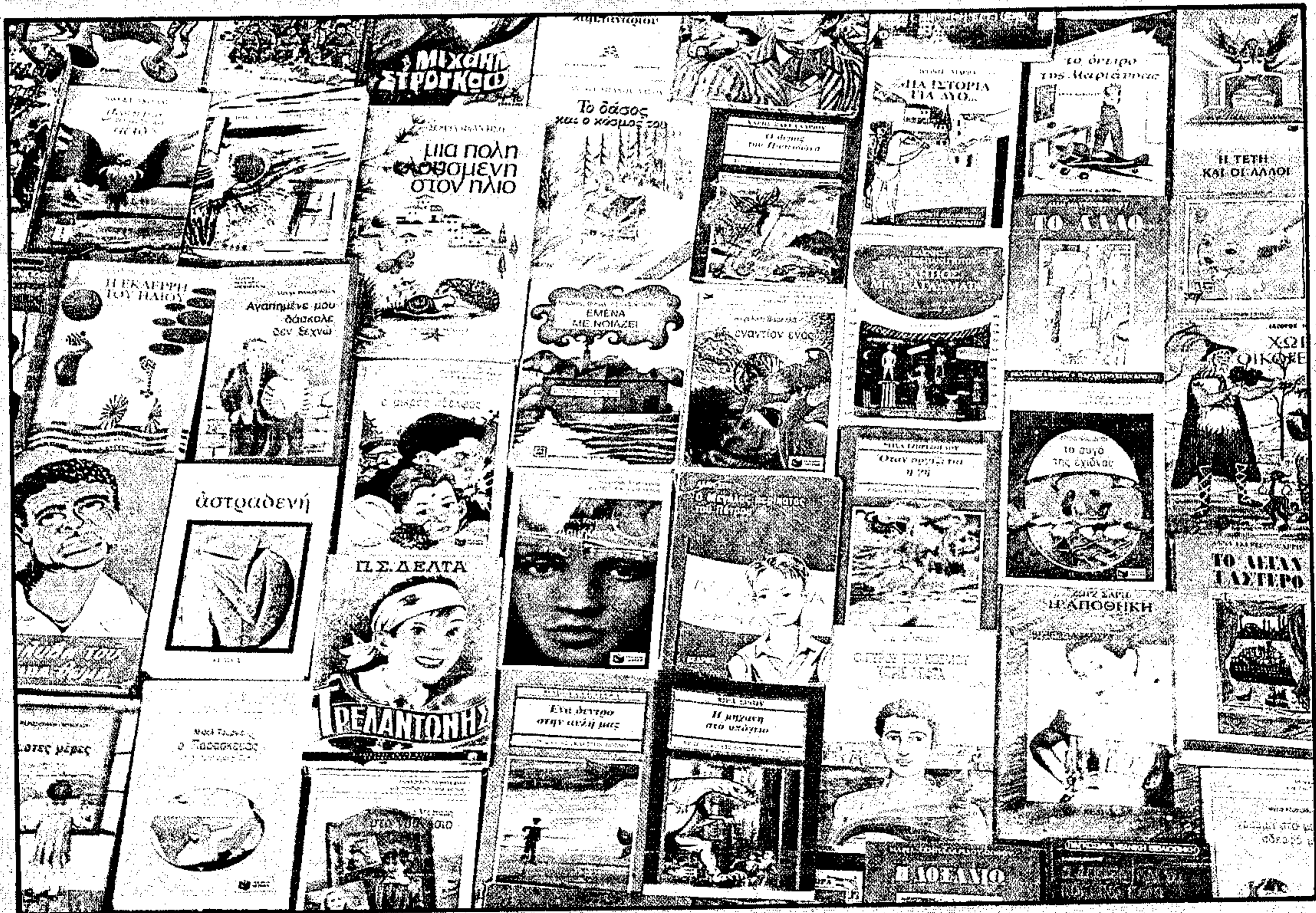


# ΕΠΙΔΕΨΨΡΗΣΗ ΠΑΙΔΙΚΨΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΨΣ

Το ΠαιδικΨ-ΝεανικΨ ΜυθιστΨρημα

ΑφιΨρωμα Α΄



== BIBΛΙΟΓΟΝΙΑ ==  
ΑΘΗΝΑ 1992



## ΚΡΙΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΥ

**Β. ΜΑΣΤΟΡΗ: Στο γυμνάσιο**, Αθήνα, Πατάκης, 1991, σελ. 144.

Σίγουρα, δεν είναι πολύ συνηθισμένο φαινόμενο, στο χώρο της Παιδικής Λογοτεχνίας, ένα μυθιστόρημα να προκαλεί τόσες πολλές συζητήσεις, που ίσως ξεφεύγουν από τα όρια του συγκεκριμένου έργου και θίγουν γενικότερα θεωρητικά και θεματολογικά προβλήματα. Ωστόσο, οι συζητήσεις και οι προβληματισμοί, όταν δε στηρίζονται πάνω σε θεωρητικά πλαίσια δοκιμασμένα ή και σε νέα αλλά τεκμηριωμένα, νομίζουμε ότι αστοχούν ή οδηγούν σε υπερβολές. Χρειάζεται τότε να αναρωτηθούμε, αν θα ήταν προτιμότερο να μην κρίνουμε αφοριστικά, για να αποφύγουμε «προθετικές πλάνες» (όσον αφορά το δημιουργό) ή «θυμικές» (όσον αφορά τον αποδέκτη της δημιουργίας). Οι αφορισμοί, έτσι κι αλλιώς, είναι από τη φύση τους θέσεις απόλυτες και καλλιεργούν την ψευδαίσθηση του "ξεκαθαρίσματος". Μήπως θα ήταν καλύτερα η κριτική ενός λογοτεχνικού έργου να απαντά, στα όσα εγείρει το κρινόμενο έργο λογοτεχνικά ή να έχει τουλάχιστο λογοτεχνικές αξιώσεις; Να στοιχειοθετείται δηλ. όχι θεωρητικά αλλά με βάση τα αμφίσημα ή αμφισβητήσιμα σημεία, για να φτάσει στη σύνθεση ενός νέου, παράλληλου λογοτεχνικού κειμένου; Κάτι τέτοιο, βέβαια, φαντάζει – και μπορεί τελικά να είναι – ουτοπικό για τα σημερινά δεδομένα. Δε θα άξιζε όμως μια προσπάθεια;

Όλες οι παραπάνω σκέψεις, που μοναδικό σκοπό έχουν να σηματοδοτήσουν μια προβληματική, διατυπώνονται με αφορμή το τελευταίο βιβλίο της Β. Μάστορη: «Στο γυμνάσιο».

Η συγγραφέας ξετυλίγει ένα χρόνο από τη ζωή ενός δεκατριάχρονου κοριτσιού, της Άννας, κάπου στην ελληνική επαρχία του 1957-58. Η Άννα, από την αρχή ακόμη του μυθιστορήματος, φαίνεται πως είναι ένα παιδί διαφορετικό. Πηγαίνοντας ενάντια στην επαρχιώτικη δεοντολογία της οικογένειάς της, που πιστεύει ότι: «Ο προορισμός της γυναίκας είναι να παντρευτεί, να κάνει παιδιά...» (σ.9), δίνει εισαγωγικές εξετάσεις στο γυμνάσιο. Η επιτυχία της τη γλιτώνει από «...τη μονοτροπική καριέρα που της προόριζαν...» (σ.9) και δίνει φτερά στις αναζητήσεις της. Το «νιόκοπο γυμνασιοκόριτσο» έχει το δικό της κόσμο: κάπου ανάμεσα σε μια φαντασία που πρέπει να ισορροπήσει και σε μια πραγματικότητα που επιμένει να "παιδιάρίζει". Ένα δεκατριάχρονο κορίτσι όμως δεν είναι δυνατό να ζει για πάντα στην προηγούμενη παιδικότητά του, όσο κι αν επιθυμεί να την παρατείνει. Έρχεται η στιγμή και της κοινωνικής οριοθέτησής του. Αφυπνίζεται και ερωτικά, όχι πια με λανθάνοντα τρόπο αλλά με εμφανή τη διάθεση καθορισμού της σεξουαλικότητάς του. Κι εδώ βρίσκεται η μεγαλύτερη δυσκολία.

Η Άννα ωριμάζει ουσιαστικά μόνη της. Το περιστατικό με το φούρναρη (σ.σ. 16-17), αυτό στη βρύση με τον ηδονοβλεψία (σ.σ. 26-27), η επίθεση των αγοριών έξω από το φαρμακείο (σ.σ. 76-79) και του κυρ-Στέφανου στο τσαγκαράδικο (σ.σ. 113-114) – γεγονότα συνηθισμένα σε μια κοινωνία, όπως η ελληνική και ιδιαίτερα της επαρχίας κατά τη δεκαετία του '50 – τη βρίσκουν απροετοίμαστη. Αθώα και ανενήμερωτη, τα βγάζει πέρα μόνη της. Μόνο στην Ίριμα, τη σκύλα που είναι «η μοναδική της φίλη» και λειτουργεί σαν αρχέτυπο ανθρώπινου όντος – αφού δε μιλάει, αλλά καταλαβαίνει και



της συμπαραστέκεται – έχει εμπιστοσύνη. Στο ημερολόγιό της εκμυστηρεύεται τα παθήματά της.

Το εύρημα του ημερολογίου από τη μια εξυπηρετεί την οικονομία του μυθιστορήματος, περιγράφοντας ως συντελεσμένα τα περισσότερα απ' αυτά που συμβαίνουν από την άλλη βοηθάει να αναφανούν τα πολλά ψυχογραφικά στοιχεία του μυθιστορήματος. Η Άννα γράφει σ' αυτό ό,τι δυσάρεστο ζει, για να το αποδυναμώσει, και όλες τις μυστικές της χαρές, για να τις κατανοήσει και να τις αποδεχτεί. Σε ποιον άλλο να τα πει; Η μητέρα της αποφεύγει να της απαντήσει, ενώ οι συνομήλικοί της θα την ειρωνεύονταν.

Η οικογένεια της Άννας, κομμάτι μιας κοινωνίας συντηρητικής και στάσιμης, της στερεί το δικαίωμα της διαφώτισης. Εξαντλώντας τη συμβουλευτική της σε ηθικολογικές παρατηρήσεις (σ.σ. 12-13) και τη σεξουαλική ενημέρωση σε παραινέσεις (σ.σ. 12-13), της παρέχει τελικά ένα λαθεμένο ψυχικό προσανατολισμό. Ακόμη και το θεμελιώδες – για ένα κορίτσι – γεγονός της γενετήσιας ωρίμανσης, μόνη της το ανακαλύπτει (σ. 53). Δυσκολεύεται να εσωτερικεύσει τις αλλαγές στο σώμα της και να διευθετήσει τις καινούργιες σχέσεις που αναφύονται, με τον εαυτό της και με τους άλλους. Περιεργάζεται το σώμα της (σ.12), αναρωτιέται γιατί κλαίει χωρίς λόγο (σ. 29), ενώ αρχίζει να βλέπει με καχυποψία – μην πολυκαταλαβαίνοντας το γιατί – το γειτονόπουλό της, το Γιώργο, που η μητέρα της αποκαλεί «διπλαράκια» (σ. 13).

Πάντως, οι τρόποι ανατροφής που χρησιμοποιεί η οικογένεια της Άννας δεν είναι άσχετοι με τις άλλες μορφές της κοινωνικής δομής, στην οποία η οικογένεια αυτή εντάσσεται. Σε μια κοινωνία με νωπές ακόμη τις μνήμες του εμφυλίου, με τον "ένωμο-τάρχη αυτοκράτορα", μ' έναν κοινωνικό περίγυρο αυταρχικό και καταπιεστικό (εποχή "του κουρεμένου κεφαλιού και της κουκουβάγιας"), με αυτονόητο το διαχωρισμό των φύλων και στον τομέα της γνώσης, με ένδεια βιοτική και σεξουαλική, με μετανάστευση εσωτερική και εξωτερική, με αξίες και ανθρώπους που αγωνίζονται να ισορροπήσουν, ποιος θα ενδιαφερόταν πραγματικά για τα προβλήματα μιας έφηβης;

Το σχολείο, καλυμμένο πίσω από τις αυστηρές απαιτήσεις του ως θεσμός, είναι μάλλον αδιάφορο για τα όσα συμβαίνουν στην Άννα. Σ' αυτό, το εξουσιαστικό πρότυπο του Γυμνασιάρχη, του "πάραυτα", δεν της αφήνει και πολλά περιθώρια. Στο σχολείο γνωρίζει και την Αγγέλα, που η υποτονική της παρουσία λειτουργεί παρατακτικά, τονίζοντας έτσι περισσότερο τη μόνωση της Άννας και μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Ο Μάριος όμως, αυτό το «διαφορετικό» – όπως λένε οι άλλοι – αγόρι, της προσφέρει ουσιαστική βοήθεια. Προσπαθεί να την κάνει να καταλάβει ότι δεν είναι ένα «τέρας της φύσεως» και να τονώσει την αυτοεκτίμησή της. Παρ' όλ' αυτά, όταν συνειδητοποιεί τις ερωτικές του νύξεις (σ. 71), τον αποφεύγει. Ό,τι όμως δεν καταφέρνει το "παθητικό" σχολείο για την ανάπτυξη της έφηβης, μεταφέρεται στον "ενεργητικό" ρόλο του φιλόλογου, ενός δασκάλου αλλιωτικού. Η Άννα τον βλέπει συχνά σαν σασανίδα σωτηρίας αλλά, ασυνείδητα, και σαν ευκαιρία για να διοχετεύσει τα ανεκπλήρωτα οιδιπόδεια παρεπόμενα της εφηβείας της. Της δείχνει ότι τη σέβεται και ότι υπολογίζει στις δυνάμεις της. Δεν την "ισοπεδώνει". Της ζητάει ακόμη και να τη ζωγραφίσει. Τελικά, ο ένας επενδύει στον άλλο μ' ένα τρόπο μυστικοπαθή. Εξομολογείται στο ημερολόγιό της: «Αχ, είναι τόσο καλός ο φιλόλογος! Και πόσο με καταλαβαίνει. Σχεδόν όσο κι ο μπαμπάς. Και τον αγαπώ... Περίπου όπως τον μπαμπά. Χμ,... κάπως αλλιώςτικα αυτόν...» (σ.91). Η σχέση της μαζί του λειτουργεί ως κίνητρο για να ωριμάσει και να μετριάσει τις αναστολές της, αν κρίνουμε από τις αντιδράσεις και τις σκέψεις της κατά την εξέλιξη της πλοκής και, ιδιαίτερα, προς το τέλος του βιβλίου (και της σχολικής χρονιάς). Όπως θα παρατηρούσε η Μ. Κλάιν, που έχει ασχοληθεί ερευνητικά με παρόμοιες καταστάσεις της εφηβείας: «...ο έξυπνος κι ευγενικός δάσκαλος προσφέρει... στην αρσενι-



κή πλευρά του κοριτσιού ένα αντικείμενο...», για να μετουσιώσει τη γενετήσια ενέργειά του (Μ. Κλάιν, *Ψυχανάλυση και σεξουαλική αγωγή*, μετ. Μ. Διάφα, Αθήνα, ΠΥΛΗ, 1991, σ.σ. 108-109). Παρά τα όσα δυσάρεστα έχει ζήσει η ηρωίδα, δεν εκφράζει αποστροφή ούτε νιώθει μίσος, αλλά ενεργοποιεί τις εφηβικές της δυνατότητες, προσπαθεί να ισορροπήσει συναισθηματικά και φτάνει να ομολογήσει: «Χάρη, τι να κάνω; Τον αγαπάω...» (σ. 127).

Με λεκτική τόλμη, δύναμη, αμεσότητα και ζωντάνια, με συνετή εναλλαγή των αφηγηματικών της τρόπων (αφήγησης-διαλόγου), ώστε να μη μας δημιουργεί το αίσθημα της αταξίας, με ψυχογραφική πρωτοτυπία και χωρίς τελικά να προδίνει τις αρχές της τέχνης του λόγου, η Β. Μάστορη σκιαγραφεί ανάγλυφα τη δύσκολη περίοδο της εφηβείας της ηρωίδας της, ενώ δίνει με επιτυχία το στίγμα και των άλλων προσώπων του μυθιστορήματος. Παράλληλα, εκμεταλλευόμενη όλα τα στοιχεία του μύθου της, του δίνει προεκτάσεις, ενώ διατηρεί την πυκνότητά του και ακολουθεί την εξέλιξή του. Ακόμη και τις εξομολογήσεις της ηρωίδας της συγκρατεί μέσα σε όρια, παρά το συναισθηματικό τους φόρτο, δείχνοντας έτσι ότι ξέρει να κρατά τις απαιτούμενες αποστάσεις από πρόσωπα και γεγονότα. Καταφέρνει να καταδείξει και τα θετικά σημεία της επίπονης διαδικασίας ωρίμανσης της ηρωίδας. Φαίνεται πως ο τονισμός αυτών των σημείων είναι στις προθέσεις της από την αρχή του μυθιστορήματος και με απώτερο σκοπό την κατάδειξη αυτών των σημείων εξελίσσεται ο μύθος. Δε διακρίνουμε όμως κάτι το νόθο. Γι' αυτό θα διακινδυνεύαμε να πούμε ότι τόσο η λιτότητα της αφήγησης, όσο και η πηγαία ένταση που διαπνέει το μυθιστόρημα μάς οδηγούν να μιλήσουμε ακόμη και για βιωματική καταγραφή ή να επιχειρηματολογήσουμε μ' αυτό που πολύ πριν ο Α. Θρύλος αποκαλούσε «προσόν του βιώματος».

Ένα μυθιστόρημα όμως, όπως «Στο γυμνάσιο» – που διαπραγματεύεται ένα τόσο πρωτοποριακό θέμα, όπως είναι ο "έρωτας" στην εφηβεία, και με τρόπο που δείχνει ότι θέλει να απελευθερωθεί από μιμήσεις και "συρμούς" – είναι φυσικό να γεννά προβληματισμούς και να επιδέχεται συζητήσεις που καθιστούν επιτακτική την ανάγκη μιας διαλεκτικής αντιμετώπισής του, αν για την ώρα η λογοτεχνική του επαναδιαπραγμάτευση δε θα ήταν εφικτή.

Θα θέλαμε λοιπόν να επισημάνουμε δύο θέματα που "προκαλούνται" «Στο γυμνάσιο». Αναφερόμαστε α) στην έλλειψη σαφούς κοινωνικοπολιτικού πλαισίου του μυθιστορήματος και στη θέση της ηρωίδας και της οικογένειάς της μέσα σ' αυτό και β) στα γεγονότα που βιώνει η ηρωίδα, παράλληλα με την αφύπνιση του ερωτικού της ενστίκτου.

Σχετικά με το πρώτο θέμα, πιστεύουμε ότι η οικογένεια και το σχολείο, ως μορφές κοινωνικής δομής, εκφράζουν επαρκώς στο βιβλίο την εποχή στην οποία εντάσσονται και την ιδεολογία που καλούνται να υπηρετήσουν. Ενώ φαίνεται πως αυτές – οικογένεια δηλαδή και σχολείο – είναι που ασκούν πίεση, στην πραγματικότητα είναι μόνο τα επιφαινόμενα της βαθύτερης κοινωνικής δομής που τις εξουσιάζει. Η Άννα, «Στο γυμνάσιο», γίνεται δέκτης και, ουσιαστικά, θύμα των κοινωνικών επιφαινομένων που δεν μπορεί να επεξεργαστεί, αφού ούτε η οικογένειά της ούτε και οι ομάδες συμμαθητών της τη βοηθούν αποτελεσματικά σ' αυτό. Εξάλλου: «Η προσαρμογή του εφήβου στην πραγματικότητα, η επιτυχία ή η αποτυχία της προσαρμογής δεν εξαρτάται μόνον από τους κοινωνικούς παράγοντες, αλλά, όπως είναι φυσικό, και από τις ατομικές, τις προσωπικές του διεργασίες» (Μ. Νασιάκου, «Κοινωνικός καθορισμός της Εφηβείας», στο *Εγχειρίδιο για την ψυχοκοινωνική υγεία του παιδιού και του εφήβου*, Αθήνα, Γ.Γ.Ν.Γ., 1986, σ. 79). Η συγγραφέας προσπαθεί –και πιστεύουμε ότι τελικά το καταφέρνει– να ερμηνεύσει την εφηβεία ως φαινόμενο κατεξοχή βιοψυχοκοινωνικό. Ασφαλώς, δε γίνεται στο μυθιστόρημα λόγος για πολιτικά γεγονότα ή έντονες καταστάσεις, που, βέβαια, δεν μπορούμε να αρνηθούμε ότι συντελούνταν. Αναρωτιόμαστε



μόνο, πόσο θα μπορούσαν ή θα έπρεπε όλα αυτά ν' αγγίξουν μια δεκατριάχρονη κοπέλα, που ζει την εφηβική της επανάσταση και μάλιστα στην ελληνική επαρχία του 1957-'58, η οποία βρισκόταν στο περιθώριο των πολιτικών και κοινωνικών εξελίξεων. Η Άννα, πάντως, βιώνει στο "πετσι" της το φόβο και την κοινωνική ανισότητα (σ.σ. 121-123). Δεν είναι αυτά αρκετά, αν για μια ακόμη φορά τονίσουμε τα έντονα ψυχογραφικά και συναισθηματικά στοιχεία του μυθιστορήματος;

Σχετικά με την αφηγηματική διαπραγμάτευση του ερωτικού ενστίκτου και των ανολοκλήρωτων, οδυνηρών σεξουαλικών εμπειριών, που η ηρωίδα βιώνει στο συναισθηματικό επίπεδο και που θεωρούμε ως σημείο αιχμής για το βιβλίο, θα θέλαμε να διατυπώσουμε μόνο κάποιες σκέψεις-απορίες.

Όταν ο Φρόντ από το 1927 (!) θεωρούσε λάθος να αποκρύπτουμε από το νέο το ρόλο που θα παίξει η σεξουαλικότητά του και τονίζε τη σημασία της προετοιμασίας του ακόμη και για την επιθετικότητα που πιθανόν να υποστεί, εμείς σήμερα πώς πρέπει να βλέπουμε μια προσπάθεια αφύπνισης (όπως αυτή «Στο γυμνάσιο») πραγματωμένη μάλιστα λογοτεχνικά;

Σε ποια ηλικία θα πρέπει να πούμε στα παιδιά, στους νέους: «Έτσι θα έπρεπε να είναι οι άνθρωποι, για να γίνουν ευτυχισμένοι και να κάνουν και τους άλλους ευτυχισμένους. Αλλά πρέπει να αποδεχτούμε ότι δεν είναι έτσι...»; (Βλ. Φρόντ, Ράιχ, Γιουνγκ κ.ά., *Η σεξουαλική διαφώτιση του μικρού παιδιού*, μετ. Λ. Σακαλή, Αθήνα, ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ, 1991, σ.8).

Μήπως, τελικά, εάν δεν υπήρχε κίνδυνος να καταργήσουμε την αυτοτέλεια και αυθυπαρξία του συγκεκριμένου μυθιστορήματος, θα μπορούσαμε να μιλήσουμε ακόμη και για μεταφορά εμπειρίας, αναφερόμενοι στην αφηγηματική εκείνη διεργασία συσώρευσης παρόμοιων εμπειριών, για να φτάσουμε και στη "συμπύκνωση" των εμπειριών «Στο γυμνάσιο»; Αγνοούμε παρόμοιες εμπειρίες κοριτσιών ή γυναικών ακόμη και σήμερα, που ξεφεύγουν από τα όρια των μεμονωμένων περιπτώσεων για να αποτελέσουν κοινωνικό φαινόμενο;

Πέρα από τα ερωτήματα και τους προβληματισμούς που μας γεννά ένα τέτοιο μυθιστόρημα και ανεξάρτητα από τη φόρτιση που είναι πιθανό να του προσδώσουμε εμείς οι ενήλικοι, είναι ένα βιβλίο ρεαλιστικό, τρυφερό, ανθρώπινο και ομόλογο μιας εποχής που μπορεί να το αποδεχτεί και μιας κοινωνίας που έχει ανάγκη από παρόμοια δημιουργήματα, για να αγγίξει την εμπειρία και τη θύμηση. Γι' αυτό πιστεύουμε ότι θ' αγαπηθεί από τους ενήλικους αλλά και από τους εφήβους, στους οποίους ουσιαστικά απευθύνεται.

Δ. ΠΟΛΙΤΗΣ