

# Παιδαγωγικές αντιλήψεις και κοινωνική δικαιοσύνη στην πεζογραφία της δεύτερης μεταπολεμικής γενιάς: η περίπτωση του Χριστόφορου Μηλιώνη

Ελληνική ΝΙΚΟΛΟΥΔΑΚΗ-ΣΟΥΡΗ  
Επίκ. Καθηγήτρια  
Πανεπιστήμιο Κρήτης  
[enikoloudaki@edc.uoc.gr](mailto:enikoloudaki@edc.uoc.gr)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ένα υβριδικό, αλλά πρωτότυπο και γοητευτικό κεφάλαιο της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, θα μπορούσε να είναι η μελέτη του έργου των λογοτεχνών που αναφέρεται στο σχολείο και, ιδιαίτερα όσων η επαγγελματική και ερευνητική ενασχόληση συνδέεται με τις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στο έργο τους η λειτουργία του προσώπου ως δασκάλου αφομοιώνεται στην αυτοβιογραφική μαρτυρία, μετασχηματίζεται σε πλοκή και προσφέρεται στον αναγνώστη ως αφήγημα: έτσι, το χωροχρονικό πλαίσιο της πλοκής αντιστοιχεί στον τόπο και στα χρόνια που υπήρξαν κάποτε η καθημερινότητα τους. Η απόσταση του χρόνου συγγραφής (και αφήγησης) από τα γεγονότα σχηματίζει την άποψη γι' αυτά την ερμηνεία που επηρεάζει την εξέλιξη. Ο Χριστόφορος Μηλιώνης, πεζογράφος της δεύτερης μεταπολεμικής γενιάς, έζησε τα παιδικά και τα εφηβικά του χρόνια την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου στην Ήπειρο και υπηρέτησε ως φιλόλογος στα μέσα της δεκαετίας του '50, σε σχολεία της περιοχής της γενέτειράς του (Περιστερί Πωγωνίου Ιωαννίνων): όταν η κατάσταση των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων γίνεται θέμα στην πεζογραφία του, αντικατοπτρίζεται με ρεαλισμό και με λεπτή, υπαινικτική ειρωνεία. Στην εισήγηση α) αναλύονται παραδείγματα κειμένων λογοτεχνών που έχουν άμεση σχέση με την εκπαιδευτική πράξη, β) ανιχνεύεται ο τρόπος πρόσληψης εκπαιδευτικών προβλημάτων στη νεότερη και σύγχρονη λογοτεχνία μας και γ) συζητούνται οι λεπτομέρειες της ζωής των μαθητών και των εκπαιδευτικών που τους αγγίζει η ιστορία της περιοχής όπου ζουν.

## Schools, paedagogical aspects and social rights in Christoforos Milionis' writings

### ABSTRACT

In the History of recent Greek Education, a hybrid but at the same time original and attractive chapter could have been the study of modern greek novelists who were or are still teachers and their novels take place in the schools. In these works one could study how teaching experience is transformed in the plot and presented as a story to the reader. The time lapse between the events and the writing creates a distant look; the interpretation, the action and perception go hand in hand. Christoforos Milionis is a writer of the second postwar generation. During his youth he experienced the german occupation and the civil war in Epirus area and he worked as a teacher of greek language and literature in the 50's, in schools of his native land (Peristeri Pogoniou Ioanninon). In his prose he reflects on the situation of greek Education with realism and irony. In this article we refer first to matters of modern greek literature, then the problems of the teacher and students in school life, the current paedagogical ideas, the local communities and the cultural values in Milionis' short story "God is only one".

### 1. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΣΤΟΝ «ΚΑΘΡΕΦΤΗ» ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ

Τις πρώτες ώρες που η *Αλίκη* βρίσκεται στη *χώρα των θαυμάτων* αισθάνεται τελείως άβολα με το ανοικνόμητο ύψος της, έχει κρίση ταυτότητας, και γι' αυτό δοκιμάζει να αποδιώξει την εφιαλτική απώλεια του εαυτού της, καταφεύγοντας στις

γνώσεις που έχει αποκτήσει στο σχολείο· αλίμονό της, όμως, σε καμιά από τις ερωτήσεις της δεν απαντά σωστά:

[...] Θα δοκιμάσω να δω αν ξέρω όλα τα πράγματα που ήξερα. Για να δούμε τέσσερις φορές το πέντε κάνει δώδεκα και τέσσερις φορές το έξι κάνει δεκατρία και τέσσερις φορές το εφτά ... Αχ, Θεέ μου! Μ' αυτό τον τρόπο δε θα φτάσω ποτέ το είκοσι! Τέλος πάντων, η Προπαίδεια δεν είναι και τίποτα σπουδαίο· ας δοκιμάσω τη Γεωγραφία. Το Λονδίνο είναι η πρωτεύουσα του Παρισιού και το Παρίσι η πρωτεύουσα της Ρώμης ... [...]

Lewis Carroll, 2007, 26-27.

Ο πρώτος συνειρμός της ηρωίδας από την πραγματικότητα της σχολικής τάξης, που τώρα ανήκει σ' ένα μακρινό χωροχρόνο, καθιστά στην αφήγηση παρούσα τη Μαίημπελ. «Πρέπει να έχω πάρει τη θέση της Μαίημπελ!», συλλογίζεται η Αλίκη και για να αποφύγει αυτή την διόλου ευχάριστη υπόθεση, προσπαθεί να πει το ποίημα «Πώς κάνει». Παίρνει τη μαθητική πόζα, αλλά στην απαγγελία της δεν αναγνωρίζει ούτε τη φωνή της ούτε τα «σωστά» λόγια! Η πρώτη της αντίδραση είναι το κλάμα, η δεύτερη η αυτοτιμωρία της, η ποινή που βάζει στον εαυτό της, και η τρίτη η προσαρμογή στη νέα κατάσταση, προκειμένου να αποφύγει το διάβασμα:

[...] Μετά απ' όλ' αυτά φαίνεται πως είμαι η Μαίημπελ και θα πρέπει να πάω να ζήσω σ' εκείνο το πληκτικό μικρό σπίτι και δε θα 'χω πια παιχνίδια να παίζω, αλλά, αλίμονο, θα 'χω πολύ περισσότερα μαθήματα να διαβάζω! Όχι. Το πήρα απόφαση. Αν είμαι η Μαίημπελ, θα μείνω εδώ που βρίσκομαι! [...]

ό. π., 27.

Ανάμεσα σε όλες τις άλλες εκφάνσεις της κριτικής που ασκεί ο Lewis Carroll στην εποχή του, χρησιμοποιώντας τον ευφυή τρόπο της παρωδίας (Ζερβού, 1992), μέσα από τη σκέψη της Αλίκης το σχολείο της βικτωριανής εποχής επιδέχεται αλλεπάλληλες αμφισβητήσεις. Η πρώτη αφορά στο περιεχόμενο και στην ποιότητα της μάθησης· γιατί αν οι γνώσεις που αποκτά το παιδί το εγκαταλείπουν με την πρώτη αναποδιά, ποιο είναι το νόημά τους; Η δεύτερη αμφισβήτηση προχωρεί σε ένα συνθετότερο πρόβλημα· τη συνάρτηση της σχολικής επίδοσης με την καλή προετοιμασία του παιδιού στο σπίτι και την οικονομική κατάσταση των γονέων του. Η τρίτη θίγει το πρόβλημα της σχολικής διαρροής που συνδέεται με την κοινωνική ανισότητα, με την αναφομοίωτη γνώση και την κατανάλωση ωρών από τον ελεύθερο χρόνο του παιδιού για το διάβασμα. Ας προσέξουμε την ειρωνεία με την οποία διαποτίζει το κείμενο η διαίσθηση του παιδιού· που αντιλαμβάνεται ότι το διάβασμα και η άνεση στο σπίτι συνδέονται αναλογικά και αυτοσαρκάζεται, γιατί αυτή, αντίθετα με τη Μαίημπελ, την κακή μαθήτριά, θα πειθαρχήσει και θα μείνει στο στενάχωρο σπίτι να διαβάσει τα μαθήματα ... Το μόνο που έχει να κάνει είναι να μείνει στο «υπόγειό» της!

Τα παραθέματα από το μυθιστόρημα του Lewis Carroll *Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων* δίδουν ένα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο υποδέχεται η λογοτεχνία μια πραγματικότητα που αν μη τι άλλο σημειώνει τομή στη σκέψη όλων μας· μια πραγματικότητα προσαρμογής στον εγγράμματο πολιτισμό. Οντας ο συγγραφέας και καθηγητής Μαθηματικών στο Κολλέγιο Christ Church της Οξφόρδης, είναι σε θέση να γνωρίζει την ανταπόκριση των φοιτητών του στην παρεχόμενη γνώση, όπως και τις δυνατότητες που προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα στα παιδιά να μορφωθούν. Η διεισδυτική του ματιά δεν προκαλεί, όμως, την

εξέγερση αλλά την υπονόμηση του μηχανισμού που περιορίζει τον ελεύθερο χρόνο του παιδιού· γιατί η Αλίκη προτιμά να ζήσει στο χώρο που βρέθηκε, μακριά από τους δικούς της, παρά να διαβάσει! Και ο Carroll ειρωνεύεται τον αφελή τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται τη διαφορά της η μικρή ηρωίδα από τη Μαίημπελ και το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα που σπάνια σκύβει στη σκέψη του παιδιού για να αφουκραστεί τις ανησυχίες του ...

Αν το παράδειγμα του Lewis Carroll σχολιάστηκε περισσότερο, είναι γιατί ως καθηγητής ανήκει στους λογοτέχνες που έχουν βιοματική σχέση με την αφηγηματική ύλη των κειμένων τους, που μαρτυρούν τέσσερις, τουλάχιστον, μορφές διαλόγου· του συγγραφέα με την εποχή του, των προσώπων του έργου με τις καταστάσεις του μύθου, του αναγνώστη με τον συγγραφέα και με τον μύθο του έργου. Σήμερα η έρευνα στις ανθρωπιστικές επιστήμες στρέφεται και προς τη λογοτεχνία που τη θεωρεί πηγή μιας διαλογικής συγκρότησης των αντιλήψεων του προσώπου. Όταν πρόκειται, μάλιστα, για αφηγήσεις της παιδικής ή της εφηβικής ηλικίας που, όπως σημειώθηκε προηγουμένως, αποτελούν και περιεχόμενα της σχέσης των προσώπων με το σχολείο, αυτές αποτελούν τεκμήρια που μας δίνουν «τη δυνατότητα να προχωρήσουμε σε μια πολυεπίπεδη ανάλυση, σε μια ανίχνευση κοινών στοιχείων ανθρώπινης συμπεριφοράς και αντίληψης γενικά γύρω από το χώρο της ανατροφής και της εκπαίδευσης.» (Χουρδάκης, 2002-03). Πιο προσωπικό, αλλά εξίσου αποκαλυπτικό είναι το επόμενο παράδειγμα από την ποίηση του Γιώργη Μανουσάκη, λογοτέχνη και φιλόλογου (Χανιά, 1933-2008), που μαρτυρεί την ανατροφοδοτική συνάφεια των λογοτεχνικών κειμένων με την Ιστορία της Εκπαίδευσης. Πρόκειται για το ποίημα «Αυτοπροσωπογραφία με πεννάκι» (Μανουσάκης, 2005, 60).

#### *ΑΥΤΟΠΡΟΣΩΠΟΓΡΑΦΙΑ ΜΕ ΠΕΝΝΑΚΙ*

*Είναι κάποιες στιγμές  
που ο μέσα μου κόσμος παραλοϊζει.  
Απ' τις καταπακτές  
βγαίνουν τελώνια σκανταλιάρικα  
πίσω από τις κουρτίνες  
προβαίνουνε τζουτζέδες με φαρδιά χαμόγελα  
ταμπούρα παίζουν ξέφρενους σκοπούς.*

*Μα σα θελήσω  
να βγάλω τούτους τους ξεφαντωτές στο φως  
έρχεται από το πάνω πάτωμα  
με δασκαλίστικη βέργα στο χέρι  
η κυρά – Λογική κι όλα μπαίνουν σε τάξη.*

*Γι' αυτό ό, τι λέω ή γράφω  
έχει τη φρονιμάδα και τη ντροπαλότητα  
του μαθητή που ήμουν μια φορά.*

Το πρώτο σχόλιο αφορά τη σκηνοθεσία που επινοείται για να αποδοθεί η χαοτική κατάσταση των εικόνων που απασχολούν τον ποιητή, πριν αυτές αποκτήσουν ειρμό στη σύνταξή τους. Η Λογική δανείζεται το πρόσωπο και ... τη «βέργα» της κυρα δασκάλας και επιβάλλει την πειθαρχία της έκφρασης στις ασυνάρτητες, προκλητικές και δαιμονικές εικόνες του υποσυνείδητου· κι από την άλλη μεριά ο ποιητής ψάχνοντας τις αναμνήσεις του βρίσκει πως η συστολή και η

σοβαρότητα που είχε, όταν ήταν μαθητής μεταφέρθηκαν στα ποιήματά του και επισφράγισαν την ποιότητά τους. Πρόκειται, δηλαδή, για μια παιδαγωγική διαδικασία που «μακροημερεύει» στον εσωτερικό κόσμο του ποιητή και επιβεβαιώνει για μια φορά ακόμη τη βαθιά και ανεξίτηλη επίδραση της παιδείας που παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα στη βιοθεωρία του ανθρώπου.

Το δεύτερο σχόλιο αφορά την αναλογία ανάμεσα σ' όσα συμβαίνουν στο μυαλό του ποιητή και στην «κοσμοχαλασιά» που επικρατεί, πριν μπει ο δάσκαλος ή η δασκάλα στη σχολική τάξη, για να κάνει το μάθημα: ένα μικροσύμπαν με απρόβλεπτη κινητικότητα και συγκινήσεις, όπου το βίωμα είναι ισχυρό και γι' αυτό εισχωρεί σε αφηρημένες καταστάσεις και τις ανανεώνει με πρωτότυπα σχήματα λόγου. Έτσι η σχολική τάξη υπερβαίνει τα καθημερινά της όρια προσλαμβάνει διαστάσεις αισθητικού προτύπου, εκπλήσσει και προκαλεί καθολικό ενδιαφέρον. Συνεπώς, δεν πρόκειται για μαρτυρία που προσθέτει μόνο μερικές πληροφορίες, έστω πρωτότυπες, αλλά για μαρτυρία που ανάγεται σε *μυθολογία*, που παίρνει το σχήμα της περνώντας από διάφορα στρώματα πολιτισμού.

## 2. Η ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΑ ΣΧΕΣΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Τις περισσότερες φορές η λογοτεχνία – και κυρίως η πεζογραφία - δίνει την εντύπωση ότι είναι πραγματική ιστορία και, επομένως, μπορεί να αποτελέσει ιστορική πηγή, που χρειάζεται να τη λαμβάνουμε υπόψη μας για πολλούς λόγους. Προς ώρας θα συμφωνήσουμε με τα εξής επιχειρήματα: α) Στη λογοτεχνία περνά η ιστορία του ανθρώπου ή μιας κοινότητας, μιας ιστορικής περιόδου, ειρηνικής ή πολεμικής: οι ενδόμυχες σκέψεις για τις αξίες, τις προσδοκίες, τα όρια ανάμεσα στις αντοχές του σώματος και στις απαιτήσεις του χρέους ή των ιδανικών, τον έρωτα και τη μοναξιά είναι μικρές *αλήθειες*, που συνθέτουν τον *άλλο λόγο*, του ανθρώπου που δημιουργεί ή ζει την *Ιστορία* και δεν ανήκει ούτε σ' εκείνον που υποκινεί τα γεγονότα της ούτε σ' εκείνον που τη γράφει (πρβλ. το παράδειγμα του Οδυσσέα στην *Οδύσσεια*). β) Η αφήγηση στην μακροϊστορία είναι συνοπτική, είναι μέσα στην οικονομία της φιλοσοφίας της οι ατομικές περιπτώσεις να γενικεύονται σε καταστάσεις, και γ) Η αλληλεγγύη της γνώσης, ιδιαίτερα στις Επιστήμες του Ανθρώπου διευρύνει τους ορίζοντες της σκέψης: «δεν μαθαίνουμε Ιστορία μέσα από τη Λογοτεχνία ούτε Λογοτεχνία μέσα από την Ιστορία, αλλά μαθαίνουμε και τα δυο», για να στοχαστούμε πάνω στην «ανθρώπινη περιπέτεια» που μνημονεύει η Ιστορία, αλλά «ενσαρκώνει» η Λογοτεχνία (Αθανασοπούλου 2004, 407). Από την άποψη αυτή, η *μικροϊστορία* περιέλαβε στα περιεχόμενά της τη Λογοτεχνία όχι μόνο ως πηγή, αλλά ως ερευνητικό, αυτό καθ' αυτό, πεδίο: όπου αντικατοπτρίζονται «η κουλτούρα των 'σιωπηλών' ανθρώπων, οι βιοματικές όψεις της καθημερινής τους ζωής, οι προσδοκίες και τα όνειρά τους, οι ιδέες τους, οι νοοτροπίες τους, που τις περισσότερες φορές δεν ταυτίζονταν ή δεν συνέπιπταν με τις επιθυμίες και τις σκέψεις των ισχυρότερων [...]» (Χουρδάκης 2004, 1ε').

Η Λογοτεχνία και η Εκπαίδευση κινούνται δυναμικά στον χώρο της Παιδείας και δημιουργούν Πολιτισμό και οι αναμνήσεις από τη σχολική ζωή εύρισκαν πάντα τρόπο να διεισδύουν στην πλοκή ή, όπως είδαμε στην αρχή, στον συμπυκνωμένο λόγο της ποίησης. Παρά ταύτα, τουλάχιστον, στην ελληνική βιβλιογραφία, δεν είχε απασχολήσει την έρευνα, μέχρι την τελευταία εικοσαετία, ούτε η συμπόρευση ούτε η συνάντησή τους. Μόλις, δηλαδή, τη δεκαετία του '80 διαφαίνεται μια αμοιβαία εμπιστοσύνη ανάμεσα στις γνωστικές τους περιοχές. Από τότε έρευνες, όπως των Κουκουλομμάτη, Παπαδογιαννάκη, Χουρδάκη, Χοντολίδου, Αποστολίδη, Πασχαλίδη, Μαλαφάντη στο πεδίο της Λογοτεχνίας, της Μικροϊστορίας και της

Παιδαγωγικής της Λογοτεχνίας - η αναφορά είναι ενδεικτική και όχι ολοκληρωμένη – επαναπροσδιορίζουν την *ανάγνωση* της λογοτεχνίας ως πολυδιάστατης και πολυφωνικής δραστηριότητας. Η πεζογραφία, λ. χ., του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, του Γεωργίου Βιζυηνού, του Ιωάννη Κονδυλάκη, της Κατίνας Παπά, της Έλλης Αλεξίου αλλά και σύγχρονων λογοτεχνών έχουν προκαλέσει το ερευνητικό ενδιαφέρον ως πηγή πληροφοριών που αφορούν το ανθρώπινο δυναμικό, τη διοίκηση, την επίδοση, την κατάρτιση, τις συμπεριφορές, τα διάφορα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται κ. λπ.

Με το ίδιο σκεπτικό μπορούμε να συνεχίσουμε την έρευνα στους λογοτέχνες της δεύτερης μεταπολεμικής γενιάς, ιδίως σ' αυτούς που έχουν περάσει τα βιώματά τους από το σχολείο στην πεζογραφία τους, είτε ως μαθητές είτε ως δάσκαλοι. Ο Γ. Ιωάννου, ο Χρ. Μηλιώνης, ο Λ. Κούσουλας, ο Ν. Γρηγοριάδης, ο Γ. Μανουσάκης, για να περιοριστούμε σε λογοτέχνες της δεύτερης μεταπολεμικής γενιάς, εγκαινιάζουν ένα νέο κεφάλαιο στην Ιστορία της Εκπαίδευσης. Είναι φιλόλογοι, υπηρετούν στη Μέση Εκπαίδευση και γράφουν για τις εμπειρίες αυτές στα έργα τους<sup>1</sup>. Οι λογοτέχνες αυτοί ζουν παιδιά την Κατοχή και τον Εμφύλιο και σπουδάζουν μέσα στο ψυχροπολεμικό κλίμα, υπό την απειλή του πυρηνικού πολέμου και του παρακράτους. Η Δικτατορία και το Κυπριακό τους βρίσκει πια να υπηρετούν ως καθηγητές σε διάφορα Γυμνάσια. Τόσο την ποίηση όσο και την πεζογραφία τις βαραίνουν ο αμφίσημος ιστορικός χρόνος του παρόντος και ο απόηχος της αιματηρής δεκαετίας 1940-1950.

Το φαινόμενο είναι αρκετά ενδιαφέρον και για ένα άλλο λόγο· η μαρτυρία του πάσχοντος υποκειμένου είναι ψυχογραφική, η δε ενδοσκόπηση του κάθε χαρακτήρα βγάζει προς τα έξω ένα λόγο που ναι μεν ανήκει σε ένα πρόσωπο, γίνεται όμως, ο καθρέφτης και του λόγου του *άλλου*, που έχει ή ενδέχεται να έχει την ίδια εμπειρία. Γιατί, συνήθως, τα κείμενα τα διαπερνά η ειρωνεία που ο *άλλος*, ο αναγνώστης την εκλαμβάνει σαν την κριτική που ήθελε να κάνει κι αυτός. Επειδή, μάλιστα, ο Μηλιώνης έχει πολλαπλή σχέση με τη λογοτεχνία - δεν υπηρέτησε μόνο ως φιλόλογος στην Ελλάδα και την Κύπρο, αλλά μόχθησε και για την αυτονομία της στο σχολικό πρόγραμμα και συμμετέχει στον διάλογο για την προσφορά της ως μορφωτικό αγαθό, αξίζει, κατά τη γνώμη μου να διερευνηθεί η προσφορά του στην Ιστορία της Εκπαίδευσης. Μέρος της πολύπτυχης αυτής εμπειρίας περνά στα αυτοβιογραφικά του κείμενα και συναντά ένα ακόμη θεμελιακό κεφάλαιο του Πολιτισμού μας, την *Τοπική Ιστορία* που τώρα πια υπολογίζεται στην Εκπαίδευση σαν σημαντική δραστηριότητα αυτογνωσίας.

### **3. ΑΥΤΟΒΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΣΕΛΙΔΕΣ ΣΤΗΝ ΠΕΖΟΓΡΑΦΙΑ ΤΟΥ ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΟΥ ΜΗΛΙΩΝΗ**

Το έργο του Χριστόφορου Μηλιώνη είναι σημαντικό, γιατί συγκερνά τη νεωτερική γραφή (εσωτερικό μονόλογο και ειρωνεία) με αναζητήσεις που περιορίζονται σε μια ιδιότυπη σύσταση της καθημερινότητας· όπου έστω κι αν δεν δηλώνεται πάντα είναι διαρκής ο υπαινιγμός για τον γενέθλιο τόπο που τον καλεί στο παρόν η μνήμη της πρόσφατης ιστορίας και ο μύθος του ηπειρώτικου πεπρωμένου. Στη συλλογή διηγημάτων *Καλαμάς και Αχέροντας*<sup>2</sup> βρίσκουμε πληροφορίες για την παιδική του ηλικία στο Περιστέρι Ιωαννίνων και για την εξ αποστάσεως φιλία του με

<sup>1</sup> Το παράδειγμά τους συνεχίζουν στις επόμενες δεκαετίες οι Γ. Γιατρομανωλάκης, Θ. Γρηγοριάδης, Ν. Βασιλειάδης, Κ. Ακρίβος, Δ. Μίγγας και στην Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση οι Γ. Γιατρομανωλάκης, Κ. ακρίβος, Τ. Μουδατσάκης, Ο. Τσαγκαράκης, Λ. Διβάνη, Αγαπητός κ. ά,

<sup>2</sup> Μηλιώνης 1985

τον Ισμαήλ Κανταρέ<sup>3</sup>, αφού είχε κοινά βιώματα με τον περίπου συνομήλικό του Αλβανό συγγραφέα από το Αργυρόκαστρο. Εκεί θα βρεί ο αναγνώστης και τις αναμνήσεις από τις πρώτες εμπειρίες του δασκάλου. Από τη συλλογή αυτή αξίζει να αναφέρουμε το ομώνυμο διήγημα όπου ψυχογραφείται ο άνεργος πτυχιούχος φιλόλογος της Ηπείρου· αυτός που συνεχίζει μόνος του τη μόρφωσή του και ταυτόχρονα οι προφορικές μαρτυρίες ξεδιπλώνουν μπροστά του το συλλογικό δράμα του Εμφύλιου, τις θηριωδίες κι από τις δυο μεριές. Άραγε ενδιέφερε ποτέ το υπαρξιακό κενό που δημιουργούσε στο νεαρό καθηγητή από τη μια μεριά η διάψευση των ιδανικών της αντίστασης κι από την άλλη η εξάρτηση του μέλλοντός του από τις πολιτικές πελατειακές σχέσεις;

Το δεύτερο διήγημα με τίτλο «Ένας είναι ο θεός»<sup>4</sup> είναι πλησιέστερο στη θεματική του συνεδρίου, γιατί συνδυάζει τις πληροφορίες για την κατάσταση των επαρχιακών γυμνασίων στα μέσα της δεκαετίας του πενήντα με το αίτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πυρήνας του διηγήματος είναι ένα περιστατικό σχετικό με την εκπαιδευτική πολιτική για το θρήσκευμα των μαθητών, η «μεγαθυμία» της οποίας ακυρώνεται από τη στιγμή που δεν έχει δημιουργήσει και τις υποδομές για να παρακολουθήσει ο μαθητής του διαφορετικού θρησκευματος το μάθημα που τον αφορά.

Ο αφηγητής, νεαρός έκτακτος ιδιωτικός φιλόλογος στο Γυμνάσιο της Πάργας το σχολικό έτος 1955-1956, έχει στην πρώτη τάξη ένα μουσουλμάνο μαθητή, τον οποίο η νομοθεσία δεν υποχρεώνει να παρακολουθεί τα *Θρησκευτικά*. Ο διευθυντής διευθετεί το θέμα διοικητικά και έχει ήσυχη τη συνείδησή του, ο ηπειρώτης φιλόλογος, όμως, μαθημένος από παιδί στους «αποκλεισμούς» και στις απορρίψεις, αμφιβάλλει για την αποτελεσματικότητα της «ανεξιθρησκείας»:

*[...] Δεν ξέρω αν ο Μουλιαζίμ αντιλήφθηκε σωστά εκείνο το δεν είχε υποχρέωση ή αν το εξέλαβε ως απαγόρευση. Πάντως στην ώρα των Θρησκευτικών δεν έμπαινε ποτέ στην τάξη. Καθόταν σε μια πέτρα, στην αυλή, όσο ήταν καλός ο καιρός και διάβαζε το βιβλίο του, ενώ με τις κακοκαιρίες στεκόταν σε μια γωνιά του διαδρόμου και περίμενε υπομονετικά το κουδούνι.*

*Μια μέρα με φοβερή παγωνιά ανοίγω την πόρτα και τον βλέπω πάλι όρθιο στο διάδρομο να τρεμουλιάζει. Θυμήθηκα τη σουσουράδα που ράμφιζε το παράθυρό μου.*

*«Βρε Νεχάτ» του λέω. «Έλα, αγόρι μου, μέσα στη σόμπα να μην αρρωστήσεις! Θέλεις άκουγε, θέλεις μην ακούς.*

*Ένας είναι ο Θεός για όλον τον κόσμο ...»*

Μηλιώνης 2003, 464

Η αφήγηση των εμπειριών εκείνης της σχολικής χρονιάς τελειώνει σ' αυτό το σημείο· μετά από δέκα χρόνια ο αφηγητής επισκέπτεται ως τουρίστας πια την Πάργα, που έχει χάσει την παλιά της όψη και αίγλη, προσαρμοσμένη στις απαιτήσεις του τουρισμού:

*Ανέβηκα στο Τουρκοπάζαρο, έφτασα ως την πόρτα του Κάστρου, είδα το παλιό μας Γυμνάσιο, εγκαταλειμμένο, χωρίς παράθυρα. Είχε χτιστεί καινούργιο, εκεί στην Κόκκινη Βίλα, που τώρα κοντά του είχε μικρύνει πολύ [...]. Πότε πότε συναντούσα κάποιον γνωστό. Ρώτησα για κάποιους του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων, είχαν πεθάνει. Το ίδιο και ο διευθυντής μου. Μαθητές μου δεν*

<sup>3</sup> «Ο παιδικός μου φίλος Ισμαήλ Κανταρές», Μηλιώνης, ό. π., σσ. 73-84.

<sup>4</sup> Μηλιώνης, 2003

*έβλεπα. Ή είχαν σκορπίσει για τις σπουδές τους ή είχαν ανδρωθεί κι είχαν γίνει αγνώριστοι.».*

ό. π., σελ. 466

Η μόνη σκηνή που συνέδεσε τον φιλόλογο με την πρώτη του εμπειρία από το σχολείο της Πάργας ήταν η μάνα του Νεχάτ, που τον χαιρέτησε, του συστήθηκε, του είπε τα νέα του Νεχάτ και ξαναγύρισε στο σημείο που είχε σταματήσει την αφήγησή του ο συγγραφέας για τη χρονιά του '55-'56:

*«Ήρθε λαχανιασμένος, στο σπίτι μας από το σχολείο, τρέχοντας, εκείνη τη μέρα και μου είπε: '-Μαμά, ο καθηγητής μας είπε σήμερα πως ένας είναι ο Θεός για όλον τον κόσμο! ... Ξεχνιούνται αυτά;». Ομολογώ, συνεχίζει ο αφηγητής, πως δεν το περίμενα. Ήταν τότε το καλύτερο μάθημα που πήρα ως δάσκαλος.*

ό. π.

Κι αν ονομάσουμε θεό την ιδέα του καλού, ο Νεχάτ πίστεψε τον δάσκαλο και προχώρησε ... Η συνέχεια του διηγήματος είναι απρόβλεπτα προσαρμοσμένη στον καιρό μας και όποιος ενδιαφέρεται μπορεί να τη διαβάσει στο περιοδικό *η λέξη* (175, σσ. 462-467). Ωστόσο, η αίσια τροπή των πραγμάτων προς όφελος του Νεχάτ δεν αντανακλά θεολογικές πεποιθήσεις: οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Μηλιώνη εκπορεύονται από την εμπειρία των πολέμων και από το μάθημα ανθρωπιάς που έδωσαν κάποιοι, υπερβαίνοντας τα δεσμά της οποιασδήποτε ιδεολογίας και αναζητώντας αν όχι τη δικαίωσή τους, τουλάχιστον την αναγνώρισή τους ως υπάρξεων. Γι' αυτό το διήγημα ακούγεται σαν επίλογος των διηγημάτων που αφηγούνται τους αλληλοσκοτωμούς και το ξεκλήρισμα των χωριών' ψηφίδες μνήμης που ο συνειρμός τις μετατρέπει σε συλλογική μικροϊστορία του τόπου (Δάλλας 1997). Οι φράσεις που επαναλαμβάνονται στο κείμενο «Μη στενοχωριέσαι! Έχει ο Θεός!» και «Ένας είναι ο θεός!» είναι ανθρώπινες σκέψεις που σε τέτοιες ιστορικές κρίσιμες συνθήκες μοιάζουν να έχουν μια *ιδιοσυγκρασιακή παντοδυναμία*.

Αλλά το διήγημα, ιδωμένο πάλι ως πηγή της μικροϊστορίας είναι ένα ταξίδι στη ζωή της Πάργας, που δε θύμιζε τίποτα από τη δόξα του 18<sup>ου</sup> και του 19<sup>ου</sup> αιώνα! Μένει ασχολίαστο και απόμακρο μέσα σ' ένα παρόν που δεν ξέρεις γιατί αξίζει να γίνεται αντικείμενο λόγου. Κι όμως πόσα πράγματα δεν μαθαίνει κανείς γι' αυτό το μικροσύμπαν της εκπαίδευσης στα μέσα της δεκαετίας του '50 ή αρχές της δεκαετίας του '60: α) ότι κάποιοι Τούρκοι έμειναν στην Πάργα από την εποχή της ανταλλαγής των πληθυσμών, αφού οι πρόγονοί τους δεν είχαν τίποτα να ανταλλάξουν, για να φύγουν στην Τουρκία, β) ότι το σχολείο το συντηρούσαν οι γονείς από το υστέρημά τους φυσικά!, γ) ότι ο καθηγητής έκανε σχεδόν όλα τα μαθήματα στα απομονωμένα Ημιγυμνάσια: έτσι, η λογική των μαθητών και η μεταφυσική των θρησκευτικών περιόριζαν τη ρητορεία του μαθήματος και δημιουργούσαν ένα γλαφυρό κλίμα στην τάξη. Το κενό της *διαχρονικής* μελαγχολίας του άγριου θαλασσινού ηπειρώτικου τοπίου το γέμιζαν οι λιγοστοί νέοι ... Γι' αυτό ο δάσκαλος δε ρίχνει πέτρα πίσω του, όταν φεύγει από το μέρος που υπηρετεί, γιατί δένεται, νοσταλγεί και επιστρέφει, κυρίως για να πάρει δύναμη. Και του δίνεται κάποτε η χάρη να φτάξει τη ζωή εκείνη σε ιστορία, όπου προβάλλεται η εμπειρία και η ανθρώπινη πρωτοβουλία ως μικροπροοπτική βελτίωσης. Τι αναγνωρίζει ο δάσκαλος; Ότι όλοι είμαστε άνθρωποι κι ότι το σώμα μας είναι ευάλωτο και απροστάτευτο στο κρύο ... Ο Νικηφόρος Βρεττάκος την ίδια ζεστασιά επισημαίνει ως έλλειμμα των δεκατεσσάρων παιδιών στο Καλέντζι Ιωαννίνων. Αυτή τη ζεστασιά πρόσφερε ο δάσκαλος και ο Νεχάτ την ένωσε και γύρισε στο σπίτι του χαρούμενος και με αυτοπεποίθηση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Αθανασοπούλου Α., (2004) *Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό*, στο Αγγελάκος Κ., Κόκκινος Γ. (επιμέλεια), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών* (Αθήνα, Μεταίχμιο).
- Carroll L., (2007) *Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων*, μετάφραση Παυλίνα Παμπούδη, β' έκδοση, (Αθήνα, Printa)
- Δάλλας Γ., (1997), *Η μεταπολεμική πεζογραφία και η μικροϊστορία: η λανθάνουσα συνάντηση μιας τεχνικής και μιας μεθόδου. Μέσα από τις ατομικές φωνές ως μαρτυρίες του υποστρώματος*, στον τόμο *Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995)*, Πρακτικά Επιστημονικού Συνεδρίου (7-8 Απριλίου 1995) (Αθήνα, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας – Σχολή Μωραΐτη).
- Μανουσάκης Γ. (2005), *Σπασμένα αγάλματα και πικροβότανα*, (Αθήνα, Γαβριηλίδης)
- Μηλιώνης Χρ. (1985), *Καλαμάς και Αχέροντας*, (Αθήνα, στιγμή)
- Μηλιώνης Χρ. (2003), Ένας είναι ο Θεός, *Η λέξη*, 175, Αθήνα, σσ. 462-467.
- Χουρδάκης Α., (2002-2003), Το σχολείο μέσα από τις μαθητικές αναμνήσεις του Παπαδιαμάντη, *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 1, σσ. 175-188.
- Χουρδάκης Α., (2005), *Από τη μικροϊστορία της παιδείας: ένα παιδικό λεύκωμα του 1900-1904*, (Αθήνα, Ατραπός)