. (1999). *Μυστικά γυναικών. Από μητέρα σε κόρη*. Μτφρ. Ν. Λαδοπούλου. Αθήνα: Καστανιώτη.

Duck, S. (2000). *Ανθρώπινες σχέσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Meth, R.L., & Pasick, R.S. (2000). *Άνδρες σε θεραπεία. Εργαστήριο Διερεύνησης Ανθρωπίνων Σχέσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Muncie J., Wetherell M., Langan M., Dallos R., & Cochrane A. (2008). *Οικογένεια. Η μελέτη και κατανόηση της οικογενειακής ζωής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ξενόγλωσση

Abelin, E.L. (1975). Some further observations and comments on the earliest role of the father. *International Journal of Psychoanalysis*, 56.

Bell, D. (1982). *Being a man: the paradox of masculinity*. San Diego: Harcourt BraceJovanovich.

Buscatto M., & Laboratoire G. F. (2007). *Women in artistic professions. An emblematic paradigm for gender studies*. Université Paris I Panthéon, Sorbonne.

Chodorow, N. (1978). *The reproduction of Mothering*. University of California Press, Berkeley.

Connell, R.W. (1989). Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education. *Oxford Review of Education*, 15 (3).

Gatrell, C. (2005). *Hard Labour: The Sociology of Parenthood*. Open University Press, Maidenhead.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Harvard University Press.

Gruber, J. E., & Fineran, S. (2007). The impact of bullying and sexual harassment on middle and high school girls. *Violence Against Women*, 13(6), 627-643.



- Hartung, C. M., Little, C. S., Allen, E. K., & Page, M. C. (2011). A psychometric comparison of two self-report measures of bullying and victimization: Differences by sex and grade. *School Mental Health, 3(1)*, 44-57.
- Jaffe, M. (1998). *Adolescence*. New York: John Wiley & Sons.
- Simpson, B. (2000). *The Body as a Site of Contestation in School*. The Body, Childhood and Society. Macmillan, London.
- Wirth, L. (2002). *Breaking through the Glass Ceiling: Women in Management*. International Labour Office, First International Conference, Luxembourg.

KEIMENA, ηλεκτρονικό περιοδικό Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού, Αργοναυτών και Φιλελλήνων, 38221, Βόλος.

ISSN : 1790-1782