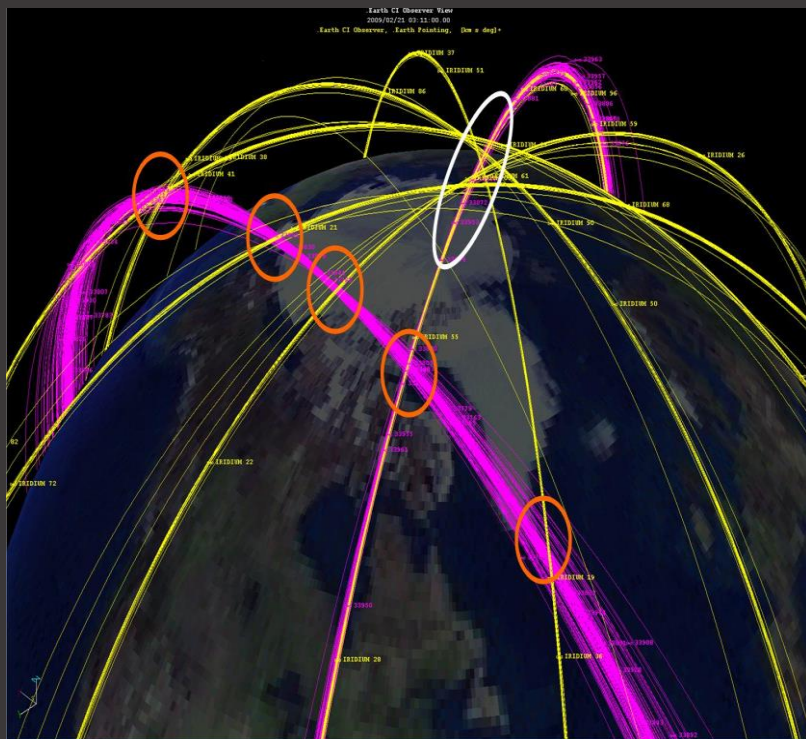




ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ



Iridium ερευνών

Τεύχος 1

ΕΡΕΥΝΕΣ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΕΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΩΝ

ΚΑΙ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΔΙΔΑΚΤΟΡΩΝ

Ναύπλιο 2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος - χαιρετισμός από την Καθηγήτρια Άλκηστις Κοντογιάννη,
Κοσμήτορα Σχολής Καλών Τεχνών.....σελ. 4
Ταυτότητα ηλεκτρονικής Έκδοσης.....σελ. 3

A. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

- *Ερευνώντας στη Σχολική Τάξη: Μεθοδολογικές Επιλογές*σελ. 5
ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΚΩΣΤΗ
- *“Συνδυάζοντας τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη «Συναλλακτική» θεωρία”*σελ. 23
“Διερευνώντας τη «δημιουργική» γραφή με μεικτές ερευνητικές μεθόδους”.....σελ. 38
ΘΕΟΔΩΡΑ ΠΑΠΑΪΩΑΝΝΟΥ
- *Διαλογικό δράμα με κούκλες στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης.*σελ. 52
ΜΑΓΔΑ ΒΙΤΣΟΥ
- *«Η Διδακτική της ιστορίας μέσω της Δραματικής Τέχνης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μαθητών της Δ΄ Δημοτικού»*σελ. 73
ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΗΣ
- *«Ενήλικες Εκπαιδευόμενοι και Αισθητική Εμπειρία – Ένα ταξίδι αναζήτησης της έννοιας του άλλου μέσα από την τέχνη»*σελ. 93
ΜΑΡΙΑ ΚΑΓΙΑΒΗ
- *Η ενίσχυση της ικανότητας αυτοαξιολόγησης των μαθητών του Δημοτικού σχολείου μέσω του εκπαιδευτικού δράματος: Σχεδιασμός της προερευνητικής διαδικασίας*.....σελ. 107
ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΠΑΓΟΥΝΗ
- *Η Δραματική Τέχνη στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως νέα εναλλακτική μέθοδος πρόληψης της ενδοσχολικής βίας.*σελ. 118
ΕΛΕΝΑ ΚΑΪΑΦΑ

Β. Θεατρολογία

- *Το μοτίβο της άσυλίας στον Οιδίποδα επί Κολωνῶ του Σοφοκλή και η αποτύπωσή του στην τέχνη της κλασικής εποχής.σελ.134*
ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΚΑΡΕΛΛΗ
- *Όψεις του έρωτα στη νεοελληνική δραματουργία: Γυναίκα και έρωτας – πρώτες προσεγγίσεις και οπτικές.σελ. 142*
ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΘΕΟΔΩΡΑΤΟΥ
- *Προσεγγίζοντας τις σχέσεις των δυο φύλων στους «Μυστικούς Αρραβώνες» του Ξενόπουλου.....σελ. 152*
ΓΕΩΡΓΙΑ ΖΕΡΒΑ
- *Το θρησκευτικό στοιχείο στο έργο Χριστός του Ν. Καζαντζάκη.σελ.167*
ΣΤΑΥΡΟΣ ΝΙΚΑΣ
- *Η απόκρυψη της φρίκης στα ρωμαϊκά θεάματα.....σελ.177*
ΕΙΡΗΝΗ ΚΑΝΑΚΑΚΗ

Γ. Κινηματογράφος

- *Βασικές θεωρίες λειτουργίας του κινηματογραφικού Χώρου.....σελ. 192*
ΜΑΡΙΑ ΥΦΑΝΤΗ
- *Εικονική κατασήμευση και κινηματογραφική δείξη: Ένας κινηματογράφος διχασμένος.....σελ.205*
ΚΥΡΙΑΚΟΣ ΔΙΟΝΥΣΟΠΟΥΛΟΣ

Ταυτότητα ηλεκτρονικής έκδοσης:

Iridium Ερευνών 1, Νοέμβριος 2014

**Ηλεκτρονική έκδοση του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών του Πανεπιστημίου
Πελοποννήσου**

**(Τα κείμενα προέρχονται από το 2ο Επιστημονικό Συμπόσιο Υποψηφίων
Διδακτόρων με Πρόεδρο την Καθηγήτρια, Άλκησις Κοντογιάννη)**

Τα πνευματικά δικαιώματα ανήκουν στο Τμήμα Θεατρικών Σπουδών

Επιμέλεια μορφής : Θεοδώρα Παπαϊωάννου

Γραμματειακή υποστήριξη: Μαίρη Καραγιάννη



Αγαπητοί φίλοι,

Το Τμήμα Θεατρικών Σπουδών της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στοχεύει στην ανάδειξη της ερευνητικής διάστασης του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών και στην παρουσίαση των επιστημονικών εργασιών που διεξάγονται υπό την επίβλεψη των καθηγητών του.

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο διοργάνωσε για δεύτερη φορά Επιστημονικό Συμπόσιο Υποψηφίων Διδασκόντων με σκοπό τη γνωστοποίηση του ερευνητικού έργου του Πανεπιστημίου στην ευρύτερη πανεπιστημιακή κοινότητα, την προσωπική επαφή και την άμεση επικοινωνία με επιστήμονες και καλλιτέχνες ερευνητές, τον εποικοδομητικό διάλογο σε θέματα που σχετίζονται με τη διεξαγωγή έρευνας, την αλληλεπίδραση των συμμετεχόντων και τη στήριξη των υποψηφίων διδασκόντων στην «μοναχική» τους πορεία.

Θεωρούμε ότι το Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου θα καθιερώσει ως «θεσμό» το Συμπόσιο των Υποψηφίων Διδασκόντων, ο οποίος θα διαμεσολαβήσει θετικά στην προώθηση της έρευνας και της καινοτομίας καθώς και στην υποστήριξη νέων ερευνητών και ερευνητριών.

Η γνωστοποίηση των προαναφερομένων ερευνών ή σχετικών με αυτές πραγματοποιείται μέσω του περιοδικού ***Iridium Ερευνών*** που εστιάζει στους πολλαπλούς «ιριδισμούς» και «αποχρώσεις» του ερευνητικού τόπου, υπό την έννοια ότι παρουσιάζει μελέτες που προσεγγίζουν διάφορους τομείς και φωτίζουν διαφορετικές οπτικές της σύγχρονης έρευνας. Συγκεκριμένα, το πρώτο τεύχος του ηλεκτρονικού περιοδικού δημιουργήθηκε μετά την ολοκλήρωση του 2^{ου} Επιστημονικού Συμποσίου Υποψηφίων Διδασκόντων και περιλαμβάνει άρθρα που καλύπτουν θεματικές που αφορούν στη *Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, στη Θεατρολογία και στον Κινηματογράφο*.

Η Κοσμήτορας

Καθηγήτρια Άλκηστις Κοντογιάννη

Α. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση

Ερευνώντας στη Σχολική Τάξη: Μεθοδολογικές Επιλογές

Κατερίνα Κωστή, υποψήφια Διδάκτορας ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
kosti.katerina@gmail.com

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

1. Άλκηστις Κοντογιάννη, Επιβλέπουσα, Καθηγήτρια ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
2. Χρήστος Καρδαράς, Αναπλ. Καθηγητής ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
3. Αστέριος Τσιάρας, Επίκουρος Καθηγητής ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Περίληψη

Μια διδακτορική διατριβή έχει ως άμεσο αποδέκτη την ακαδημαϊκή κοινότητα· όμως, η συνεισφορά της στην επιστήμη και η πρακτική της αξία πρέπει να αγγίζουν τον επαγγελματικό χώρο, στον οποίο αναφέρεται, και κατ' επέκταση όλη την κοινωνία. Για να συμβεί αυτό, είναι αναγκαίο να στηρίζεται σε μια έρευνα σχεδιασμένη με προσοχή, που να εξασφαλίζει τόσο τη λογική εδραίωση, όσο και την κατανόηση του μελετώμενου φαινομένου. Περιγράφοντας το ερευνητικό σχήμα που ακολουθήθηκε στη διδακτορική διατριβή της γράφουσας, το παρόν άρθρο στοχεύει να προτείνει ως μεθοδολογική στρατηγική κατάλληλη για την εκπαιδευτική έρευνα, αυτήν της έρευνας δράσης, και ως κατεξοχήν πρόσφορη ερευνητική προσέγγιση, τη μικτή, διττού προσανατολισμού, ποσοτικού και ποιοτικού.

Λέξεις κλειδιά: ερευνητικός σχεδιασμός, ποσοτική, ποιοτική έρευνα, μικτή ερευνητική προσέγγιση, έρευνα δράση.

1. Εισαγωγή

Ένα από τα καίρια θέματα που απασχολούν τους υποψηφίους διδάκτορες, όταν ξεκινούν την εκπόνηση της διδακτορικής τους διατριβής είναι το μεθοδολογικό σχήμα που θα ακολουθήσουν στην έρευνά τους, ώστε να συναγάγουν πειστικά αποτελέσματα, που θα αναδείξουν την επιστημονική διάσταση του πονήματός τους και θα τονίσουν τη συμβολή της διατριβής στην επιστήμη. Όταν, μάλιστα, η έρευνα αφορά στην εφαρμοσμένη παιδαγωγική, ή και γενικότερα στην εκπαίδευση, τα πράγματα περιπλέκονται ακόμη περισσότερο, λόγω της ευαίσθητης φύσης του ερευνητικού αντικειμένου και των αρχών δεοντολογίας, που πρέπει να διέπουν το σχεδιασμό και την εφαρμογή του ερευνητικού πλαισίου.

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται η διαδικασία σχεδιασμού της διδακτορικής διατριβής της γράφουσας με θέμα την καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε μαθητές Γυμνασίου μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, με την προσδοκία πως οι επιλογές που προκρίθηκαν στην προκειμένη περίπτωση θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφορμή προβληματισμού για νέους υποψηφίους διδάκτορες, που τους απασχολούν ανάλογα θέματα σε σχέση με την εφαρμοσμένη παιδαγωγική. Η δομή του άρθρου διαμορφώνεται με βάση τα βήματα που ακολουθήθηκαν για το σχεδιασμό της έρευνας: (α) επιλογή ερευνητικής προσέγγισης, (β) επιλογή ερευνητικής στρατηγικής, (γ) κατάρτιση ερευνητικού σχεδίου.

II. Ερευνητικός σχεδιασμός: από τη σύλληψη στη δράση

(α) Ερευνητική προσέγγιση: Ποιοτική, ποσοτική ή μικτή;

Μέχρι πρόσφατα η εκπαιδευτική έρευνα στηριζόταν σχεδόν αποκλειστικά στο θετικιστικό πρότυπο (Mertler 2012, 11-12; Jacob 1998), το οποίο υιοθετώντας μεθόδους της ποσοτικής έρευνας έχει σκοπό να μεγιστοποιήσει την αντικειμενικότητα, την επανάληψη και τη γενίκευση των ευρημάτων και στοχεύει κυρίως στην πρόβλεψη (Harwell 2011, 149). Βασικό χαρακτηριστικό της προσέγγισης αυτής είναι η παραδοχή ότι υπάρχει μία και μόνο «αλήθεια», η οποία μπορεί να διατυπωθεί μετά από στατιστικό έλεγχο ερευνητικών υποθέσεων, στηριζόμενη στη συλλογή ποσοτικών δεδομένων (Harwell 2011, 149; Lincoln & Guba 1985), σύμφωνα με τον πειραματικό ερευνητικό σχεδιασμό (Harwell 2011, 150; Robson 2010, 132-137)¹.

Νεότεροι, όμως, μελετητές υποστηρίζουν ότι το ερευνητικό αυτό παράδειγμα αποκλείει την παρακολούθηση μετασχηματισμών που συμβαίνουν στις κοινωνικοπολιτισμικές δραστηριότητες (Engeström 1991), όπου ο πυρήνας του ενδιαφέροντος βρίσκεται στη δοκιμή νέων ιδεών στην πράξη (Bean 2011, 176). Γι'

¹ Πιο πρόσφατες κατηγοριοποιήσεις ερευνητικού σχεδιασμού, ωστόσο, στρέφονται σε «ιονεί πειραματικά» σχέδια (Pedhazur & Schmelkin 1991), στοχεύοντας στην ανάδειξη αιτιωδών συμπερασμάτων (Schneider et al. 2007; Shadish et al. 2002).

αυτό, πολλοί μελετητές αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα στροφής σε πιο ευέλικτες προσεγγίσεις, όπως η ποιοτική έρευνα, η οποία συνιστά μια σύνθετη διαδικασία (Harwell 2011, 148-149), με κεντρική ιδέα την ύπαρξη πολλαπλών «αληθειών» στο πλαίσιο των κοινωνικά δομημένων φαινομένων (Lincoln & Guba 1985). Η στροφή αυτή παρατηρείται και στην εκπαιδευτική έρευνα (Ματσαγγούρας 2011, 188-208· Δάλκος 2001, 121), όπου κατ' εξοχήν απαιτείται η τοποθέτηση του ερευνητή μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία (πβ. Denzin & Lincoln 2005, 3), με ευελιξία στη μελέτη των συμπεριφορών, χωρίς υποχρεωτική αναγωγή σε μετρήσιμα αποτελέσματα (Ιωσηφίδης 2003· Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας 2005, 57-60), αλλά με απαραίτητη την εις βάθος ανάλυση των φαινομένων (Leedy & Ormrod 2005, 133). Δεν είναι λίγοι, ωστόσο, όσοι υποστηρίζουν τη συμπληρωματικότητα των δύο ανωτέρω ερευνητικών προσεγγίσεων (Mertler 2012, 12-13), σε περιπτώσεις, όπως η εκπαιδευτική έρευνα, όπου τα αυστηρά ελεγχόμενα πειραματικά σχέδια δεν είναι συνήθως εφικτό να εφαρμοστούν σε ενεργές τάξεις και οι ποιοτικού προσανατολισμού αναλύσεις δεν μπορούν να παράσχουν γενικώς αποδεκτά ερμηνευτικά σχήματα· έτσι, προτείνονται μικτές προσεγγίσεις διττού προσανατολισμού, ποσοτικών και ποιοτικών τεχνικών (Greene et al. 1989), οι οποίες κερδίζουν συνεχώς έδαφος στη σύγχρονη κοινωνική έρευνα, επειδή με την αμοιβαία συμπληρωματικότητα των δύο προσεγγίσεων πιστεύεται ότι εξασφαλίζεται εγκυρότητα και απορρίπτεται ο δογματισμός², με βασική την αρχή ότι υπάρχει ένας ενιαίος «πραγματικός κόσμος», αλλά τα άτομα έχουν τη δική τους ερμηνεία αυτού του κόσμου (Wheeldon 2010, 88). Για τους λόγους αυτούς, προκρίθηκε από τη γράφουσα ως καταλληλότερη μεθοδολογική επιλογή για τη διδακτορική διατριβή της το μικτό ερευνητικό σχήμα.

(β) Ερευνητική στρατηγική: Έρευνα δράσης

² Για τις μικτές μεθοδολογικές προσεγγίσεις, βλ. Harwell 2011, 151· Poth 2010, 527· Γραμματικόπουλος 2010, 513· Greene 2007, xiii· Spratt et al. 2004· Bazeley 2004· Johnson & Onwuegbuzie 2004, 17-18· Johnson & Turner 2003, 299· Ιωσηφίδης 2003· Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας 2005, 60· Μάγος 2005, 7.

Μια ερευνητική στρατηγική η οποία προσιδιάζει με τις μικτές ερευνητικές προσεγγίσεις είναι αυτή της έρευνας δράσης (Creswell 2005), αν και συνήθως η τελευταία εντάσσεται στην παράδοση των ποιοτικών ερευνών (Wisniewska 2011, 60). Η έρευνα δράσης (action research) είναι μια συστηματική ευέλικτη ερευνητική στρατηγική που συνδυάζει δράση κι έρευνα και ορίζεται ως η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στο πλαίσιο της κατάστασης αυτής³. Βασικό στοιχείο της είναι ότι ο ερευνητής γίνεται οργανικό μέρος της ερευνητικής διαδικασίας, με στόχο την παρατήρηση και ανάλυση των κοινωνικών αλλαγών⁴. Τα κεντρικά σημεία της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης εντοπίζονται στην επέκταση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως ερευνητή και στη δυναμική εμπλοκή των ίδιων των μελών της σχολικής κοινότητας στην ερευνητική διαδικασία, με στόχο την απάντηση σε αυθεντικά προβλήματα⁵, που προκύπτουν μέσα στην ίδια την εκπαιδευτική πράξη.

Τα κύρια διαδοχικά στάδια της έρευνας δράσης είναι: (i) ο εντοπισμός μιας αφετηρίας, (ii) η αποσαφήνιση της κατάστασης, (iii) η ανάπτυξη κι εφαρμογή στρατηγικών δράσης και (iv) η ανάλυση, ο αναστοχασμός και η παραγωγή θεωρίας (Altrichter et al. 2001, 25-26). Τα στάδια αυτά αναδεικνύουν τον κυκλικό-σπειροειδή χαρακτήρα της έρευνας δράσης⁶, ο οποίος μαζί με τον ευέλικτο χαρακτήρα της εφαρμογής⁷, αποτέλεσαν τους βασικούς λόγους για την επιλογή αυτής ως ερευνητικής στρατηγικής στο πλαίσιο της εν λόγω διδακτορικής διατριβής.

(γ) Σχεδιασμός έρευνας δράσης

³ Για τον ορισμό της έρευνας δράσης, βλ. Robson 2010, 255-259· Κατσαρού & Τσάφος x.x.· Ιωσηφίδης 2003· Taylor 2002· Δάλκος 2001, 120· Altrichter et al. 2001· Schmuck 1997, 28· Elliott 1991, 69.

⁴ Συνήθως εξετάζονται κοινωνικές αλλαγές που να είναι επωφελείς για όλους τους συμμετέχοντες· βλ. Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 2010, 4-5· Ιωσηφίδης 2003· Cohen & Manion 1994, 257· πβ. Bean 2011, 169.

⁵ Βλ. Mertler 2012, 4· Ματσαγγούρας 2011, 377· Elliot 2010, 1, 2· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 2010, 4· Posch 2003· Mettetal 2001, 7· Altrichter et al. 2001, 22, 118· Cohen & Manion 1994, 262· Belanger 1992· Copper 1990· Grundy & Kemmis 1988, 322.

⁶ Βλ. ενδεικτικά: Mertler 2012, 36· Taylor 2002· Altrichter et al. 2001, 25-26· Mettetal 2001, 8-10· Cohen & Manion 1994, 277-278.

⁷ Για τα πλεονεκτήματα της έρευνας δράσης, βλ. αναλυτικά: Mertler 2012, 19-21· Metler & Charles 2011, 339-340· Κατσαρού & Τσάφος x.x.· Κάτσεων et al. 2010· Mettetal 2001, 8· Grady 1998, 48-51· Carr & Kemmis 1997· Elliott 1995· Cohen & Manion 1994, 270-271· Hollingsworth & Sockett 1994· Ruddock & Hopkins 1985· Kemmis & McTaggart 1988.

Μετά την επιλογή της ερευνητικής προσέγγισης και της ερευνητικής στρατηγικής, είναι αναγκαία η σύλληψη ενός βασικού πλαισίου σχεδιασμού (McLean 1995), που εξειδικεύει πώς ακριβώς θα διενεργηθεί η έρευνα (Mertler 2012, 89). Το σχέδιο αυτό για την εν λόγω διδακτορική διατριβή έχει πολύ συνοπτικά ως εξής:

i. Η αφετηρία

Ξεκινώντας από τη διαπίστωση ότι η διεθνής και εγχώρια βιβλιογραφία έχει κατά καιρούς συνδέσει σε θεωρητικό επίπεδο τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση με τη διδασκαλία της Ιστορίας και την Ιστορική Ενσυναίσθηση⁸ και με δεδομένη την αναγνώριση της ανάγκης καλλιέργειας της Ιστορικής Ενσυναίσθησης ως βασικού στοιχείου της ιστορικής σκέψης⁹, αφετηρία για την έρευνα στην εν λόγω διατριβή αποτέλεσε το ενδιαφέρον για τη συστηματική διερεύνηση των δυνατοτήτων που παρέχει η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ως εναλλακτικής μορφής διδασκαλίας της Ιστορίας, με στόχο την καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε μαθητές Γυμνασίου, καθώς σε αυτό υπάρχει πρόσφορος χώρος για ανάλογες έρευνες.

ii. Αποσαφήνιση της αφετηρίας – Ερευνητικά ερωτήματα

Σύμφωνα με την αφετηρία, σκοπός της διατριβής είναι η ανάλυση της εφαρμογής τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση στη διδασκαλία της Ιστορίας και η εξέταση των αποτελεσμάτων που καταγράφονται από την εφαρμογή αυτή ως προς την καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης¹⁰ σε μαθητές Γυμνασίου. Η

⁸ Βλ. ενδεικτικά: Levstik & Barton 2011, 103-114, 141-156· Σμυρναίος 2008, 176-181· Καβαλιέρου 2006, 483-484· Goalen 1995· Λεοντσίνης 1999, 144-145· Goalen & Hendy 1993· May & Williams 1987· Thompson 1983, 21-23· Little 1983α, 12-16· Fines & Verrier 1974, 89-91.

⁹ Βλ. ενδεικτικά: Ρεπούση 2004, 342-344· Lee & Ashby 2001· Νάκου 2000, 50· Λεοντσίνης 1999· Lee 1998· Lee et al. 1997· Ashby & Lee 1987· Dickinson & Lee 1978.

¹⁰ Ιστορική ενσυναίσθηση θα μπορούσε να θεωρηθεί η ικανότητα να μπαίνει κανείς στη θέση ενός άλλου ατόμου μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο, με σκοπό να κατανοήσει τις ενέργειες των ανθρώπων στο πλαίσιο αυτό, με βάση τις ιστορικές πηγές, να αναγνωρίσει με άλλα λόγια την εκάστοτε οπτική (Barton και Levstik 2008, 278-292, 302· Yilmaz 2007, 332· Davis 2001, 4· Lee και Ashby 2001, 24-25· Portal 1987, 89-90· Little 1983β, 30-31). Πέρα από τη γνωστική ή διανοητική αυτή έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης, μερικοί μελετητές προσθέτουν μία παράμετρο θυμικού στοιχείου

συμβολή της διατριβής στην τρέχουσα επιστημονική έρευνα σχετίζεται με τα εξής βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

1. Μπορεί η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο να ενισχύσει την Ιστορική Ενσυναίσθηση;
2. Με ποιο τρόπο είναι δυνατό να επηρεάσει την Ιστορική Ενσυναίσθηση η χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Γυμνάσιο;

iii. Στρατηγικές δράσης

Η δυσκολία σε θέματα μελέτης της διδακτικής της ιστορίας είναι ότι, ενώ οι γραπτές δοκιμασίες μπορούν να παράσχουν δεδομένα για τα αποτελέσματα που πέτυχαν οι μαθητές, είναι πολύ δύσκολο οι ίδιες να δώσουν στοιχεία για το πώς έφτασαν οι μαθητές σε αυτά (Ashby & Lee 1987, 65). Γι' αυτό επελέγη για την εν λόγω διατριβή η μικτή ερευνητική μέθοδος, κατά την οποία με την ποιοτική προσέγγιση δίνεται έμφαση στα υποκείμενα της έρευνας, ενώ με την ποσοτική προσέγγιση επιδιώκεται η αντικειμενική επιβεβαίωση των αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, η ποιοτική προσέγγιση ανταποκρίνεται στα δύο ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ανωτέρω, ενώ η ποσοτική λειτουργεί συμπληρωματικά κι ενισχυτικά ως προς την ποιοτική σε σχέση με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα.

Από τις μεθόδους συλλογής και ανάλυσης δεδομένων ποιοτικής έρευνας, περισσότερο κατάλληλη για το παρόν σχήμα κρίθηκε αυτή της *σταθερής συγκριτικής ανάλυσης* (constant comparative method), η οποία είχε αναπτυχθεί αρχικά ως μεθοδολογία ανάλυσης των δεδομένων της *θεμελιωμένης θεωρίας* (grounded theory), αλλά πλέον χρησιμοποιείται ευρέως ως μέθοδος ανάλυσης στην ποιοτική έρευνα¹¹. Στη μέθοδο αυτή όλες οι φάσεις συμβαίνουν κι ολοκληρώνονται σχεδόν ταυτόχρονα, καθώς η συλλογή των δεδομένων και η ανάλυση συνεχίζονται

σε αυτήν, με την έννοια του ενδιαφέροντος (Barton & Levstik 2008, 301-319) ή της φαντασίας (Little 1983β, 30-31).

¹¹ Βλ. Fram 2013· Mertler 2012, 93· Kolb 2012· Robson 2010, 226-229· Craig 2009, 189· Bogdan & Biklen 2007· Glaser 1965.

διαδοχικά μέχρι τον «κορεσμό» των κατηγοριών (Robson 2010, 228). Από αυτή την άποψη, η σταθερή συγκριτική ανάλυση αποτελεί μια επιτομή της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης με τη σπειροειδή της φύση (Mertler 2012, 94).

Για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων, εφαρμόστηκε το *οιονεί πειραματικό σχέδιο* (quasi-experimental design), το οποίο βρίσκεται πολύ κοντά στο αληθινό πείραμα, αλλά διαφέρει από αυτό ως προς το ότι δε βασίζεται σε τυχαία δειγματοληψία. (Mertler 2012, 101· Cohen & Manion 1994, 236). Η μέθοδος αυτή ποσοτικής έρευνας, με δεδομένα τα χαρακτηριστικά και τις αρχές της έρευνας δράσης, δεν μπορεί να δώσει γενικεύσιμα αποτελέσματα¹², αλλά είναι δυνατό να παράσχει μια περιγραφή όσων συμβαίνουν στην περίπτωση, στην οποία εφαρμόζεται (Mertler 2012, 101). Η συνηθέστερη μορφή οιονεί πειραματικού σχεδίου στη σχολική τάξη, η οποία εφαρμόστηκε και στην παρούσα έρευνα, είναι αυτή *του ελέγχου πριν και μετά με πειραματική και ομάδα ελέγχου* (pretest-posttest control group design), όπου η ομάδα ελέγχου δεν εκτίθεται στο χειρισμό (Mertler 2012, 102· Cohen & Manion 236, 268).

Ως ερευνητικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν:

1. *Συμμετοχική παρατήρηση* (participant observation)¹³ και *ημερολόγιο*¹⁴.
2. *Τεκμήρια* (documents) των εργασιών των μαθητών¹⁵, στον *προσωπικό τους φάκελο* (portfolio)¹⁶.
3. *Γραπτές δοκιμασίες* (tests) με ομάδα ελέγχου πριν και μετά τις εφαρμογές των διδακτικών παρεμβάσεων, με στόχο την ποσοτική αποτίμηση της επίδρασης των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση στην ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης των μαθητών (βλ. ανωτ.).

¹² Βέβαια, οι έρευνες που έχουν το σχήμα της έρευνας δράσης, όταν μάλιστα στηρίζονται σε οιονεί πειραματικό σχεδιασμό, χωρίς τη μελέτη ενός αντιπροσωπευτικού δείγματος (Κατερέλος 2002, 34), δεν μπορούν να έχουν αξιώσεις γενίκευσης. Γενικά, το προτεινόμενο πλαίσιο αναδεικνύει «τάσεις» ή αποκαλύπτει δομές και σχέσεις (Ιωσηφίδης 2003), ερμηνεύοντας περισσότερο το προς μελέτη φαινόμενο. Εξάλλου, τα τυχαιοποιημένα πειράματα πιστοποιούν ότι υπάρχουν αποτελέσματα και το μέγεθος των αποτελεσμάτων, αλλά δεν αναδεικνύουν τους μηχανισμούς, που μπορεί να συνέβαλαν στα αποτελέσματα αυτά (Schneider et al. 2007, 11).

¹³ Βλ. σχετικά Mertler 2012, 92-92, 121-124· Robson 2010, 376-378· Glesne 2006· Μάγος 2005, 10-13· Κατερέλος 2002, 32-41.

¹⁴ Βλ. αναλυτικά Mertler 2012, 128· Αυγητίδου 2011· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 2010· Σπανακά 2008· Cohen & Manion 1994, 276.

¹⁵ Βλ. αναλυτικά Mertler 2012, 129· Robson 2010, 413-416· Mason 2003, 156-178.

¹⁶ Βλ. σχετικά Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη 2007· Valencia & Place 1994.

Το δείγμα καθορίστηκε από τα δεδομένα του μαθητικού πληθυσμού του σχολικού έτους που εφαρμόστηκε η έρευνα, με κλήρωση τμημάτων στο σχολείο, στο οποίο εργαζόταν η γράφουσα ως εκπαιδευτικός-ερευνήτρια.

Για την εγκυρότητα της έρευνας εφαρμόστηκαν είκοσι συνολικά διδακτικές παρεμβάσεις, ώστε να εξασφαλιστούν επαρκείς επαναλήψεις των κύκλων σχεδιασμού-δράσης-αναστοχασμού της έρευνας δράσης (Stringer 2007, 58· Melrose 2001), *τριγωνοποίηση* των δεδομένων¹⁷ με τη χρήση περισσότερων από μία πηγών δεδομένων, ενώ με τον *έλεγχο των μελών*, οι συμμετέχοντες είχαν πρόσβαση στα δεδομένα, ώστε να συγκρίνονται αυτά με τις προσωπικές τους εντυπώσεις (Mertler 2012, 131-132· Mills 2011· Stringer 2007).

Για τη δεοντολογία της έρευνας τηρήθηκε η *αρχή της συνειδητής συναίνεσης των υποκειμένων* (Mertler 2012, 102-108· Cohen & Manion 1994, 475), καθώς εξασφαλίστηκε η συναίνεση από όλους τους εμπλεκόμενους παράγοντες, το σχολείο, τους γονείς και τους μαθητές, ενώ κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων υπήρξε δέσμευση ότι θα τηρηθούν οι *αρχές της ιδιωτικότητας, της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας* (Cohen & Manion 1994, 496-501, 511).

iv. Ανάλυση των δεδομένων

Τα ποιοτικά δεδομένα *κωδικοποιήθηκαν* και *επανασυνδέθηκαν* με νέους τρόπους, με σκοπό την ανάδειξη της ζητούμενης θεωρίας (Mertler 2012, 157-163· Robson 2010, 585-590· Σπανακά 2008). Η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων που προέκυψε από την επεξεργασία των απαντήσεων των συμμετεχόντων μαθητών όλων των πειραματικών κι ομάδων ελέγχου στις γραπτές δοκιμασίες πριν και μετά την εφαρμογή των διδακτικών παρεμβάσεων έγινε σύμφωνα με τις αρχές της περιγραφικής κι επαγωγικής στατιστικής (Mertler 2012, 163-184· Ανδρεαδάκης & Βάμβουκας 2005, 67-79).

Για την επεξεργασία του περιεχομένου των γραπτών τεκμηρίων των μαθητών των πειραματικών και για την ανάλυση και ποσοτικοποίηση των απαντήσεων όλων των

¹⁷ Για την τριγωνοποίηση βλ. Mertler 2012, 132· Creswell & Plano Clark 2007, 62-66· Cohen & Manion 1994, 326.

συμμετεχόντων στις γραπτές δοκιμασίες εφαρμόστηκε η *ανάλυση περιεχομένου* (content analysis), μια μέθοδος δευτερογενούς επεξεργασίας κειμένων κι άλλων τεκμηρίων, στην οποία βασικό ρόλο έχει η κατηγοριοποίηση των λεκτικών δεδομένων, με σκοπό την ταξινόμηση, τη συνάθροιση και τη διάταξή τους¹⁸.

Ειδικότερα, για την ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων και τη *μέτρηση της επίδοσης των μαθητών* (score) σχεδιάστηκαν και χρησιμοποιήθηκαν *ειδικές κλίμακες διαβαθμισμένων κριτηρίων* [(rubrics) Τσακίρη & Καπετανίδου 2007, 383· Goodrich-Andrade 2000], σύμφωνα με τις υποδείξεις της διεθνούς βιβλιογραφίας (Barton & Levstik 2008· Ashby & Lee 1987).

III. Αντί επιλόγου

Σύμφωνα με τον Harwell (2011), κάθε ερευνητικό μεθοδολογικό σχήμα οφείλει να υπακούει στην αρχή της ορθότητας, να χαρτογραφεί, δηλαδή, την πραγματικότητα με άξονα όχι μόνο το πόσο υπακούει στις αρχές της έρευνας, αλλά και πόσο χρήσιμο είναι για την κατανόηση και δράση μέσα στο αυθεντικό κοινωνικό περιβάλλον. Η κατανόηση, όμως, των κοινωνικών φαινομένων δεν εξασφαλίζεται απλώς με μετρήσιμα αποτελέσματα, τα οποία σπάνια μπορεί στην εκπαιδευτική έρευνα να είναι γενικεύσιμα· αυτά αρκούν ίσως για να σχεδιαστεί μια νέα πολιτική. Για να γίνει, όμως, σαφές με ποιο τρόπο οι μελετώμενες συνθήκες οδηγούν σε αλλαγές, για να καταφανούν οι αιτιώδεις σχέσεις μιας μελετώμενης διαδικασίας, ακόμη και για να γίνει πράξη η νέα πολιτική, που υποδεικνύει η ποσοτική προσέγγιση, αναγκαίο είναι να αναδειχθούν μέσω της έρευνας και τα ποιοτικά της στοιχεία.

Ιδιαίτερα, μάλιστα, όταν πρόκειται για εκπαιδευτική έρευνα, γίνεται σαφές ότι η εφαρμογή στην πράξη των ερευνητικών αποτελεσμάτων ή ευρημάτων είναι το βασικό ζητούμενο. Στην περίπτωση αυτή, ο σχεδιασμός για το καλό της εκπαιδευτικής κοινότητας είναι μια αναγκαία συνθήκη, η οποία δεν αρκεί να απαντά καταφατικά ή αρνητικά σε ένα ερευνητικό ερώτημα, που μελετάται μέσα σε

¹⁸ Βλ. σχετικά Robson 2010, 416-427· Κουτσελίνη-Ιωαννίδου 2010, 7· Ιωσηφίδης 2003· Τζάνη 2005· Κυριαζή 1999.

ένα ελεγχόμενο πειραματικά περιβάλλον, αλλά πρέπει να παρακολουθεί τη δράση μέσα στο φυσικό πλαίσιο της τάξης. Μόνο έτσι, είναι δυνατό να σκιαγραφηθεί ο άξονας δράσης για μια νέα εκπαιδευτική πολιτική, που να αγγίζει όλες τις αναγκαίες συνιστώσες, από το σχεδιασμό των αναλυτικών προγραμμάτων μέχρι την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Καμία άλλη, ίσως, ερευνητική προσέγγιση δεν μπορεί να ανταποκριθεί πιο αποτελεσματικά στην προσδοκία αυτή από την έρευνα δράσης, που εξετάζει τα ερευνητικά ερωτήματα μέσα σε αυθεντικά περιβάλλοντα, αναδεικνύοντας ολόπλευρα εκπαιδευτικές πρακτικές και κατανόηση, που αφορούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς στην τάξη. Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης πειστικά ευρήματα μπορούν να διατυπωθούν τόσο ως προς το αν μια πρακτική μπορεί να βελτιώσει την υπάρχουσα κατάσταση, όσο και ως προς το πώς μπορεί να βελτιωθεί. Σε αυτό μπορούν να συμβάλλουν η ποσοτική και ποιοτική ανάλυση αντίστοιχα, μα και ταυτόχρονα, μέσω της μικτής ερευνητικής προσέγγισης.

Και η μεθοδολογική ορθότητα, η χαρτογράφηση, δηλαδή, της πραγματικότητας; Πόσο λεπτομερής πρέπει να είναι; Τόσο, θα λέγαμε, όσο χρειάζεται, ώστε να είναι χρήσιμη και να καθιστά κατανοητό το φαινόμενο, που τείνει να ερμηνεύσει, χωρίς να αντιγράφει κατά γράμμα την πραγματικότητα. Υπήρχε, κάποτε, γράφει ο Borges (1998, 325), μια αυτοκρατορία, όπου «στην τέχνη της Χαρτογραφίας είχε επιτευχθεί τέτοια τελειότητα, ώστε ο χάρτης μιας ενιαίας επαρχίας καταλάμβανε το σύνολο της πόλης, και ο χάρτης της αυτοκρατορίας, το σύνολο της επαρχίας. Με τον καιρό, αυτοί οι εξωφρενικοί χάρτες δεν τους ικανοποιούσαν πια, και οι Χαρτογράφοι έφτιαξαν έναν χάρτη της αυτοκρατορίας, το μέγεθος του οποίου ήταν ακριβώς αυτό της Αυτοκρατορίας και συνέπεσε έτσι σημείο προς σημείο με αυτή. Οι επόμενες γενιές, οι οποίες δεν ήταν τόσο λάτρεις της μελέτης της Χαρτογραφίας, όπως οι πρόγονοί τους, είδαν ότι ο αχανής Χάρτης ήταν άχρηστος, και όχι χωρίς κάποια ασπλαχνία, τον παρέδωσαν στον ανηλεή ήλιο και την κακοκαιρία. Στις ερήμους της Δύσης, ακόμη και σήμερα, υπάρχουν κουρελιασμένα απομεινάρια αυτού του χάρτη, που κατοικείται από ζώα και ζητιάνους· σε όλη τη χώρα δεν υπάρχει κανένα άλλο λείψανο της επιστήμης της Γεωγραφίας».

Βιβλιογραφία

- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. Στο C. Portal (Επιμ.), *The History Curriculum for Teachers*, 62-88. London: Falmer.
- Bazeley, P. (2004). Issues in Mixing Qualitative and Quantitative Approaches to Research. Στο R. Buber et al. (Επιμ.), *Applying Qualitative Methods to Marketing Management Research*, 141-156. UK: Palgrave Macmillan.
- Bean, J. (2011). Intellect, Light and Shadow in Research Design. Στο C. Conrad & R. Serlin (Επιμ.), *The Sage Handbook for Research in Education. Pursuing Ideas as the Keystone of Exemplary Inquiry*, 165-181. Thousand Oaks, Ca: SAGE, Publications, Inc.
- Belanger, J. (1992). *Teacher as Researcher: Roles and Expectations. An Annotated Bibliography*. ERIC: ED 342 751.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Borges, J. (1999). *Collected Fictions* (μτφρ. A. Hurley). New York: Penguin Books.
- Copper, L. (1990). *Teachers as Researchers: Attitudes, Opinions and Perceptions*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Boston, MA, April 17-20, 1990). Boston, MA.
- Craig, D. (2009). *Action Research Essentials*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- Creswell, J. & Plano Clark, V. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Creswell, J. (2005). *Educational Research: Planning Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Upper Saddle River NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Davis, O. (2001). In Pursuit of Historical Empathy. Στο O. Davis et al. (Επιμ.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, 1-12. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.

- Dickinson, A. & Lee, P. (1978). Understanding and Research. Στο A. Dickinson & P. Lee (Επιμ.), *History Teaching and Historical Understanding*, 94-120. London: Heinemann.
- Elliot, J. (2010). The Educational Action Research and the Teacher. *Action Researcher in Education*, 2, 1-3 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_01_p01-03.pdf, τελευταία επίσκεψη 2.9.2012).
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Elliott, J. (1995). What Is a Good Action Research? – Some Criteria. *Action Researcher*, 2, 10–11.
- Engeström, Y. (1991). Activity Theory and Individual and Social Transformation. *Activity Theory*, 7/8, 6-17.
- Fines, J. & Verrier, R. (1974). *The Drama of History. An Experiment in Co-operative Teaching*. London: New University Education.
- Fram, S. (2013). The Constant Comparative Analysis Method Outside of Grounded Theory. *The Qualitative Report*, 18, 1-25 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR18/fram1.pdf>, τελευταία επίσκεψη 8/7/2014).
- Glaser, B. (1965). The Constant Comparative Method of Qualitative Analysis. *Social Problems*, 12 (4). San Francisco, CA: University of California Press.
- Glesne, C. (2006). *Becoming Qualitative Researchers. An Introduction*. New York, NY: Longman.
- Goalen, P. & Hendy, L. (1993). "It's not Just Fun, It Works!" Developing Children's Historical Thinking Through Drama. *Curriculum Journal*, 4(3), 363-384.
- Goalen, P. (1995). Twenty Years of History Through Drama. *Curriculum Journal*, 6(1), 63-77.
- Goodrich-Andrade, H. (2000). Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. *Educational Leadership*, 57(5), 13-18.
- Grady, M. (1998). *Qualitative and Action Research. A Practitioner Handbook*.

- Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Greene, J. (2007). *Mixed Methods in Social Inquiry*. New York: Wiley.
- Greene, J. et al. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Design. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255–274.
- Grundy, S. & Kemmis, S. (1988). Educational Action Research in Australia: The State of the Art - An Overview. Στο S. Kemmis & R. McTaggart (Επιμ.), *The Action Research Reader*, 321-335. Victoria: Deakin University Press.
- Harwell, M. (2011). Research Design in Qualitative/Quantitative/Mixed Methods. Στο C. Conrad & R. Serlin (Επιμ.), *The Sage Handbook for research in Education. Pursuing Ideas as the Keystone of Exemplary Inquiry*, 147-163. Thousand Oaks, Ca: SAGE, Publications, Inc.
- Hollingsworth, S. & Sockett, H. (1994). Positioning Teacher Research in Educational Reform: An Introduction. Στο Hollingsworth, S. & Sockett, H. (Επιμ.), *Teacher Research and Educational Reform*, 5-9. Chicago: NSSE & University of Chicago Press.
- Jacob, E. (1998). Clarifying Educational Research. A Focus on Traditions. *Educational Researcher*, 17 (1), 16-24.
- Johnson, B. & Turner, L. (2003). Data Collection Strategies in Mixed Methods Research. Στο A. Tashakkori & C. Teddlie (Επιμ.), *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*, 297-320. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Johnson, R. & Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time has Come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Kolb, S. (2012). Grounded Theory and the Constant Comparative Method: Valid Research Strategies for Educators. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)* 3 (1), 83-86 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://jeteraps.scholarlinkresearch.org>, τελευταία επίσκεψη 8/7/2014).
- Lee, P. & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking, and Rational Understanding. Στο O. Davis et al. (Επιμ.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social*

- Studies*, 21-50. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, INC.
- Lee, P. (1998). "A lot of guesswork goes on". Children's Understanding of Historical Accounts. *Teaching History*, 92, 29-36.
- Lee, P. et al. (1997). "Just Another Emperor": Understanding Action in the Past. *International Journal of Educational Research*, 27 (3), 233-244.
- Leedy, P. & Ormrod, J. (2005). *Practical Research: Planning and Design*. Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Levstik, L. & Barton, K. (2011). *Doing History. Investigating with Children in Elementary and Middle Schools*. New York: Routledge.
- Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park, CA: SAGE, Publications, Inc.
- Little, V. (1983α). History Through Drama With Top Juniors. *Education 3-13*, 11(2), 12-18.
- Little, V. (1983β). What is historical imagination? *Teaching History*, 36, 27-32.
- May, T. & Williams, S. (1987). Empathy - A Case of Apathy? *Teaching History*, 49, 11-16.
- McLean, J. (1995). *Improving Education through Action Research: A Guide for Administrators and Teachers*. California: Corwin Press, Inc.
- Melrose, M. (2001). Maximizing the Rigor of Action Research: Why Would You Want to? How Could You? *Field Methods*, 13(2), 160-180.
- Mertler, C. & Charles, C. (2011). *Introduction to Educational Research*. Boston: Allyn & Bacon.
- Mertler, C. (2012). *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Mettetal, G. (2001). The What, Why and How of Classroom Action Research. *The Journal of Scholarship of Teaching and Learning*, 2(1), 6-13.
- Mills, G. (2011). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*. Boston: Pearson.
- Pedhazur, E. & Schmelkin, L. (1991). *Measurement, Design and Analysis: An Integrated Approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Portal, C. (1987). Empathy as an Objective for History Teaching. Στο C. Portal (Επιμ.), *The History Curriculum for Teachers*, 89-99. Philadelphia PA: The Falmer Press, Taylor and Francis Inc.
- Posch, P. (2003). Action Research in Austria: A Review. *Educational Action Research*, 11 (2), 233-246.
- Ruddock, J. & Hopkins, D. (1985). *Research as a Basis for Teaching: Readings from the Work of Lawrence Stenhouse*. London: Heinemann Books.
- Schmuck, R. (1997). *Practical Action Research for Change*. Anlington Heights, IL: SkyLight Professional Development.
- Schneider, B. et al. (2007). *Estimating Causal Effects Using Experimental and Observational Designs (Report from the Governing Board of the American Educational Research Association Grants Program)*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Shadish, W. et al. (2002). *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Generalized Causal Inference*. Boston : Houghton-Mifflin.
- Spratt, C. et al. (2004). *Practitioner Research and Evaluation Skills Training (PREST) in Open and Distance Learning: Handbook A5: Mixed Research Methods* (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.col.org/SiteCollectionDocuments/PREST_Module_A5. odt, τελευταία επίσκεψη 1.9.2012).
- Stringer, E. (2007). *Action Research*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Taylor, M. (2002). *Action Research in Workplace Education*. ED 462557 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED462557.pdf>, τελευταία επίσκεψη 20.8.2012).
- Thompson, F. (1983). Empathy: an Aim and a Skill to be Developed. *Teaching History*, 37, 22-26.
- Valencia, S. & Place, N. (1994). Literacy Portfolios for Teaching, Learning, and Accountability: The Bellevue Literacy Assessment Project. Στο S. Valencia et al. (Επιμ.), *Authentic Reading Assessment. Practices and Possibilities*. Newark, DE: International Reading Association.

- Wheeldon, J. (2010). Mapping Mixed Methods Research: Methods, Measures, and Meaning. *Journal of Mixed Methods Research*, 4, 87–102.
- Wisniewska, D. (2011). Mixed Methods and Action Research: Similar or Different? *Glottodidactica* 37, 59-72 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/1693/1/Wisniewska.pdf> , τελευταία επίσκεψη 31.8.2012).
- Yilmaz, K. (2007). Historical Empathy and Its Implications for Classroom Practices in Schools. *History Teacher*, 40, 3, 331-338.
- Altrichter, H. et al. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το Έργο τους. Μια Εισαγωγή στις Μεθόδους της Έρευνας Δράσης* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Barton, K. & Levstik, L. (2008). *Διδάσκοντας Ιστορία για το Συλλογικό Αγαθό* (μτφρ. Α. Θεοδωρακάκου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία -Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράση* (μτφρ. Α. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Χ. Μητροπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mason, J. (2003). *Η Διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας* (μτφρ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου. Ένα Μέσον για Κοινωνικούς Επιστήμονες και Επαγγελματίες* (μτφρ. Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού). Αθήνα: Gutenberg.
- Ανδρεαδάκης, Ν. & Βάμβουκας, Μ. (2005). *Οδηγίες για την Εκπόνηση και τη Σύνταξη Γραπτής Ερευνητικής Εργασίας*. Αθήνα: Ατραπός.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χρ. (2007). *Τήρηση Φακέλου Εργασιών Μαθητή. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού*. Αθήνα: Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ).
- Γραμματικόπουλος, Β. (2010). Ο "τρίτος δρόμος" στην Έρευνα: η Μεικτή μεθοδολογία. Στο Μ. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*, 513-

523. Αθήνα: Τόπος.
- Δάλκος, Γ. (2001). Η Ευέλικτη Ζώνη ως Πεδίο Εφαρμογής της Έρευνας-Δράσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 120-134.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Εισαγωγή στην Ανάλυση Δεδομένων Ποιοτικής Κοινωνικής Έρευνας. Σημειώσεις*. Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.cultural-representation.com> , τελευταία επίσκεψη 17.8.2012).
- Καβαλιέρου, Μ. (2006). Η Δραματοποίηση ως Διδακτική Πρακτική και η Χρήση της στη Διδασκαλία της Ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος & Ε. Νάκου (Επιμ.), *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις αρχές του 20ου αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κατερέλος, Γ.Δ. (2002). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα. Σημειώσεις*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (κ.κ.). Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης. *Action Research* (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική σελίδα: <http://www.actionresearch.gr> , τελευταία επίσκεψη 20.8.2012).
- Κάτσενου, Χ. et al. (2010). Η Συμβολή της Έρευνας Δράσης στην Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού. *Πρακτικά 5ου Συνεδρίου Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη* (Ιωάννινα, 26-28 Νοεμβρίου 2010) (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική σελίδα: <http://kpe-kastor.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/proceedings1.htm> , τελευταία επίσκεψη 17.8.2012).
- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2010). Η Έρευνα Δράσης ως Εκπαιδευτική Διαδικασία Ανάπτυξης Εκπαιδευτικών και Εκπαιδευομένων. *Action Researcher in Education*, 2, 4-9 (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_02_p04-09.pdf, τελευταία επίσκεψη 2.9.2012).
- Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεοντσίνης, Γ. (1999). Ενσυναίσθηση και Διδασκαλία της Ιστορίας. Στο ΠΕΦ, *Σεμινάριο 21. Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας*, 123-148 (2-4

- Μαΐου 1996). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μάγος, Κ. (2005). "Συνέντευξη ή παρατήρηση;": Η Έρευνα στη Σχολική Τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.
- Ματσαγγούρας, Η. (2011). Ι. Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης. Στο Η. Ματσαγγούρας, *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας - Ενιαίο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νάκου, Ε. (2000). *Τα Παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική Σκέψη, Γνώση και Ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΠΡοth, C. (2010). Εξετάζοντας τη Συμβολή των Μεικτών Μεθόδων σ' ένα Διαδοχικό Διερευνητικό Σχεδιασμό: Μία Ποιοτική Προοπτική. Στο Μ.Α. Πουρκός & Μ. Δαφέρμος (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στις Κοινωνικές Επιστήμες. Επιστημολογικά, Μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*, 525-542. Αθήνα: Τόπος.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα Ιστορίας. Από την Ιστορία στην Ιστορική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Σμυρναίος, Α. (2008). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σπανακά, Α. (2008). Μακροχρόνια Έρευνα Δράσης: ένα Μεθοδολογικό Πλαίσιο με την αξιοποίηση των ΤΠΕ. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology* 4(1), 2008/Section 1.
- Τζάνη, Μ. (2005). *Σημειώσεις για το Μάθημα «Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών»*. Αθήνα: ΕΚΠΑ (Διαθέσιμο στο διαδίκτυο, στην ηλεκτρονική διεύθυνση <http://benl.primedu.uoa.gr/database1/method.pdf>, τελευταία επίσκεψη 15.05.2013).
- Τσακίρη, Δ. & Καπετανίδου, Μ. (2007). Εργαλεία Αξιολόγησης για την Ανάπτυξη της Κριτικής και Αναστοχαστικής Σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), *Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις για την Ανάπτυξη Κριτικής – Δημιουργικής Σκέψης για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, 375-392. Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

“Συνδυάζοντας τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και τη «Συναλλακτική» Θεωρία”

Παπαϊωάννου Θεοδώρα ¹, Παπαρούση Μαρίτα ², Κοντογιάννη Άλκηστις³
Καλδή Σταυρούλα⁴

1. Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
dpannou@yahoo.gr

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

2. Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
mpaparou@pre.uth.gr

3. Κοσμήτορας & Πρόεδρος Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
alkis28@otenet.gr

4. Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
kaldi@pre.uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αφορά τη διδασκαλία του γνωστικού αντικείμενου της Λογοτεχνίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και βασίζεται στην αναγνωστική θεωρία «Συναλλακτική» θεωρία της ανάγνωσης (Transactional theory of reading) της Louise M. Rosenblatt και στις βιωματικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου. Εστιάζει στην αξιοποίηση των κενών και των σημείων απροσδιοριστίας των λογοτεχνικών κειμένων μέσω της χρήσης δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης και του Κουκλοθεάτρου για τη νοηματοδότησή τους και την πρωτότυπη παραγωγή γραπτού κειμένου από τους μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: «Συναλλακτική» θεωρία, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Κουκλοθέατρο.

1. Εισαγωγή

Οι σύγχρονες λογοτεχνικές θεωρίες και έρευνες υποδεικνύουν τη χρήση εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων για την επίτευξη των στόχων του γνωστικού αντικείμενου της Λογοτεχνίας. Με βάση τη συγκεκριμένη παραδοχή επιχειρήσαμε μια διδακτική παρέμβαση σε μαθητές Δ΄ τάξης του Δημοτικού με σκοπό την αξιολόγηση των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε συνδυασμό με τις τεχνικές του Κουκλοθεάτρου ως μαθησιακών μέσων για την

κατανόηση λογοτεχνικού κειμένου και την παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου (DeBlase, 2005. Kondoyianni & Papaioannou, 2009).

Η εν λόγω έρευνα στηρίζεται στη «Συναλλακτική» θεωρία (Transactional theory) της Louise M. Rosenblatt, σύμφωνα με την οποία η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων αποτελεί μια ενεργό συναλλαγή του αναγνώστη με το κείμενο, την οποία χαρακτηρίζει αναγνωστική ανταπόκριση και την αποδίδει με τον όρο «αισθητική» ανάγνωση (aesthetic reading) (Rosenblatt, 1994).

Θεωρούμε ότι η διασύνδεση της «Συναλλακτικής» θεωρίας με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση έγκειται στο γεγονός ότι η εν λόγω αναγνωστική θεωρία επικεντρώνεται στην στα βιώματα και στις προϋπάρχουσες γνώσεις του αναγνώστη και οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης και κατ'επέκταση και του Κουκλοθεάτρου είναι βιωματικές και προϋποθέτουν την ενεργό συμμετοχή κατά την πραγματοποίησή τους (Smagorinsky & Corrock, 1995. Rose et al, 2000). Επιπρόσθετα, οι δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση προτείνονται ως διαμεσολαβητές σε σύγχρονα μαθησιακά περιβάλλοντα που στοχεύουν στην επίτευξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων που αφορούν το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005. Κοφίδου, 2005. Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007. Παπαρούση, Κοντογιάννη & Παπαϊωάννου, 2007. Άλκηστη, 2008).

2. Διδακτική μεθοδολογία

Οι διδακτικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν στην ευέλικτη ζώνη, καθώς προσφέρεται για τη διαθεματική προσέγγιση γνωστικών αντικειμένων και παράλληλα η χρήση του συγκεκριμένου δώρου δεν διαταράσσει την ομαλή λειτουργία του Ωρολόγιου Προγράμματος της σχολικής μονάδας (Αλαχιώτης, 2002. Καραγιάννης, 2002. Ματσαγγούρας, 2002. Κοσσυβάκη, 2003).

Στις διδακτικές παρεμβάσεις χρησιμοποιήθηκαν δύο ομάδες, πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου, σε κάθε μία από τις οποίες πραγματοποιήθηκαν δύο ώρες διδασκαλίας για την προσέγγιση κάθε του λογοτεχνικού κειμένου. Όλοι οι μαθητές

διδάχθηκαν τα λογοτεχνικά κείμενα: *Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος* των Μαριανίνα Κριεζή και Ρεγγίνα Καπετανάκη, *Η Δόνα Τερηδόνα* του Ευγένιου Τριβιζά και *Το Περιβόλι του Σαμίχ* της Λίτσας Ψαραύτη που περιλαμβάνονται στο Ανθολόγιο της Γ΄ & Δ΄ τάξης του Δημοτικού.¹⁹

Οι σαράντα οχτώ (48) ώρες διδασκαλίας των προαναφερόμενων λογοτεχνικών κειμένων καθορίστηκαν από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την έγκριση της έρευνας. Σύμφωνα με τις προδιαγραφές της πειραματικής έρευνας η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια πραγματοποίησε τις διδακτικές παρεμβάσεις και στις δύο ομάδες, στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα (Παρασκευόπουλος, 1993).

3.Περιγραφή διδακτικών παρεμβάσεων

Το πρώτο κείμενο που διδάχθηκαν οι μαθητές, είναι το *Έκτακτα μέτρα στη Λιλιπούπολη για το νέφος* των Μαριανίνα Κριεζή και Ρεγγίνα Καπετανάκη (Κατσίκη-Γκίβαλου, Παπαδάτος, Πάτσιου, Πολίτης, Πυλαρινός, 2006:23-25), το οποίο σχετίζεται με τα σύγχρονα προβλήματα που προκύπτουν από τη μόλυνση του περιβάλλοντος και συγκεκριμένα παρουσιάζει έμμεσα τα αποτελέσματα του «νέφους» στη *Λιλιπούπολη*. Πρέπει να σημειωθεί ότι στο λογοτέχνημα υπάρχουν σημεία απροσδιοριστίας και κενά, τα οποία πρέπει να νοηματοδοτήσουν οι μαθητές με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους ώστε να δημιουργήσουν αναπαραστάσεις και να απολαύσουν τη λογοτεχνική εμπειρία.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν οι μαθητές των δύο ομάδων στο συγκεκριμένο κείμενο:

➤ Ομάδα ελέγχου

Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου εργάστηκαν σε ατομικό επίπεδο και πραγματοποίησαν τις δραστηριότητες που υποδεικνύονται από το Ανθολόγιο.²⁰

¹⁹ Το συγκεκριμένο άρθρο αφορά την εισήγηση που πραγματοποιήθηκε στο 1^ο Συμπόσιο Υποψηφίων Διδακτόρων το 2012.

²⁰ Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες βρίσκονται στη σελίδα 25 στο Ανθολόγιο.

- 1^η Δραστηριότητα: Μεγαλόφωνη ανάγνωση του αποσπάσματος από την ερευνήτρια.
- 2^η Δραστηριότητα: Συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές για το θέμα (νέφος) και τους ήρωες της ιστορίας.
- 3^η Δραστηριότητα: Διατυπώθηκαν διάφορες απόψεις των παιδιών για τους παράγοντες που προκαλούν το νέφος και αναζητήθηκαν τα αποτελέσματά του, όπως παρουσιάζονται στο κείμενο.

Στη συνέχεια οι μαθητές πραγματοποίησαν ατομικά την 4^η, 5^η και 6^η δραστηριότητα του Ανθολογίου.

- 4^η Δραστηριότητα: «Συζητήστε για τις προτάσεις του δημάρχου Χαρχούδα και μέσα από αυτές προσπαθήστε να περιγράψετε το χαρακτήρα του».
- 5^η Δραστηριότητα: «Ακούστε την πλευρά του δίσκου *Εδώ Λιλιπούπολη* («Μάσα Σιδερομάσα» και «Το νέφος») και τραγουδάμε τα τραγούδια του».
- 6^η Δραστηριότητα: Οι μαθητές έπρεπε να αναφέρουν σύγχρονα οικολογικά προβλήματα που γνωρίζουν ή έχουν μελετήσει στη Μελέτη Περιβάλλοντος. Η εν λόγω δραστηριότητα προτείνεται στο βιβλίο του δασκάλου.²¹
- 7^η Δραστηριότητα: Ζητήθηκε από τους μαθητές να παράγουν ατομικά τη δική τους πρωτότυπη ιστορία για τη Λιλιπούπολη.²² Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια διευκρίνισε στους μαθητές ότι μπορούν να διαμορφώσουν την ιστορία τους όπως την φαντάζονται οι ίδιοι.

Πρέπει να σημειωθεί ότι, η 7^η Δραστηριότητα αποτέλεσε κοινή δραστηριότητα των δύο ομάδων (πειραματικής- ελέγχου) σε όλες τις διδακτικές προσεγγίσεις των κειμένων.

➤ Πειραματική ομάδα

Στην πειραματική ομάδα εφαρμόστηκε η εναλλακτική διδακτική προσέγγιση του λογοτεχνικού κειμένου μέσω των τεχνικών της δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) και του Κουκλοθεάτρου. Επιπρόσθετα,

²¹ Η συγκεκριμένη δραστηριότητα βρίσκεται στη σελίδα 11 στο Βιβλίο του Δασκάλου.

²² Η υπόδειξη στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ήταν: «Γράψε τη δική σου ιστορία για τη Λιλιπούπολη».

χρησιμοποιήθηκε η γαντόκουκλα για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης ως μέσο για να παρουσιαστούν σκηνές του κειμένου ή διάλογοι που δημιούργησαν οι μαθητές (Sperling & Freedman, 2001. Thorp, 2005. Shakespeare, 2008).

Συγκεκριμένα, η προσέγγιση του κειμένου πραγματοποιήθηκε με βάση τα στάδια των Benton & Fox (1992:108-114), οι οποίοι στηριζόμενοι στη «συναλλακτική» θεωρία πρότειναν τα ακόλουθα τέσσερα (4) στάδια για τη δημιουργία ανταπόκρισης στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης:

- Την προετοιμασία του περιβάλλοντος, στο οποίο μπορούν να σχεδιαστούν από τον εκπαιδευτικό δραστηριότητες για την αισθητικά απόλαυση του διδασκομένου κειμένου.
- Την αρχική ανταπόκριση που μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της μεγαλόφωνης ανάγνωσης του κειμένου.
- Την τελειοποίηση της ανταπόκρισης που παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν τις προσωπικές τους ανταποκρίσεις σε σχέση με το λογοτεχνικό κείμενο.
- Την έκφραση της ανταπόκρισης που μπορεί να πραγματοποιηθεί με την παραγωγή πρωτότυπου γραπτού κειμένου.²³

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας σε κάθε στάδιο της αναγνωστικής ανταπόκρισης:

- *1^η Δραστηριότητα:* Η προετοιμασία του περιβάλλοντος πραγματοποιήθηκε μέσω της «Ιδεοθύελλας» μιας τεχνικής που ενδείκνυται για τη δημιουργία συνειρμικών λέξεων προτάσεων σχετικά με ένα θέμα (Heathcote, 1985). Η εν λόγω δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκε με στόχο το συσχετισμό των επιφανειακών στοιχείων του κειμένου με τη μόλυνση του περιβάλλοντος.
- *2^η Δραστηριότητα:* Η αρχική ανταπόκριση των μαθητών πραγματοποιήθηκε με τη μεγαλόφωνη ανάγνωση του κειμένου από την εκπαιδευτικό-εμπυχωτρία κατά τη

²³ Στη συγκεκριμένη περίπτωση αναφερόμαστε στη δημιουργική γραφή (creative writing), στην εικαστική απόδοση του κειμένου, στη μαγνητοφώνησή του ή στις δραστηριότητες του δράματος.

διάρκεια της οποίας χρησιμοποιήθηκε γαντόκουκλα με μορφή μικρού κοριτσιού,²⁴ Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης η εκπαιδευτικός-εμπυχωτρία στο ρόλο του «δασκάλου-κούκλας» ανέλαβε το ρόλο του δημοσιογράφου. Η γαντόκουκλα χρησιμοποιήθηκε στη μεγαλόφωνη ανάγνωση για να ενεργοποιήσει τους μαθητές και για να διαμεσολαβήσει στη δημιουργία αναπαραστάσεων από το λογοτέχνημα. Ακολούθησε σιωπηρή ανάγνωση του κειμένου από τους μαθητές με σκοπό να λειτουργήσει επικουρικά στη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δραστηριότητες που χρησιμοποιήθηκαν για την τελειοποίηση της ανταπόκρισης των μαθητριών.

- *3^η Δραστηριότητα:* Όλα τα παιδιά διάβασαν διαδοχικά και μεγαλόφωνα σε дуάδες τα διαλογικά σημεία του κειμένου μέσω της γαντόκουκλας.²⁵ Οι διαφορετικές αναγνώσεις του κειμένου και η συνδυαστική χρήση της γαντόκουκλας χρησιμοποιήθηκαν για να διαμεσολαβήσουν θετικά στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην «αισθητική» λογοτεχνική ανάγνωση του κειμένου.

- *4^η Δραστηριότητα:* Στην επόμενη δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκε η τεχνική «Κυκλικό Δράμα» που αποτελεί μια τεχνική που στοχεύει στην παρουσίαση του χαρακτήρα του ήρωα και στην επεξεργασία μιας ιστορίας. Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης δραστηριότητας δημιουργήθηκαν πενταμελείς ομάδες που ανέλαβαν διαφορετικές σκηνές (διαλόγους) του δήμαρχου, τις οποίες στη συνέχεια παρουσίασαν μέσω της γαντόκουκλας.

- *5^η Δραστηριότητα:* Η συγκεκριμένη δραστηριότητα αφορούσε το ρόλο των παιδιών που αναφέρονται έμμεσα στην ιστορία. Οι ομάδες έπρεπε να προτείνουν τρόπους σχετικά με στάση του δημάρχου και να παρουσιάσουν τις ενέργειες τους για την λύση του προβλήματος μέσω της «συνέντευξης». Η «συνέντευξη» χρησιμοποιήθηκε για να παρουσιαστούν ασαφή στοιχεία που αφορούν το δήμαρχο, ο ρόλος του οποίου αποδόθηκε μέσω της γαντόκουκλας.

- *6^η δραστηριότητα:* Επιλέχθηκε η τεχνική «μηχανή του χρόνου» με σκοπό να μπορέσουν οι μαθητές να τοποθετήσουν την ιστορία σε μελλοντικό χρονικό

²⁴ Η γαντόκουκλα είναι μια κούκλα που φοριέται στο χέρι εκείνου που τη χρησιμοποιεί.

²⁵ Συγκεκριμένα διάβασαν μεγαλόφωνα με την γαντόκουκλα τους διαλόγους του Δημάρχου με τον Πρίγκιπα και του Δημάρχου με τον Δημοσιογράφο.

πλαίσιο. Συγκεκριμένα οι ομάδες έπρεπε να παρουσιάσουν τις δικές τους εκδοχές σχετικά με την εξέλιξη της διδαχθείσας ιστορίας. Δηλαδή, μπορούσαν να αξιοποιήσουν το κενό που δημιουργείται στο τέλος του αποσπάσματος παρουσιάζοντας τις προσωπικές τους αναπαραστάσεις.²⁶

▪ *7^η δραστηριότητα:* Η έκφραση της ανταπόκρισης των μαθητών πραγματοποιήθηκε μέσω της παραγωγής πρωτότυπου γραπτού λόγου (creative writing). Η εκπαιδευτικός-εμπυχωτρία υπέδειξε στους μαθητές έπρεπε να παράγουν ατομικά τη δική τους ιστορία για τη Λιλιπούπολη, όπως την φαντάζονται οι ίδιοι.

Το δεύτερο κείμενο, ήταν η *Δόνα Τερηδόνα* του Ευγένιου Τριβιζά (Κατσίκη-Γκίβαλου, Παπαδάτος, Πάτσιου, Πολίτης, Πυλαρινός, 2006:122-126). Στο συγκεκριμένο κείμενο παρουσιάζονται θέματα στοματικής υγιεινής. Ο συγγραφέας με έντεχνο τρόπο συνδυάζει το παραμύθι, καθώς δανείζεται στοιχεία από το γνωστό παραμύθι *Η Χιονάτη και η επτά νάνοι*, με την πραγματικότητα, καθώς υποδεικνύει διατροφικές συνήθειες που πρέπει να αποφεύγονται εξαιτίας τα αρνητικών τους αποτελεσμάτων.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν οι μαθητές των δύο ομάδων στο συγκεκριμένο κείμενο.

➤ *Ομάδα ελέγχου*

Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου πραγματοποίησαν ατομικά τις δραστηριότητες που υποδεικνύονται από το Ανθολόγιο.²⁷ Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν οι μαθητές:

▪ *1^η Δραστηριότητα:* Μεγαλόφωνη ανάγνωση του αποσπάσματος από την ερευνήτρια.

²⁶ Πρέπει να αναφερθεί ότι η ιστορία τελειώνει με τις απαγορεύσεις που επιβάλλει ο δήμαρχος στους κατοίκους της Λιλιπούπολης για την αντιμετώπιση του νέφους.

²⁷ Οι συγκεκριμένες δραστηριότητες βρίσκονται στη σελίδα 40 στο Ανθολόγιο.

- *2^η Δραστηριότητα:* Συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές για τη στοματική υγιεινή και τους ήρωες της ιστορίας.
- *3^η Δραστηριότητα:* Οι μαθητές εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με το είδος διατροφής και τις συνήθειες στοματικής υγιεινής που μπορούν να προφυλάσσουν τα δόντια τους.
- *4^η Δραστηριότητα:* «Διασκευάζουμε την ιστορία σε κόμικς και την παρουσιάζουμε στην τάξη».
- *5^η Δραστηριότητα:* «Μοιραζόμαστε σε τρεις ομάδες: η πρώτη θα γράφει για τη Δόνα, η δεύτερη για τη Λουκία και η τρίτη για το μαγικό καθρέπτη. Κάθε ομάδα διαβάζει την ιστορία της στην τάξη.

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε σε ατομικό επίπεδο και γι' αυτό ανατέθηκε σε κάθε μαθητή να γράφει για έναν από τους δύο ρόλους ή για το μαγικό καθρέπτη.

- *6^η Δραστηριότητα:* «Δημιουργούμε μια φανταστική ηρωίδα, της δίνουμε το όνομα 'Μάχη Συνάχι' και γράφουμε το βιογραφικό της».
- *7^η Δραστηριότητα:* Ζητήθηκε από τους μαθητές να παράγουν ατομικά τη δική τους πρωτότυπη ιστορία για τη Δόνα Τερηδόνα..

➤ Πειραματική ομάδα

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν ομαδικά οι μαθητές της πειραματικής ομάδας:

- *1^η Δραστηριότητα:* Η προετοιμασία του περιβάλλοντος πραγματοποιήθηκε μέσω της «Ιδεοθύελλας». Η συγκεκριμένη δραστηριότητα στόχευε στη σύνδεση στοιχείων του κειμένου με την πραγματικότητα, δηλαδή δημιουργήθηκε ένα σύνολο λέξεων σχετίζονταν με τη στοματική υγιεινή.
- *2^η Δραστηριότητα:* Η αρχική ανταπόκριση των μαθητών πραγματοποιήθηκε με τη μεγαλόφωνη ανάγνωση του κειμένου από την εκπαιδευτικό-εμπυχώτρια, η οποία στο ρόλο του «δασκάλου-κούκλας» χρησιμοποίησε την γαντόκουκλα για να αποδώσει τους διαλόγους της Λουκίας. Ακολούθησε σιωπηρή ανάγνωση του κειμένου από τους μαθητές.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν οι μαθητές με σκοπό την τελειοποίηση της ανταπόκρισής τους.

- *3^η Δραστηριότητα:* Τα παιδιά διαδοχικά διάβασαν μεγαλόφωνα σε дуάδες τους διαλόγους των ηρώων του κειμένου μέσω της γαντόκουκλας, με την οποία ήταν περισσότερο εξοικειωμένα αφού την είχαν χρησιμοποιήσει στην πρώτη διδακτική παρέμβαση.

- *4^η Δραστηριότητα:* «Καυτή καρέκλα». Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι ομάδες δημιούργησαν ερωτήσεις για να διερευνήσουν το χαρακτήρα των ηρώων του κειμένου. Τις απαντήσεις έδινε η γαντοκούκλα.

- *5^η Δραστηριότητα:* «Επίλυση προβλήματος». Οι ομάδες έπρεπε να βρουν τρόπο για να ελευθερώσουν τη Λουκία και να τον παρουσιάσουν στην τάξη μέσω της γαντοκούκλας.

Οι προαναφερόμενες δραστηριότητες (3^η, 4^η και 5^η) είχαν στόχο την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην πλοκή της ιστορίας.

- *6^η δραστηριότητα:* «Τηλεοπτικός Σταθμός». Οι ομάδες παρουσίασαν μια τηλεοπτική εκπομπή με τον οδοντίατρο και τη Λουκία. Οι «ήρωες»²⁸ παρουσίασαν μέσω της γαντόκουκλας την δική τους εκδοχή για την περιπέτεια που έζησαν και κατά συνέπεια η διδαχθείσα ιστορία παρουσιάστηκε με διαφορετικούς τρόπους και ερμηνείες.

- *7^η δραστηριότητα:* Η έκφραση της ανταπόκρισης των μαθητών πραγματοποιήθηκε μέσω της ατομικής παραγωγής γραπτού λόγου, όπως έχει προαναφερθεί, μετά από την υπόδειξη της εκπαιδευτικού-εμπυχωτριάς να γράψουν οι μαθητές την ιστορία όπως την φαντάστηκαν οι ίδιοι.

Το τρίτο κείμενο ήταν το *Περιβόλι του Σαμίχ*, ένα απόσπασμα από το μυθιστόρημα *Το διπλό ταξίδι* της Λίτσας Ψαραύτη (Κατσίκη-Γκίβαλου, Παπαδάτος, Πάτσιου, Πολίτης, Πυλαρινός, 2006:154-157). Το συγκεκριμένο απόσπασμα αφορά τη συνάντηση δύο κοριτσιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα κατά τη διάρκεια του Δευτέρου Παγκοσμίου πολέμου. Η εν λόγω

²⁸ Συγκεκριμένα οι μαθητές ανέλαβαν το ρόλο των ηρώων, της Λουκίας και του οδοντίατρου.

ιστορία παρουσιάζεται μέσω αφήγησης ενώ εμπεριέχει μικρούς διαλόγους ανάμεσα στους ήρωες.

Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν οι μαθητές των δύο ομάδων στο συγκεκριμένο κείμενο.²⁹

➤ *Ομάδα ελέγχου*

Στη συνέχεια παρουσιάζονται όλες οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν οι μαθητές:

- *1^η Δραστηριότητα:* Μεγαλόφωνη ανάγνωση του αποσπάσματος από την ερευνήτρια.
- *2^η Δραστηριότητα:* Συζήτηση της ερευνήτριας με τους μαθητές για τους ήρωες της ιστορίας.
- *3^η Δραστηριότητα:* Απόψεις των μαθητών για τις σχέσεις που αναπτύσσουν μεταξύ τους τα παιδιά που κατάγονται από διαφορετικές χώρες.

Ακολούθησαν οι δραστηριότητες όπως διατυπώνονται στο Ανθολόγιο.

- *4^η Δραστηριότητα:* «Η Ρασμίγια δείχνει τις ζωγραφιές της στη Βαγγελίτσα. Μπορούμε να φτιάξουμε και εμείς χρώματα ή να κάνουμε κολάζ».
- *5^η Δραστηριότητα:* «Η Βαγγελίτσα και η Ρασμίγια γίνονται φίλες. Τι τις συνδέει;»
- *6^η Δραστηριότητα:* «Την ιστορία αφηγείται η Βαγγελίτσα. Πώς θα την έλεγε άραγε η Ρασμίγια; »
- *7^η Δραστηριότητα:* Η τελική δραστηριότητα πραγματοποιήθηκε με τον ίδιο τρόπο όπως και στις προηγούμενες διδακτικές παρεμβάσεις, δηλαδή οι μαθητές έπρεπε να διαμορφώσουν ατομικά τη δική τους ιστορία.³⁰

➤ *Πειραματική ομάδα*

- *1^η Δραστηριότητα:* Προετοιμασία του περιβάλλοντος μέσω της «Ιδεοθύελλας». Πρέπει να αναφερθεί ότι με δική τους πρωτοβουλία χρησιμοποίησαν χρωματιστές κιμωλίες και κατέγραψαν τις λέξεις μέσα σε σχήματα.

²⁹ Οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν οι μαθητές της ομάδας ελέγχου βρίσκονται στη σελίδα 45 στο Ανθολόγιο.

³⁰ Η υπόδειξη ήταν: «Γράψε τη δική σου ιστορία για *Το Περιβάλλον του Σαμίχ*».

▪ *2^η Δραστηριότητα:* Αρχική ανταπόκριση πραγματοποιήθηκε με μεγαλόφωνη ανάγνωση του από την εκπαιδευτικό-εμπυχωτρία, η οποία σε ρόλο «δασκάλου-κούκλας» μέσω της γαντόκουκλας παρουσίασε το ρόλο της Βαγγελίτσας. Ακολούθησε σιωπηρή ανάγνωση του κειμένου από τους μαθητές.

Οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν για την τελειοποίηση της ανταπόκρισης των μαθητριών.

▪ *3^η Δραστηριότητα:* Μεγαλόφωνη ανάγνωση από δυάδες μαθητών των διαλογικών σημείων του κειμένου μέσω της γαντόκουκλας. Οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν το η Βαγγελίτσα και η Ρασμίγια γίνονται φίλες σε σχέση με το διάλογο των παιδιών όταν συναντούν τη Ρασμίγια.³¹

▪ *4^η Δραστηριότητα:* «Μονόλογος στον τοίχο». Οι ομάδες παρουσίασαν έναν ήρωα να μονολογεί εκφράζοντας τις κρυφές του σκέψεις.³² Συγκεκριμένα κάθε μέλος της ομάδας γυρισμένο προς τον τοίχο και ακίνητο σε είπε το δικό του μονόλογο, όπως τον είχε διαμορφώσει σε συνεργασία με τα μέλη της ομάδας.

▪ *5^η Δραστηριότητα:* «Παιχνίδι ρόλων». Στις ομάδες παρουσιάστηκαν δύο υποθετικά σενάρια για να επιλέξουν. Το πρώτο σενάριο ήταν: «Η Ζακίγια υποδέχεται τα παιδιά στο σπίτι της, μαγειρεύει, ράβει και μιλάει στα αραβικά». Το δεύτερο σενάριο ήταν: «Η οικογένεια του Σαμίχ κατά την ώρα του βραδινού τους φαγητού τι συζητάνε για τη ζωή τους και για τους Έλληνες;». Οι ομάδες έπρεπε να χρησιμοποιήσουν μια ξένη γλώσσα και στα δύο σενάρια και στη συνέχεια να παρουσιάσουν τα παρουσιάσουν στην τάξη έτσι ώστε να αξιοποιηθούν οι απροσδιοριστίες του κειμένου και να αποδοθούν με βάση τις αναπαραστάσεις που απέκτησαν οι μαθητές.

▪ *6^η Δραστηριότητα:* «Ο μανδύας του ειδικού». Οι ομάδες έπρεπε να δημιουργούσαν ένα «Κέντρο σχεδίασης υφασμάτων» και να υποδυθούν ρόλους που αφορούν τη λειτουργία του Κέντρου, δηλαδή τους ρόλους όσων

³¹ Θεωρούμε ότι η συγκεκριμένη επιλογή σχετίζεται με το γεγονός ότι οι σχολικές μονάδες στις οποίες πραγματοποιήθηκε η έρευνα αποτελούνταν από μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

³² Οι ήρωες του κειμένου ήταν η Βαγγελίτσα, η Ρασμίγια, ο Σαμίχ και η Ζακίγια.

εργαζόταν εκεί και να ορίσουν τις αρμοδιότητες του καθένα και το επίπεδο συνεργασίας μεταξύ τους.

Πρέπει να σημειωθεί ότι τα δρώμενα που διαμόρφωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας βρισκόταν στο ίδιο πλαίσιο, δηλαδή αφορούσαν μια επίδειξη μόδας ή μια νέα σειρά υφασμάτων που ήταν επηρεασμένη από τον παλαιστινιακό ή τον αραβικό πολιτισμό ανάλογη με την επιλογή που έκαναν. Αντίστοιχα ήταν και τα ονόματα που χρησιμοποίησαν για κάθε περίπτωση.³³

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα χρησιμοποιήθηκε επικουρικά στις δύο προηγούμενες, καθώς οι μαθητές τελειοποίησαν τις αναπαραστάσεις τους με το κείμενο και εξέφρασαν τις ανταποκρίσεις τους αποδίδοντας πτυχές στην ιστορία που θα μπορούσαν να θεωρηθούν ότι ενώ είχαν σαν αφετηρία κειμενικά στοιχεία, παράλληλα δημιουργούσαν ένα διαφορετικό χωροχρονικό πλαίσιο, το οποίο απέδιδε νέες διαστάσεις στην ιστορία και συνέβαλε ουσιαστικά στην κατανόηση των μηνυμάτων του κειμένου.

▪ 7^η δραστηριότητα: Η έκφραση της ανταπόκρισης των μαθητών πραγματοποιήθηκε μέσω της ατομικής παραγωγής γραπτού λόγου.

Συμπερασματικά

Η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην ομάδα ελέγχου, όπως προαναφέρθηκε, αποτελούνταν από τις δραστηριότητες που προτείνονται για κάθε κείμενο από το Ανθολόγιο και το βιβλίο του δασκάλου. Η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην πειραματική ομάδα, όπως προαναφέρθηκε επίσης, αποτελούνταν από δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης και του Κουκλοθεάτρου. Επίσης, διαμορφώθηκαν δύο διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, καθώς στη ομάδα ελέγχου οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά ενώ στην πειραματική ομάδα εργάστηκαν ομαδικά για την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων. Ο αριθμός των δραστηριοτήτων ήταν ίδιος και για τις δύο ομάδες (ελέγχου και πειραματική), ενώ

³³ Με το συγκεκριμένο τρόπο οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν ονόματα που χρησιμοποιούνται σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

κοινή δραστηριότητα αποτέλεσε η παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου από του μαθητές. Όλοι οι μαθητές που συμμετείχαν στην παραγωγή λόγου χρησιμοποίησαν ψευδώνυμα που επέλεξαν οι ίδιοι με σκοπό να διασφαλιστεί η ανωνυμία τους, όπως υποδεικνύεται από τις αρχές της έρευνας. Επιπρόσθετα, η ερευνήτρια διευκρίνισε στους μαθητές ότι τα κείμενά τους δεν θα βαθμολογηθούν, γεγονός που όπως διαπιστώθηκε και στην πιλοτική έρευνα λειτούργησε επικουρικά με την ανωνυμία για να εκφραστούν ελεύθερα οι μαθητές, χωρίς να τους απασχολούν ιδιαίτερα γραμματικοί ή συντακτικοί κανόνες κατά την συγγραφή της ιστορίας τους. Κάθε μαθητής παρήγαγε τρία (3) κείμενα, ένα μετά από κάθε διδαχθείσα ιστορία, τα οποία κατηγοριοποιήθηκαν μετά από κάθε διδακτική παρέμβαση με βάση τη σειρά που τα παρήγαγε ο κάθε μαθητής και την ομάδα που ανήκε με σκοπό να πραγματοποιηθεί η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων. Παρά το γεγονός ότι, υπάρχει η δυνατότητα να πραγματοποιηθεί διαχωρισμός των δεδομένων ανάλογα με το φύλο των μαθητών και επιπρόσθετα να συγκριθούν τα κείμενα κάθε μαθητή (πρώτο, δεύτερο, τρίτο) λόγου του μεγάλου αριθμού δεδομένων, θα εστιάσουμε στις διαφορές ανάμεσα στα κείμενα που παρήγαγε η ομάδα ελέγχου και στα κείμενα που παρήγαγε η πειραματική και θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε με λεπτομερή τρόπο τα χαρακτηριστικά τους.

Βιβλιογραφία

Benton, M. & Fox, G. (1985). *Teaching Literature. Nine to Fourteen*. Oxford: Oxford University Press.

DeBlase, G. (2005). Teaching Literature and Language through Guided Discovery and Informal Classroom Drama. *English Journal*, 95 (10), 29-32.

Heathcote, D. (1985). *Collected Writings on Education and Drama*. London: Hutchinson.

Kondoyianni, A. & Papaioannou, Th. (2009). "Approaching children's literature and Fairy Tales with a Yellow Umbrella. Yes! A Qualitative Research Based On A Project For The Improvement of Creative Writing of Students, Using Fairy Tales, Puppetry

and Drama Techniques". In International Congress, Comparative Literature and Literature and Language, Gazi University, 417-430.

Roseblantt, L. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literacy Work*. Southern Illinois University Press: Illinois.

Shakespeare, D. (2008). *PUPPETS – Talking Science, Engaging Science: An Evaluation of the Project*. London: Nuffield Foundation.

Sperling, M. & Freedman, S. (2001). Research on Writing. In V. Richardson (ed.), *Handbook of Research on Teaching*. Washington D.C.: American Educational Research Association.

Thorp, G. (2005). *The Power of Puppets*. Trowbridge: Positive Press.

Smagorinsky, P. & Coppock, J. (1995). Reading through the Lines: An Exploration of drama as a Response to Literature. *Reading & Writing Quarterly*, 11 (4), 369-391.

Αλαχιώτης, Σ. (2002). Η Ευέλικτη Ζώνη του σχολείου. Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη*, σ. 5-14. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Άλκηστις (2008). *Μαύρη Αγελάδα- Άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.

Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Beauchamp, H. (1998). *Τα Παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι*, Αθήνα: Δαρδανός/Τυπωθήτω.

Καλογήρου, Τ., & Βησσαράκη, Ε, (2005). Η συμβολή της θεωρίας της L.M. Rosseblantt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας, στο (επιμ.) Καλογήρου, Τ., & Λαλαγιάννη, Κ., *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.53-78.

Καραγιάννης, Γ., (2002). Προσέγγιση θεατρικών κειμένων σε ένα πρόγραμμα Λογοτεχνίας στην Ευέλικτη ζώνη, στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σ.134-147.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Παπαδάτος, Γ., Πάτσιου, Β., Πολίτης, Δ. & Πυλαρινός, Θ. (2006). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Γ' & Δ' Δημοτικού. Στο σχολείο του κόσμου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοσσυβάκη, Φ., (2003). *Εναλλακτική διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg.

Κοφίδου, Α., (2005). Οι περιπέτειες του βασιλιά Μίδα του Τζιάνι Ροντάρι: απόπειρα μιας θεατρικής «ανάγνωσης» στο σχολείο, στο (επιμ.) Καλογήρου, Τ., & Λαλαγιάννη, Κ., *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 195-225.

Ματσαγγούρας, Η.Γ., (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο, στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αθήνα, σελ. 15-30.

Παπαρούση, Μ., Κοντογιάννη Α. & Παπαϊωάννου, Θ., (2007). Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω της δραματοποίησης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στα Πρακτικά του 10^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Πατρών, «Μετανάστευση, ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα και διαπολιτισμική εκπαίδευση», Δημοσιευμένη σε ηλεκτρονική μορφή, www.kedek.gr.

ΥΠΕΠΘ/ΠΙ,(2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τομ. Α', Αθήνα.

“Διερευνώντας τη «δημιουργική» γραφή με μεικτές ερευνητικές μεθόδους”

Παπαϊωάννου Θεοδώρα,¹ Παπαρούση Μαρίτα,² Κοντογιάννη Άλκηστις,³ Καλδή Σταυρούλα⁴

1. Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
dpannou@yahoo.gr

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

2. Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
mpaparou@pre.uth.gr

3. Κοσμήτορας & Πρόεδρος Τμήματος Θεατρικών Σπουδών Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
alkis28@otenet.gr

4. Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
kaldi@pre.uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια πειραματική έρευνα που αφορά τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων της Δ' τάξης του Δημοτικού σχολείου με βάση την αναγνωστική θεωρία «Συναλλακτική» θεωρία της ανάγνωσης (Transactional theory of reading) της Louise M. Rosenblatt μέσω της χρήσης των βιωματικών τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου. Στην εν λόγω έρευνα χρησιμοποιήθηκαν μεικτές μέθοδοι έρευνας, με σκοπό τη διερεύνηση παραγωγής πρωτότυπου γραπτού λόγου και την απόκτηση θετικής στάσης σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας από μαθητές Δ' τάξης.

Λέξεις Κλειδιά: «Συναλλακτική» Θεωρία, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, Κουκλοθέατρο, γραπτός λόγος

1.Εισαγωγή

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Λογοτεχνίας ορίζει ότι οι μαθητές πρέπει να καλλιεργήσουν τη δημιουργική τους «φαντασία», να εξοικειωθούν βιωματικά με τα λογοτεχνικά κείμενα και να ενθαρρυνθούν στη δημιουργία δικών τους ιστοριών (Α.Π.Σ., 2002:41-43). Συνδυάζοντας τις δύο υποδείξεις του ΑΠΣ, τη δημιουργική «φαντασία» και τη δημιουργία ιστοριών, θεωρούμε ότι μπορεί να προκύψει μια φανταστική ιστορία ως πρωτότυπη παραγωγή γραπτού λόγου, η οποία μπορεί να ενταχθεί στην έννοια της «δημιουργικής» γραφής. Αντίστοιχα, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Θεάτρου ορίζει ότι οι μαθητές πρέπει να

χρησιμοποιήσουν το θεατρικό κώδικα ως μαθησιακό εργαλείο για τη νοηματοδότηση λογοτεχνικών κειμένων και να επεξεργαστούν ερεθίσματα σχετικά με την έκφρασή τους και τη σχέση τους με το λόγο και τα κείμενα (Α.Π.Σ., 2002:158-159). Θεωρούμε ότι στη συγκεκριμένη περίπτωση η έννοια «μαθησιακό εργαλείο» χρησιμοποιείται για να υποδείξει την ανάγκη διαμεσολάβησης των τεχνικών του δράματος στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Επιπρόσθετα, η έννοια της «νοηματοδότησης» σχετίζεται με τη «Συναλλακτική» θεωρία της ανάγνωσης (Transactional theory of reading) της Louise M. Rosenblatt, η οποία αφορά την ενεργή «συναλλαγή» αναγνώστη-κειμένου μέσω της «αισθητικής» ανάγνωσης και στη νοηματοδότηση των κενών και απροσδιοριστιών του λογοτεχνήματος με σκοπό τη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας (Rosseblantt, 1995). Κατά συνέπεια, θεωρούμε ότι, η σύζευξη της «Συναλλακτικής» θεωρίας με τις βιωματικές τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου στην εκπαιδευτική πράξη μπορεί να συμβάλει θετικά στην επίτευξη των στόχων που αφορούν το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας (Thorp, 2005. Κοφίδου, 2005. Άλκηστη, 2008).

3. Προβληματική

Η προβληματική στηρίχθηκε στην «αισθητική» ανάγνωση του λογοτεχνικού κειμένου με σκοπό τη νοηματοδότησή του και στη χρήση ομαδοσυνεργατικής, βιωματικής, ολιστικής και διαθεματικής μάθησης ως εναλλακτικής διδακτικής μεθοδολογίας με σκοπό την παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου.

4. Μεθοδολογία

Η παρούσα πειραματική μελέτη είναι μια έρευνα μεικτών μεθόδων, ποιοτικών και ποσοτικών, δηλαδή πραγματοποιείται τριγωνοποίηση των δεδομένων και τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας εμπλουτίζονται και εκφράζουν τις σχέσεις των μεταβλητών που προέκυψαν με σκοπό την επαλήθευση των ερευνητικών ερωτημάτων (Σαραφίδου, 2011). Χρησιμοποιήθηκε πειραματικός σχεδιασμός (με τη χρήση ομάδας ελέγχου) (Cohen, Manion & Morisson, 2008) και η μελέτη

περίπτωσης (Stake, 1995. Basse, 2007) που αφορά το πρόγραμμα διδασκαλίας της Λογοτεχνίας με τη χρήση της Δραματικής Τέχνης και του Κουκλοθεάτρου.

4. Σημαντικότητα – πρωτοτυπία

Η σημαντικότητα της εν λόγω έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι η προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση εξακολουθεί να είναι κατά κύριο λόγο θεματική, με εστίαση του ενδιαφέροντος στη διερεύνηση του 'μηνύματος' του κειμένου, ενώ η παρούσα μελέτη εστιάζει σε εναλλακτική διδακτική προσέγγιση της Λογοτεχνίας βασισμένη στη σχετική σύγχρονη θεωρία και διδακτική μεθοδολογία.³⁴

Η πρωτοτυπία της παρούσας διατριβής έγκειται στο γεγονός ότι συνδυάζει τη «συναλλακτική» θεωρία της Rosenblatt με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου με στόχο την παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, είναι μια εναλλακτική διδακτική προσέγγιση που βασίζεται στην «αισθητική» ανάγνωση του λογοτεχνήματος και, παράλληλα, χρησιμοποιεί τις δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης και του Κουκλοθεάτρου για να δημιουργήσουν οι μαθητές αναπαραστάσεις με αφορμή τα σημεία απροσδιοριστίας του λογοτεχνικού κειμένου. Επιπρόσθετα, πρέπει να σημειωθεί ότι κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση προηγούμενων ερευνών στον ελλαδικό χώρο προέκυψε ότι παρόμοιες μελέτες είναι πολύ περιορισμένες ενώ η συγκεκριμένη διδακτική μεθοδολογία δεν φαίνεται να έχει χρησιμοποιηθεί.

6. Ερευνητικές υποθέσεις- ερευνητικά ερωτήματα

³⁴ Η ύπαρξη θεωρητικού υπόβαθρου στη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε συνδυασμό με τη χρήση σύγχρονης διδακτικής μεθοδολογίας διαμεσολαβούν, σύμφωνα με τους μελετητές του χώρου, θετικά στην επίτευξη των στόχων του συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου -όπως την απόκτηση θετικής στάσης, την πρόκληση του ενδιαφέροντος και τη δημιουργία αντιπαραστάσεων εκ μέρους των μαθητών (Αποστολίδου & Χοντολίδου, 2000. Φρυδάκη, 2003. Καλογήρου & Βησσαράκη 2005. Παπαρούση, 2005).

Κύρια ερευνητική υπόθεση είναι ότι η συγκεκριμένη εναλλακτική διδακτική προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων με τη χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου συντελεί στην παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου στους μαθητές της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Κύριος σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση της εναλλακτικής διδακτικής προσέγγισης στη Λογοτεχνία με τη χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου σε μαθητές της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Οι ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν έχουν ως εξής:

Η χρήση της Δραματικής Τέχνης και του Κουκλοθεάτρου μπορεί να συνεισφέρει:

1. Στη νοηματοδότηση των λογοτεχνικών κειμένων
2. Στην «αισθητική» ανάγνωση
3. Στη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας
4. Στη δημιουργία ανταποκρίσεων των μαθητών με το λογοτέχνημα
5. Στην παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου και
6. Στην καλλιέργεια θετικής στάσης σε σχέση με τη Λογοτεχνία

Αντίστοιχα τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

1. Σε ποιο βαθμό επιτυγχάνεται η νοηματοδότηση των λογοτεχνικών κειμένων, η «αισθητική» ανάγνωση, η βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας, η δημιουργία ανταποκρίσεων των μαθητών με το λογοτέχνημα, η παραγωγή πρωτότυπου γραπτού λόγου σε μαθητές Δ΄ τάξης που διδάσκονται τη Λογοτεχνία με τη χρήση της Δραματικής Τέχνης και του Κουκλοθεάτρου και σε μαθητές που διδάσκονται με την παραδοσιακή μέθοδο;
2. Υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών της Δ΄ τάξης της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς την καλλιέργεια θετικής στάσης σε σχέση με τη Λογοτεχνία μετά την εφαρμογή προγράμματος διδασκαλίας της Λογοτεχνίας;

7. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε με απλή τυχαία δειγματοληψία, όπως ορίζεται από τις αρχές της έρευνας, με σκοπό να περιοριστούν οι εξωτερικοί παράγοντες που επιδρούν στο δείγμα. Στην κλήρωση συμμετείχαν μόνο κεντρικές δωδεκαθέσιες σχολικές μονάδες του νομού Λάρισας, καθώς με τον συγκεκριμένο τρόπο, διασφαλίζεται η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και υπάρχει δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας. Οι συγκεκριμένες σχολικές παρουσιάζουν ομοιογένεια ως προς τα γενικά χαρακτηριστικά τους, που αφορούν την οργανικότητα, την υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή. Σε κάθε δωδεκαθέσια σχολική μονάδα υπήρχαν δύο (2) τμήματα μαθητών της Δ' τάξης, που ήταν απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της έρευνας.³⁵ Επιπρόσθετα, σ' αυτές φοιτούσαν μαθητές που προέρχονται κατά κύριο λόγο από το ίδιο κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο.

Οι τέσσερις κεντρικές σχολικές μονάδες που κληρώθηκαν και για τις οποίες εκδόθηκε έγκριση διεξαγωγής της έρευνας από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο είναι: το 3^ο Δωδεκαθέσιο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας, το 5^ο Δωδεκαθέσιο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας, το 6^ο Δωδεκαθέσιο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας και 27^ο Δωδεκαθέσιο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας. Όπως προαναφέρθηκε, στην έρευνα συμμετείχαν δύο (2) τμήματα της Δ' τάξης του Δημοτικού από κάθε σχολική μονάδα, δηλαδή συνολικά οχτώ (8) τμήματα μαθητών συμμετείχαν στην κύρια έρευνα, από τα οποία τα τέσσερα (4) αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου και τα τέσσερα (4) την πειραματική ομάδα. Πρέπει να αναφερθεί ότι αρχικά πραγματοποιήθηκε πιλοτική έρευνα με σκοπό την αξιολόγηση των ερευνητικών εργαλείων και το σχεδιασμό της κύριας έρευνας, στην οποία συμμετείχαν δύο (2) τμήματα της Δ' τάξης που δεν συμμετείχαν στην κύρια έρευνα.

Ο συνολικός αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στην παρούσα μελέτη ήταν διακόσιοι τριάντα εννιά (239) μαθητές, από τους οποίους οι σαράντα επτά (47) συμμετείχαν στην πιλοτική και οι υπόλοιποι εκατόν ενενήντα δύο (192) συμμετείχαν στην κύρια έρευνα. Ο αριθμός θεωρήθηκε ικανός λόγω της ιδιομορφίας του αντικειμένου και της διαδικασίας της έρευνας. Πρέπει να αναφερθεί ότι κατά τη διάρκεια της έρευνας δεν υπήρξαν απώλειες στο δείγμα και ότι ο αριθμός συμμετεχόντων θεωρήθηκε επαρκής για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων λόγω του μεγάλου αριθμού των κειμένων που

³⁵ Με τυχαία επιλογή ένα τμήμα κάθε σχολείου αποτέλεσε την ομάδα ελέγχου και ένα την πειραματική ομάδα.

παρήγαγαν οι μαθητές. Συγκεκριμένα, οι μαθητές παρήγαγαν εξακόσια είκοσι τρία (623) κείμενα, σαράντα επτά (47) στην πιλοτική και πεντακόσια εβδομήντα έξι (576) στην κύρια έρευνα. Ο αριθμός των κειμένων θεωρήθηκε επαρκής και από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, καθώς ο έλεγχος της ερευνητικής υπόθεσης πραγματοποιήθηκε μέσω της ποιοτικής ανάλυσης των γραπτών κειμένων των μαθητών (Παρασκευόπουλος, 1993. Ιωσηφίδης, 2003 & 2008).

8. Ερευνητικά εργαλεία-Μέσα συλλογής δεδομένων

Η παρούσα μελέτη, όπως προαναφέρθηκε, είναι έρευνα μεικτών μεθόδων, δηλαδή χρησιμοποιεί τα στοιχεία της ποιοτικής έρευνας και τα ποιοτικά δεδομένα σε συνδυασμό με τα ποσοτικά δεδομένα. Κατά συνέπεια, αξιοποιεί τα αποτελέσματα της ανάλυσης περιεχομένου και της στατιστικής ανάλυσης με σκοπό την επαλήθευση των ερευνητικών υποθέσεων και την τεκμηρίωση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων. Επιπρόσθετα χρησιμοποιήθηκε η τριγωνοποίηση ερευνητικών εργαλείων και πραγματοποιήθηκε μη συστηματική παρατήρηση για την οποία χρησιμοποιήθηκαν φύλλα παρατήρησης και μαγνητοφώνηση των μαθητών. Ως μέσα συλλογής των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια (pre-post test) και η παραγωγή πρωτότυπων γραπτών κειμένων (δημιουργική γραφή) (Σαραφίδου, 2011).

8.1. Ερωτηματολόγια

Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν σταθμισμένα και βασίστηκαν στο «Ερωτηματολόγιο κινήτρων στρατηγικών μάθησης» των Pintrich & De Groot (1990). Πρέπει να σημειωθεί ότι τα εν λόγω ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν αρχικά στην πιλοτική έρευνα με σκοπό των έλεγχο της αξιοπιστίας τους. Τα ερωτηματολόγια σταθμίστηκαν για να επιβεβαιωθεί η στατιστική σημαντικότητα των αποτελεσμάτων τους. Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν κρίθηκε σκόπιμο να αφαιρεθούν οι ερωτήσεις που δεν εντάσσονταν στους κοινούς παράγοντες ανάλυσης των ερωτηματολογίων, δηλαδή να διαγραφούν τρεις (3) ερωτήσεις της ίδιας ομαδοποιημένης κατηγορίας. Τα ερωτηματολόγια της κύριας

έρευνας αποτελούνται από ερωτήσεις κλειστού τύπου σε πεντάβαθμη αριθμητική κλίμα, οι οποίες επιλέχθηκαν λόγω του μεγάλου αριθμού και της ηλικίας των μαθητών που τα συμπλήρωσαν. Οι ερωτήσεις σχετίζονται με τα ερευνητικά ερωτήματα και αφορούν την άποψη των μαθητών για την επίδοσή τους στη Λογοτεχνία και τον τρόπο με τον οποίο την κατανοούν. Συγκεκριμένα, για την κατασκευή τους καταγράφηκαν οι μεταβλητές που σχετίζονται με την αξιολόγηση στάσεων και απόψεων και με τα χαρακτηριστικά του δείγματος (τμήμα φοίτησης, φύλο, ηλικία). Τα ερωτηματολόγια αποτελούνταν από τρεις υποκλίμακες (αυτοαποτελεσματικότητα, αξία έργου, δεξιότητες των μαθητών). Οι μαθητές συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια ανώνυμα, σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας της έρευνας, ώστε να μπορέσουν να απαντήσουν με ειλικρίνεια. Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν ήταν απλά διατυπωμένες, ώστε να είναι κατανοητές από τους μαθητές.

Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα πριν από την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων (pre-test) και μετά την προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων (post-test). Συμπληρώθηκαν, όπως προαναφέρθηκε, ατομικά από κάθε μαθητή μέσα στην τάξη, στην οποία παρευρισκόταν και η ερευνήτρια για να διασφαλίσει ότι θα πραγματοποιηθεί με ομαλό τρόπο η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων αλλά και για να υπάρχει η δυνατότητα παροχής πρόσθετων διευκρινήσεων σε περίπτωση που χρειαζόταν για κάποιους μαθητές (Cohen, Manion & Morrison, 2008).

8.2. Γραπτά κείμενα των μαθητών

Μετά την ολοκλήρωση κάθε διδακτικής προσέγγισης λογοτεχνικού κειμένου οι μαθητές της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας παρήγαγαν κείμενα που σχετίζονταν με το θέμα του λογοτεχνήματος που διδάχθηκαν. Για τη συγγραφή των κειμένων αυτών δόθηκαν συγκεκριμένες οδηγίες και διευκρινίσεις από την ερευνήτρια στους μαθητές. Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια εξήγησε στους μαθητές ότι έπρεπε να επιλέξουν ένα ψευδώνυμο και διευκρίνισε ότι τα κείμενά τους δε θα

βαθμολογηθούν και ότι το κείμενο που θα παράξουν δεν πρέπει να έχει συγκεκριμένη έκταση. Τους τόνισε ακόμη ότι έπρεπε να γράψουν ελεύθερα, όπως την είχαν φανταστεί, τη δική τους ιστορία. Δηλαδή, οι μαθητές έπρεπε να αφηγηθούν μια πρωτότυπη ιστορία που θα αποτελούσε έκφραση των ανταποκρίσεων που δημιούργησαν με το κείμενο που διδάχθηκαν. Η υπόδειξη συγγραφής αφηγηματικού λόγου έγινε με βάση το γεγονός ότι αποτελεί οικεία κειμενική μορφή στους μαθητές της συγκεκριμένης ηλικίας, ενώ παράλληλα μπορεί να συμβάλει θετικά στη δημιουργική τους έκφραση (Ματσαγγούρας, 2001. Τσιλιμένη 2007: 31-32).

Η ανάλυση περιεχομένου του γραπτού λόγου των μαθητών πραγματοποιήθηκε με βάση δύο (2) άξονες ανάλυσης, για τον καθένα από τους οποίους ορίστηκαν τα ακόλουθα κριτήρια αξιολόγησης των δεδομένων. Στον πρώτο άξονα που αφορούσε τα πρόσωπα τέθηκαν τα ακόλουθα τέσσερα (4) κριτήρια αξιολόγησης: 1) μετατροπή ονομάτων ηρώων ή τοπωνυμίων, 2) εισαγωγή αλλότριων προσώπων ή αντικειμένων, 3) μετατροπή του ρόλου των προσώπων, 4) ανάληψη ρόλου από το μαθητή συγγραφέα. Στον δεύτερο άξονα που αφορούσε την πλοκή τέθηκαν τα ακόλουθα τέσσερα κριτήρια αξιολόγησης: 1) μίξη της ιστορίας με άλλες γνωστές ιστορίες/παραμύθια, 2) τοποθέτηση της ιστορίας σε διαφορετικό χωροχρόνο, 3) μετασχηματισμοί αρχικής/τελικής κατάστασης 4) μετασχηματισμοί της περιπέτειας (Μπονίδης, 2004:100).

Η αρίθμηση των προαναφερόμενων οχτώ (8) κριτηρίων, τα οποία έχουν την ίδια βαρύτητα στο κείμενο, δεν υποδηλώνει ιεραρχική σχέση μεταξύ τους. Για τα συγκεκριμένα κριτήρια ορίστηκαν πέντε (5) επίπεδα λόγου με βάση της ανάγκες της παρούσας έρευνας. Ως κατώτατο επίπεδο λόγου ορίστηκε το ένα (1) και ως ανώτατο το πέντε (5). Πιο αναλυτικά, οι περιγραφές που αντιστοιχούν σε κάθε επίπεδο λόγου είναι οι ακόλουθες: 1= «φτωχό», 2=«αδύνατο», 3=«μέτριο», 4=«καλό», 5=«άριστο». Για κάθε επίπεδο λόγου ορίστηκαν τα χαρακτηριστικά που αφορούσαν το βαθμό ύπαρξής του μέσα στο κείμενο. Παράλληλα, θα πραγματοποιηθεί και περιγραφική παρουσίαση για κάθε προαναφερόμενο άξονα ανάλυσης και κριτήριο αξιολόγησης. Συγκεκριμένα, θα παρουσιαστούν τα

ονομάτων ηρώων ή τοπωνυμίων, τα αλλότρια πρόσωπα ή αντικείμενα, οι μετατροπές του ρόλου των προσώπων, ο ρόλος του μαθητή συγγραφέα, οι ιστορίες/παραμύθια, ο διαφορετικός χωροχρόνος της ιστορίας, οι μετασχηματισμοί αρχικής/τελικής κατάστασης και οι μετασχηματισμοί της περιπέτειας που χρησιμοποιήθηκαν.

8.3. Μη συστηματική παρατήρηση

8.3.1 Φύλλο παρατήρησης

Για κάθε διδακτική προσέγγιση στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου συμπληρώθηκε φύλλο παρατήρησης από την ερευνήτρια που στόχευε στην καταγραφή του μαθησιακού περιβάλλοντος και στην παρατήρηση των μαθητών κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Silverman, 2001).

Το φύλλο παρατήρησης που σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια αποτελείτο από δύο (2) ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών σε τρίβαθμη κλίμακα. Σε κάθε μία από τις ερωτήσεις αναφέρονταν όλες οι δραστηριότητες που πραγματοποίησαν οι μαθητές των δύο ομάδων (πειραματικής και ελέγχου), ώστε να αξιολογηθούν τα «χαρακτηριστικά» του μαθησιακού περιβάλλοντος με τον τρόπο που διαμορφώθηκαν σε κάθε διδακτική προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου και σε κάθε δραστηριότητα που πραγματοποιούσαν οι μαθητές. Συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις αφορούσαν το βαθμό συμμετοχής των μαθητών και την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους για κάθε δραστηριότητα. Από την ερευνήτρια συμπληρώθηκαν συνολικά είκοσι τέσσερα (24) φύλλα παρατήρησης, δώδεκα (12) φύλλα παρατήρησης για την πειραματική και δώδεκα (12) φύλλα παρατήρησης για την ομάδα ελέγχου.

8.3.2. Ανάλυση διαλόγων ομαδικής εργασίας

Πραγματοποιήθηκε μαγνητοφώνηση σε μία ομάδα κάθε τμήματος που αποτελούσε την πειραματική ομάδα, δηλαδή μαγνητοφωνήθηκαν τέσσερις (4) ομάδες μαθητών

κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθέατρου για κάθε διδακτική προσέγγιση λογοτεχνικού κειμένου.³⁶

Η επιλογή των ομάδων που μαγνητοφωνήθηκαν ήταν τυχαία, με σκοπό να καταγραφούν μέσα από τους διαλόγους των ομάδων οι ανταποκρίσεις των παιδιών με το λογοτέχνημα τη στιγμή που πραγματοποιούσαν τις δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθέατρου. Η επιλογή να μαγνητοφωνηθούν οι διάλογοι των μαθητών της πειραματικής ομάδας βασίστηκε στο γεγονός ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές αλληλεπιδρούσαν, καθώς εργάζονταν ομαδοσυνεργατικά σε αντίθεση με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου που εργαζόταν ατομικά (Καλδή, 2010). Συγκεκριμένα, οι διάλογοι κωδικοποιήθηκαν ανά ομάδα και κατηγοριοποιήθηκαν τα αποσπάσματα που αντιστοιχούσαν στους ακόλουθους τρεις (3) άξονες ανάλυσης:

- Σύνδεση κειμενικών στοιχείων με προϋπάρχουσες γνώσεις & πραγματικές καταστάσεις
- Δημιουργία ανταποκρίσεων & σημεία «απροσδιοριστίας» κειμένου
- «Συνδημιουργία» ιστορίας & επέκταση, προσωπική εκδοχή.

9. Περιγραφή της έρευνας- Η πειραματική διαδικασία

Η εναλλακτική διδακτική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων στην Δ' τάξη ορίστηκε ως ανεξάρτητη μεταβλητή και ως εξαρτημένες μεταβλητές ορίστηκαν η «λογοτεχνική ανάγνωση» και η «στάση» των μαθητών σε σχέση με την Λογοτεχνία. Η πειραματική διαδικασία πραγματοποιήθηκε στις φάσεις που αναφέρονται στη συνέχεια.

1^η Φάση: Πιλοτική έρευνα, στην οποία αξιολογήθηκαν τα ερευνητικά εργαλεία και η διδακτική μεθοδολογία. Τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας χρησιμοποιήθηκαν για να σχεδιαστεί η κύρια έρευνα.

³⁶ Όπως έχει προαναφερθεί, οι μαθητές διδάχθηκαν τρία (3) κείμενα και κατά συνέπεια πραγματοποιήθηκαν δώδεκα (12) μαγνητοφωνήσεις των διαλόγων τεσσάρων (4) ομάδων από το σύνολο των ομάδων των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα.

2^η Φάση: Ερωτηματολόγια (pre-test) που σταθμίστηκαν στην πιλοτική έρευνα.

3^η Φάση: Διδακτικό πρόγραμμα που είχε διάρκεια τριών (3) μηνών, κατά τη διάρκεια του οποίου πραγματοποιήθηκαν οι διδακτικές προσεγγίσεις των λογοτεχνικών κειμένων στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου και συλλέχθηκε το οπτικοακουστικό υλικό (μαγνητοφωνήσεις, φωτογραφίες) και το έντυπο υλικό (φύλλα παρατήρησης, γραπτά κείμενα).

4^η Φάση: Ερωτηματολόγια (post-test) που δόθηκαν μια εβδομάδα μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος για να αξιολογηθεί αν διαφοροποιήθηκε η στάση των μαθητών σε σχέση με τη Λογοτεχνία και αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στη στάση των μαθητών που ανήκαν στην πειραματική και στην ομάδα ελέγχου.

10. Δεοντολογία έρευνας

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας δόθηκε άδεια έγκρισης από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΠΙ), πραγματοποιήθηκε συνάντηση με τους διευθυντές των σχολείων και με τους εκπαιδευτικούς-υπεύθυνων των τμημάτων κατά τη διάρκεια της οποίας ενημερώθηκαν από την ερευνήτρια για θέματα που αφορούσαν την πραγματοποίηση της έρευνας. Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε άτυπη συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς-υπεύθυνων σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και ενημέρωση γονέων και κηδεμόνων σχετικά τους στόχους του ερευνητικού προγράμματος ώστε να διασφαλιστεί η έγγραφη συγκατάθεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών τους.

11. Ο ρόλος της ερευνήτριας

Η ερευνήτρια, η οποία είναι εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, έχει υπηρετήσει σε σχολικές μονάδες στις οποίες πραγματοποιήθηκαν προγράμματα διαθεματικής ή διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης. Κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών της σπουδών εστίασε το ενδιαφέρον της στο γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας και στη διδακτική μεθοδολογία που

θα μπορούσε να διαμεσολαβήσει στην επίτευξη των στόχων που είναι σαφώς διατυπωμένοι από το Αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του συγκεκριμένου μαθήματος (ΑΠΣ, 2002). Η διδακτική της εμπειρία και η επιστημονική της κατάρτιση συνέβαλε στο σχεδιασμό και τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας και στην άρτια επικοινωνία με τους μαθητές που συμμετείχαν σε αυτή, καθώς και με τους διευθυντές, τους εκπαιδευτικούς-υπεύθυνους των τμημάτων. Αρχικά πραγματοποίησε πιλοτική έρευνα και κατέγραψε τα θέματα που προέκυψαν ώστε να διευθετηθούν και να αξιοποιηθούν στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση της κύριας έρευνας.³⁷

Στη συνέχεια ακολούθησε ο σχεδιασμός της κύριας έρευνας κατά τη διάρκεια της οποίας, όπως έχει προαναφερθεί, αρχικά δόθηκαν ερωτηματολόγια στους μαθητές και στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν οι διδακτικές προσεγγίσεις των λογοτεχνικών κειμένων στην ομάδα ελέγχου και στην πειραματική ομάδα. Κατά τη διάρκεια των λογοτεχνικών αναγνώσεων συμπληρώθηκαν φύλλα παρατήρησης για την καταγραφή των χαρακτηριστικών του μαθησιακού περιβάλλοντος και μαγνητοφωνήθηκαν οι διάλογοι των μαθητών όταν πραγματοποιούσαν τις δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση ώστε να καταγραφούν οι ανταποκρίσεις των μαθητών. Μετά την ολοκλήρωση της διδακτικής μεθοδολογίας οι μαθητές συμπλήρωσαν τα ίδια ερωτηματολόγια που τους είχαν δοθεί αρχικά, ώστε μέσω της αξιολόγησης και σύγκρισής τους να παρουσιαστούν τυχόν μεταβολές σχετικά με τη στάση τους σε σχέση με την Λογοτεχνία. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα δεδομένα της έρευνας αναλύθηκαν ποσοτικά και ποιοτικά με σκοπό την πληρέστερη ερμηνεία, την τεκμηρίωσή τους, την ευρύτερη χρήση στην εκπαιδευτική πράξη και την αξιοποίησή τους για περαιτέρω έρευνα σε διαφορετικό δείγμα.

Βιβλιογραφία

Bassegy, M. (2007). Case studies. In A.R.J. Briggs & M. Coleman (Eds.), *Research methods in educational leadership and management*. London: Sage, p.142-155.

³⁷ Έχει δημοσιευτεί άρθρο που αφορά την πιλοτική έρευνα στο περιοδικό *Εκπαίδευση & Θέατρο* (2012, (13), 59-74).

- Roseblantt, L. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literacy Work*. Southern Illinois University Press: Illinois.
- Rosseblantt, L. (1995). *Literature as Exploration*. The Modern Language Association of America: New York.
- Pintrich, P. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Silverman, D (2001) *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*, Second Edition. London: Sage.
- Thorp, G. (2005). *The Power of Puppets*. Trowbridge: Positive Press.
- Άλκηστις (2008). *Μαύρη Αγελάδα- Άσπρη αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Αποστολίδου, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2000). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο.... Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών μεθόδων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Καλδή, Σ. (2010). Στρατηγική ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας: βασικές αρχές και χαρακτηριστικά. Στον Μ. Ζουμπουλάκη (επιμ.) *Επιστημονικά ανάλεκτα: επετειακός τόμος για τα 20 χρόνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, σ.69-86.
- Καλογήρου, Τ., & Βησσαράκη, Ε. (2005). Η συμβολή της θεωρίας της L.M. Rosseblantt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας, στο (επιμ.) Καλογήρου, Τ., & Λαλαγιάννη, Κ., *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σ.53-78.

Κοφίδου, Α., (2005). Οι περιπέτειες του βασιλιά Μίδα του Τζιάνι Ροντάρι: απόπειρα μιας θεατρικής «ανάγνωσης» στο σχολείο, στο (επιμ.) Καλογήρου, Τ., & Λαλαγιάννη, Κ., *Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω, σ. 195-225.

Ματσαγγούρας, Η,Γ. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσιλιμένη, Τ. (2007). Η αφήγηση στη σύγχρονη εποχή, στο (επιμ.) Τσιλιμένη, Τ., *Αφήγηση και Εκπαίδευση. Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα*. Βόλος: Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας* (5^η Έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαρούση, Μ., (2005). Η δομή της λογοτεχνικής αφήγησης: Σκέψεις για τη διδακτική αξιοποίηση στο *Κείμενα*, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Τεύχος 2, ISSN:1790-1972 (<http://keimena.ece.uth.gr>).

Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (τομ. 1 & 2). Αθήνα: Ιδίου.

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). *Συνάθροιση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων. Η εμπειρική έρευνα*. Αθήνα: Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

ΥΠΕΠΘ/ΠΙ,(2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, τομ. Α', Αθήνα.

Φρυδάκη, Ε., (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Κριτική: Αθήνα.

Διαλογικό δράμα με κούκλες στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης

Βίτσου Μάγδα, υποψήφια Διδάκτορας ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
magvits@gmail.com

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

1. Άλκηστis Κοντογιάννη, Καθηγήτρια (επιβλέπουσα), Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
2. Μαρία Παπαδοπούλου, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
3. Κώστας Μάγος, Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη θα παρουσιαστεί η μέθοδος του διαλογικού δράματος με κούκλες (Dialogical Drama with Puppets) ως εργαλείου καλλιέργειας και ενίσχυσης της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, η οποία αποτέλεσε μέρος έρευνας στα πλαίσια της εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής μου. Πρόκειται για μια σύνθεση δραματικού παιχνιδιού, κουκλοθέατρου και εξερεύνησης του πολιτισμικού μηνύματος των παραμυθιών. Η μέθοδος προωθεί το διάλογο στην τάξη, τη συμμετοχή όλων των παιδιών, το συντονισμό των ατομικών και συνεργατικών δραστηριοτήτων, αλλά και τη διασφάλιση εκείνων των συνθηκών για την ατομική έκφραση του κάθε παιδιού. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις παιδαγωγικές συνθήκες για δημιουργική προφορική έκφραση των παιδιών με τη χρήση της μεθόδου του διαλογικού δράματος με κούκλες. Η υπόθεση της έρευνάς μας επιβεβαιώθηκε. Συγκεκριμένα η συστηματική εφαρμογή της μεθόδου σε μια τάξη εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης δημιούργησε ευνοϊκές προϋποθέσεις για δημιουργική έκφραση των παιδιών, προκάλεσε το δραματικό παιχνίδι, το οποίο με τη σειρά του ενεργοποίησε και τόνωσε τη λεκτική παραγωγή.

Λέξεις κλειδιά: διαλογικό δράμα, κουκλοθέατρο, ελληνική ως δεύτερη ή ως ξένη γλώσσα

Εισαγωγή

Η πολυδιάστατη σημασία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση έχει αναδειχθεί μέσα από έρευνες πολλών θεωρητικών και πρακτικών ερευνητών. Είναι ένας δυναμικός συνεργατικός τρόπος εξερεύνησης του κόσμου μέσα από δραματικές δραστηριότητες, ρόλους και δραματοποιημένες καταστάσεις (Johnson, Christie, & Yawkey, 1987) Είναι ένα μέσον με το οποίο τα ανθρώπινα όντα προκειμένου να κατανοήσουν τους εαυτούς και τους άλλους, εξερευνούν τους πλέον πιεστικούς, έντονους προβληματισμούς και εμπνευσμένες ιδέες τους (Cohen, 2008). Οι μαθητές καταθέτοντας προσωπικές τους εμπειρίες προς εξερεύνηση ή ξεκινώντας από ένα

σενάριο, παραμύθι ή ιστορία και περνώντας στις προσωπικές εμπειρίες, διαμορφώνουν ιστορίες που τελικά υποδύονται (Kemper, 1996). Με τον τρόπο αυτό κάθε μύθος παραμύθι συνδέεται με το πρόσωπο του μαθητή και τις εμπειρίες του και δεν παραμένει ένα αντικείμενο προς εξέταση. Μέσα σε αυτή την αλληλεπίδραση ιδεών και πράξεων, εξετάζονται κώδικες και τρόποι συμπεριφοράς, οι οποίοι και μπορεί άμεσα να αναθεωρηθούν κάτι που δεν μπορεί να συμβεί στη ζωή. Συγχρόνως όμως η διαδικασία αυτή ερμηνεύει την ανθρώπινη συμπεριφορά καθώς η έκφραση μετέρχεται συμβολικούς τρόπους και σύμβολα, κάτι που είναι βασική ανάγκη του ανθρώπου (Neelands, 1995).

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και πιο ειδικά το κουκλοθέατρο³⁸ προσφέρει τις πλέον κατάλληλες δραστηριότητες για την επικοινωνιακή προσέγγιση της γλώσσας. Προωθεί την κοινωνική, διανοητική και γλωσσική ανάπτυξη (Paul, & Barbato, 2001), ενώ παράλληλα υποστηρίζει την προσωπική και αισθητηριακή ενεργοποίηση του μαθητή, την ανάπτυξη της φαντασίας του και της ενέργειας του (Duffy, 2006). Τέλος προάγει την ομαδική συνεργασία (Leyser, 1984).

Πώς όμως η Δραματική Τέχνη και το κουκλοθέατρο μπορούν να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση του μαθητή μέσα από την ενίσχυση της πολιτισμικής του ταυτότητας, ενώ μαθαίνει μία ξένη γλώσσα (Cummins, 2004); Πώς ο μαθητής μπορεί να κατανοήσει τη λειτουργία μιας ξένης γλώσσας, να αποκτήσει συναίσθηση και να γίνει ενεργός χρήστης της; Η εφαρμογή της μεθόδου του Διαλογικού Δράματος με Κούκλες (Dialogical Drama with Puppets) που θα παρουσιαστεί στην παρούσα μελέτη, προσπαθεί να απαντήσει σ' αυτά τα ερωτήματα μέσα από την ακαδημαϊκή θεωρία και τη διδακτική πράξη.

1. Γνωρίζοντας τη μέθοδο του Διαλογικού Δράματος με Κούκλες

Η μέθοδος του Διαλογικού Δράματος με Κούκλες (DDP method) εφαρμόστηκε στο Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου του Βίλνιους (1994-2000) από

³⁸ Αναφερόμαστε σε μελέτες για το δράμα διότι το κουκλοθέατρο ανήκει στο χώρο του δράματος όπως επισημαίνεται από τους: Cohen, 2008:125, O'Hare, 2005:65, Jurkowski, 2000:89, O'Hare, 2005:65

μια ομάδα ερευνητών (Bredikyte, 1999) με στόχο να αναδείξει τη σημασία του δημιουργικού δράματος με κούκλες το οποίο ορίζεται ως «*αυτοσχεδιαστικό, με βασικό στόχο την ενδυνάμωση της προσωπικότητας των παιδιών και τη διευκόλυνση της μάθησης των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία*» (McCaslin, 1981). Η απουσία ερευνών για τη χρήση του κουκλοθέατρου στην παρουσίαση και κατανόηση παραμυθιών η οποία ενεργοποιεί τη φαντασία, τη γνωστική εξέλιξη και προφορική ανάπτυξη οδήγησε στο σχεδιασμό της μεθόδου. Πρόκειται για μια σύνθεση δραματικού παιχνιδιού, κουκλοθέατρου και εξερεύνηση του πολιτισμικού μηνύματος των παραμυθιών.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της μεθόδου περιλαμβάνουν:

- Αφηγήσεις: παραδοσιακές ιστορίες, παραμύθια, ιστορίες δημιουργημένες από τα παιδιά
- Παρουσίαση της ιστορίας από κούκλες με τα ίδια τα παιδιά να τις κατασκευάζουν, όπως και το σκηνικό κτλ.
- Διαλογική μορφή δραστηριοτήτων: κατά τη διάρκεια της παρουσίασης της ιστορίας ένας ενήλικας ενθαρρύνει τα παιδιά να κάνουν σχόλια, ερωτήσεις.

Η μέθοδος αυτή εφαρμόστηκε σε πολλά σχολεία της Λιθουανίας (1997-1999) με στόχο την ενίσχυση της δημιουργικότητας των παιδιών και την προσωπική έκφραση μέσω του διαλογικού δράματος με κούκλες (DDP method). Οι κούκλες χρησιμοποιούνται ως εκπαιδευτικό εργαλείο και δεν μιμούνται το επαγγελματικό κουκλοθέατρο. Αντίθετα, πρόκειται για μια δημιουργική προσαρμογή ορισμένων στοιχείων του επαγγελματικού κουκλοθέατρου τα οποία είναι ζωτικής σημασίας για την επίτευξη των γενικών και ειδικότερων εκπαιδευτικών σκοπών.

Το άκουσμα μιας ιστορίας στο σχολείο ή το διάβασμά της, όπως υποστηρίζει η Bredikyte, είναι μια αυτόνομη δραστηριότητα. Η δραματοποίησή της όμως είναι συλλογική. Οι μαθητές που παίζουν με το σώμα τους ή με τις κούκλες είναι «μέσα» στα γεγονότα που διαδραματίζονται. Απελευθερώνονται και έτσι ανακαλύπτουν τι σημαίνουν οι ιδέες του συγγραφέα και τις εξελίσσουν. Γίνονται μια ισχυρή κοινότητα που επιλύει συγκρούσεις (Toye & Prendiville, 2000). Η δραματοποίηση λοιπόν με κούκλες δημιουργεί στα παιδιά ένα δεσμό που οδηγεί στη δημιουργία

μαζί με τους ενήλικες. Σύμφωνα με την ανάλυση του Vygotsky για τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, το περιβάλλον των παιδιών πρέπει να εμπλουτίζεται με εμπειρίες πολιτισμού. Βασιζόμενη, λοιπόν, σε αυτή τη θεώρηση η Bredikyte δημιούργησε ένα πρόγραμμα αφήγησης ιστοριών σε νέες πολιτισμικές φόρμες. Τα παιδιά έρχονταν σ' επαφή με νέες εμπειρίες μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων όπως η αφήγηση, η παρουσίαση με κούκλες και η δραματοποίηση. Τα συμπεράσματα της έρευνας έδειξαν ότι αυτού του είδους οι δραστηριότητες προσφέρουν στα παιδιά ενίσχυση της αντίληψης τους και κατανόηση του κόσμου καθώς α) η δομή είναι παρόμοια με το παιδικό παιχνίδι, β) το περιεχόμενο μιας καλής ιστορίας έχει να κάνει με παγκόσμια ζητήματα τα οποία σχεδόν σε όλα τα παιδιά είναι γνωστά, γ) είναι μια μορφή τέχνης που προκαλεί αισθητική διέγερση και συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία του «ζω μέσα» σ' ένα συγκεκριμένο περιεχόμενο γεγονός που διεγείρει τη δημιουργικότητα των παιδιών και κατά συνέπεια τη γλωσσική παραγωγή.

Συγκεκριμένα διαφάνηκε ότι οι κούκλες αποτελούν ένα σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο το οποίο ενισχύει τη φαντασία, τη δραματική και προφορική έκφραση των νηπίων. Η εμπλοκή των κούκλων δημιουργεί κοινές εμπειρίες και συναισθήματα. Παράλληλα ενισχύεται το δραματικό παιχνίδι και ο αυτοσχεδιασμός οδηγώντας στην προφορική ανάπτυξη και δημιουργικότητα. Τα παιδιά αρχίζουν να δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες ενώ παράλληλα διευρύνεται το περιεχόμενο και οι φόρμες του παιδικού παιχνιδιού. Ο στόχος του διαλογικού δράματος με κούκλες είναι να εμπλέξει το παιδί σε ένα διάλογο που ξεκινά από τον εκπαιδευτικό. Το παιδί καθώς παρατηρεί τον ενήλικα να παίζει με τις κούκλες, ενθαρρύνεται σταδιακά να συμμετέχει στο παιχνίδι. Σε αρχικό στάδιο, ο εκπαιδευτικός πρέπει να βοηθήσει το παιδί αλλά όχι να το περιορίσει. Με περιορισμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, τα παιδιά είναι ακόμα αδύνατα να εκφραστούν με λέξεις. Σ' αυτό το σημείο η δραματοποίηση με τις κούκλες διευρύνει την έκφρασή τους (εκφράσεις προσώπου, κινήσεις σώματος και διαφορετικοί ήχοι) χρησιμοποιώντας μη λεκτικά μέσα. Αυτού του είδους οι εκφραστικές δραστηριότητες που εμπλέκουν τις κούκλες ερεθίζουν τη σκέψη των παιδιών, τη

φαντασία τους και την λεκτική τους έκφραση, καθώς τα παιδιά εύκολα και με ζωντανό τρόπο συμμετέχουν στο παιχνίδι και εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Επίσης, τους αρέσει να σχολιάζουν το παίξιμο των άλλων και να ακούνε τις μαγνητοφωνημένες ιστορίες που έχουν οι ίδιοι αφηγηθεί (Bredikyte, 2002).

2. Θεωρητικό Υπόβαθρο

Οι απόψεις του Bachtin (1984) σχετικά με τη διαλογική και πολυφωνική ανθρώπινη φύση και σκέψη ενισχύουν τις αρχές της μεθόδου του διαλογικού δράματος με κούκλες. Στο κείμενό του «Προς μια επανεπεξεργασία του βιβλίου για τον Ντοστογιέφσκι», ο Bachtin γράφει: *«Η διαλογική φύση της συνείδησης, η διαλογική φύση της ίδιας της ανθρώπινης ζωής. Η μοναδική κατάλληλη μορφή γλωσσικής έκφρασης της πραγματικής ανθρώπινης ζωής είναι ο ανολοκλήρωτος διάλογος. Η ζωή από τη φύση της είναι διαλογική. Να ζεις σημαίνει να συμμετέχεις στο διάλογο: να ρωτάς, ν' ακούς, ν' απαντάς, να συμφωνείς κ.λπ. Σ' αυτό το διάλογο ο άνθρωπος συμμετέχει ολόκληρος και καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του: με τα μάτια, με τα χείλια, με τα χέρια, με την ψυχή, με το πνεύμα, με όλο του το σώμα, με τις πράξεις του. Βάζει όλο τον εαυτό του στο λόγο, και αυτός ο λόγος εισέρχεται στον διαλογικό ιστό της ανθρώπινης ζωής, στο παγκόσμιο συμπόσιο»*. Επίσης, χρησιμοποίησε τον όρο “monologic” για να περιγράψει κείμενα που είναι στατικά, ξεκάθαρα και παρουσιάζουν αδιαπραγμάτευτα νοήματα και τον όρο “dialogic” για να περιγράψει κείμενα που υποστηρίζουν το διάλογο και την αλληλεπίδραση του νοήματος που ανακαλύπτονται μέσω του δράματος. Αυτού του είδους το δράμα, σύμφωνα με τη θεωρία του Bakhtin δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν το νόημα των προσωπικών και κοινωνικών εμπειριών τους, αλλάζοντας θέσεις και χρησιμοποιώντας διαφορετικές πηγές μέσω του διαλόγου. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο διαλογικό δράμα δεν είναι κεντρικός αλλά ισότιμος και μπορεί να οδηγήσει σε αναπάντεχη δραματική επίλυση του προβλήματος. Αυτός είναι ο ρόλος, του «μεσολαβητή», καθώς ο εκπαιδευτικός διαλέγει κείμενα που αφήνουν περιθώρια στην ελευθερία έκφρασης και οδηγούν σε εποικοδομητική προσέγγιση

του δράματος. Μέσω αυτής της διαδικασίας τα παιδιά μπορούν να φανταστούν τους εαυτούς τους ως διαφορετικούς χαρακτήρες σε διαφορετικά σημεία και θέσεις.

Τη διαλογική διαδικασία στην εκπαίδευση υποστηρίζουν επίσης ο Boal (1982) και ο Freire (1970), αλλά και ο Pammenter και ο Mavrokordatos (2003), γιατί ο δάσκαλος και οι μαθητές είναι πολίτες αυτού του κόσμου που μετασχηματίζεται και που αντιμετωπίζει έντονα προβλήματα που απαιτούν λύση. Από την διερεύνηση απόψεων, ιδεών και προβληματισμού οι συμμετέχοντες συνειδητά και υπεύθυνα οδηγούνται σε αποφάσεις, χτίζοντας συμμετοχικά τις εμπειρίες τους με την ασφάλεια που παρέχει ο υποθετικός-πραγματικός χώρος του δράματος.

Η μέθοδος του διαλογικού δράματος με κούκλες βασίστηκε ακόμη στις απόψεις του Vygotsky (1977) για τη δημιουργικότητα και ιδιαίτερα στις απόψεις του για τη θεατρική δημιουργικότητα αλλά και στις απόψεις του Elkonin (2005) για την κοινωνική φύση του παιδικού παιχνιδιού. Ο Vygotsky διαπίστωσε ότι από πολύ μικρή ηλικία παρατηρείται δημιουργική εξέλιξη και δραστηριότητα κατά τη διάρκεια του κουκλοθέατρου, της δραματοποίησης και τη αφήγησης. Αυτό οφείλεται πρώτον στο γεγονός ότι η βάση για την ενεργοποίηση των παιδιών είναι η δράση η οποία συνδέεται με τις προσωπικές του εμπειρίες. Δεύτερον οφείλεται στο ότι τα παιδιά δραματοποιούν τις δικές τους εμπειρίες χωρίς την εξάρτηση από τις επιθυμίες των ενηλίκων. Το παιδί αναζητά να σωματοποιήσει ή να εκφράσει μέσω της κούκλας τις εντυπώσεις του και τη φαντασία του με εικόνες και δράση. Τα παιδιά κατανοούν και προβλέπουν τις αιτιατές σχέσεις των γεγονότων που διαδέχονται τα δρώμενα και οι διάλογοί τους εστιάζουν σ' αυτές.

Με αυτόν τον τρόπο το κουκλοθέατρο και γενικότερα το παιχνίδι ενισχύει τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης γιατί στηρίζεται στη δημιουργικότητα των παιδιών (Bredikyte, Hakkarainen, 2007). Ουσιαστικά κατά τον Vygotsky ο χώρος του σχολείου είναι ένας χώρος όπου το συναίσθημα συναρθρώνεται με το νοητικό και το μεταγνωστικό, ήτοι ένα χώρο, μία ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης του παιδιού. Η κούκλα αποτελεί έναν οργανωτή των ενορμήσεων του υποκειμένου (προβολή του κακού κατά Klein αντικειμένου). Επίσης, αποτελεί τον υποδοχέα των

φαντασιώσεων, τις οποίες τα παιδιά κατασκευάζουν για το σώμα τους, για τους γονείς τους, για την πραγματικότητα. Η αφήγηση της ιστορίας από την κούκλα αποτέλεσε ένα είδος ζώνης εγγύτερης επικείμενης ανάπτυξης, όπου το παιδί οδηγείται σε συνθετότερες δραστηριότητες αφαιρετικής σκέψης. Αφομοιώνουν τα, κατά Vygotsky, πολιτισμικά ψυχικά εργαλεία του πολιτισμού, τη μητρική γλώσσα και την ενσυναίσθηση. Μέσω της συμβολικής λειτουργίας τα παιδιά αναπτύσσονται πολιτισμικά. Διαμέσου της ζώνης εγγύτερης-επικείμενης ανάπτυξης, μοιράζονται αναπαραστάσεις, ιδέες και συναισθήματα.

Ταυτόχρονα δημιουργείται ένα νέο διαλογικό μοντέλο αλληλεπίδρασης μαθητή και δασκάλου. Στη νέα επικοινωνιακή συνθήκη το παιδί και ο δάσκαλος είναι συνεργάτες στη δημιουργία ενός κοινού κόσμου φαντασίας (Bredikyte, 2002, 2006). Το παιδί ανακαλύπτει το νόημα των λέξεων, φράσεων ή προτάσεων μέσω της προσωπικής έρευνας των συνόρων μιας διαφορετικής έννοιας. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο η σημαντικότητα του λόγου (Chukovsky, 1968) ή αλλιώς «το παιχνίδι της γλώσσας» (Garvey, 1990) είναι στο επίκεντρο. Ο πειραματισμός και ο χειρισμός των λέξεων και οι συνδυασμοί αυτών, όπως και οι έννοιες τους, είναι σημαντικό κομμάτι του αναπτυξιακού σταδίου, όπως και η συνδιαλλαγή με τα αντικείμενα. Επιπλέον, το είδος του παιχνιδιού δημιουργεί ένα «εννοιολογικό πεδίο» (sense field) (Vygotsky, 1977) ή όπως η Elkonina (2001) το θέτει, ένα «χώρο παιχνιδιού» (play space), όπου τα παιδιά και οι ενήλικες εργάζονται με τις ιδέες που και οι δύο παρέθεσαν και αποδέχτηκαν. Δεν επιβάλλονται πλέον στο παιδί οι ιδέες του ενήλικα αλλά μαθαίνει ότι πραγματικά επιθυμεί σε σχέση με κάποια προβληματική που έχει τεθεί (για παράδειγμα, ένα ψέμα), η οποία δημιουργεί τις προϋποθέσεις και οι δύο πλευρές να βρουν μια λύση και κατά συνέπεια να υπάρξει διάλογος.

Η μέθοδος του διαλογικού δράματος με κούκλες στηρίζεται θεωρητικά και σε αρκετές έρευνες που επιβεβαιώνουν ότι το κουκλοθέατρο και η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση αυξάνουν την προσοχή των παιδιών και το ενδιαφέρον τους για την ανάγνωση (Wallace, Mishina, 2004) την κατανόηση (Biegler, 2003) και την προφορική δημιουργία (Bredikyte, 2002).

Η Zuljevic (2007) διεξήγαγε έρευνα σε ομάδα παιδιών Α΄τάξης δημοτικού σχολείου, ώστε να διερευνήσει κατά πόσο η χρήση του κουκλοθέατρου βοηθάει στην κατανόηση ιστοριών και ενισχύει το λεξιλόγιο των παιδιών αλλά και το ενδιαφέρον τους σε σχέση με άλλες μεθόδους διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της έδειξαν ότι τα παιδιά βελτίωσαν και εμπλούτισαν τον τρόπο επαναδιήγησης της ιστορίας που άκουσαν, όταν χρησιμοποιούσαν την κούκλα. Κατανόησαν, επίσης, καλύτερα τις ιστορίες που διηγούνταν οι κούκλες, η συνεργασία με τους συμμαθητές ήταν καλύτερη όταν χρησιμοποιούνταν στις δραστηριότητες αφήγησης κούκλες και το λεξιλόγιό τους βελτιώθηκε. Αυτή η έρευνα στηρίχτηκε στις θεωρητικές αρχές της θεωρίας για τις πολλαπλές νοημοσύνες του Gardner (Ginther, 2005).

Ο Edvard Majaron (2002) τονίζει τη σημασία του κουκλοθέατρου στην ανάπτυξη του παιδιού σε διαφορετικά επίπεδα, όπως στην ανάπτυξη της αφήγησης. Η κούκλα προσφέρει στο παιδί ένα είδος κάλυψης. Το ντροπαλό παιδί καταφέρνει να μιλήσει, να εκφράσει τις απόψεις του, να εκμυστηρευτεί τα μυστικά του στην κούκλα και μέσω αυτής στο κοινό. Οι κούκλες λοιπόν βοηθούν το παιδί να επικοινωνήσει πιο αυθόρμητα αποφεύγοντας σχέσεις με άγχος όπως αυτή με τους ενήλικες.

Ένα ενδιαφέρον άρθρο έχει γραφτεί από τη Robb (1994) ως προς τη χρήση του κουκλοθέατρου στο διαλογικό παιχνίδι. Η μέθοδος που προτείνει συμπίπτει με τις τρέχουσες κοινωνιολογικές έρευνες με σκοπό να οδηγήσει το άτομο στην αυτοπεποίθηση, στην αφήγηση και στο διάλογο, ως μέσο ανακάλυψης των προβλημάτων. Τα παιδιά όμως δεν είναι πάντα ικανά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με λέξεις γι' αυτό το λόγο το συμβολικό παιχνίδι με τις κούκλες προσφέρει μια καλή λύση στο πρόβλημα: τους δίνει τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν μέσω της μη λεκτικής επικοινωνίας. Μπορούν να αναπτύξουν αυτή τη δεξιότητα απλά παρατηρώντας τον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιεί τις κούκλες συχνά σε διαλογικές πράξεις. Διάλογοι, συγκρούσεις, διαπραγματεύσεις είναι σημαντικά στοιχεία της διαδικασίας.

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Εφαρμογή της μεθόδου

Η συγκεκριμένη μέθοδος αποτέλεσε τμήμα των ερευνητικών εργαλείων που εφαρμόστηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας δράσης κατά την εκπόνηση της διδακτορικής μου διατριβής³⁹. Δεδομένου ότι πολλοί από τους μαθητές που φοιτούν στα σχολεία μητρικής γλώσσας στο εξωτερικό δεν είναι εξοικειωμένοι με την ελληνική παιδική λογοτεχνία, η αξιοποίηση παραδοσιακών λαϊκών παραμυθιών με τη μέθοδο του Διαλογικού Δράματος με Κούκλες, στο πλαίσιο του αναλυτικού σχολικού προγράμματος, αποτελεί αποτελεσματικό τρόπο γνωριμίας και επαφής των παιδιών με τον κόσμο των παραμυθιών, καθώς και ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας. Μέσα από τη μελέτη των λαϊκών παραμυθιών τα παιδιά μπορούν να αναζητήσουν το χαμένο νήμα που ενώνει τη λαϊκή παράδοση με την καθημερινή τους ζωή, αναγνωρίζοντας κοινούς προβληματισμούς, γεγονότα και σκηνικά. Συγχρόνως, ο προβληματισμός γύρω από τα πανανθρώπινα ζητήματα που θίγουν τα λαϊκά παραμύθια βοηθούν τους μαθητές, ανεξαρτήτως προέλευσης, να εκφράσουν ποικιλοτρόπως τις δικές τους απόψεις και βιώματα, να στοχαστούν πάνω σε σημαντικά ατομικά και κοινωνικά θέματα, να αναζητήσουν τρόπους επικοινωνίας και ανταλλαγής με τους γύρω τους.

Μέσα από την εφαρμογή της συγκεκριμένης παιδαγωγικής δράσης τα ερωτήματα τα οποία προέκυψαν ήταν τα εξής:

- Η συστηματική εφαρμογή του Διαλογικού Δράματος με Κούκλες δημιουργεί τις συνθήκες για γλωσσική δημιουργική έκφραση των νηπίων (ελληνική ως δεύτερη ή ως ξένη);
- Ενισχύει το δραματικό παιχνίδι;
- Ενεργοποιεί την προφορική δημιουργία;
- Ενεργοποιεί την παραγωγή γραπτού δημιουργικού λόγου;

Επιλέχτηκαν πέντε γνωστά και πέντε άγνωστα ελληνικά παραμύθια κι ακολουθήθηκε η εξής διαδικασία:

³⁹ «Το κουκλοθέατρο ως επικοινωνιακό και διαπολιτισμικό εργαλείο στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης», Βίτσου, Μ., Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Ναύπλιο

1. **Ανάγνωση της ιστορίας:** ο εκπαιδευτικός διαβάζει δυνατά μια ιστορία από ένα βιβλίο, δείχνοντας στα παιδιά τις εικόνες και τραγουδώντας γνωστά τραγούδια που αφορούν την ιστορία

2. **Αφήγηση της ιστορίας:** ο εκπαιδευτικός αφηγείται την ιστορία και δείχνει τις εικόνες

3. **Δραματοποίηση της ιστορίας:** ο εκπαιδευτικός δραματοποιεί την ιστορία με κούκλες σε ένα πολύ απλό σκηνικό: σε ένα τραπέζι ή στα γόνατά του. Μπορούν να εμπυχωθούν και τα πιο βασικά επεισόδια της ιστορίας

4. **Παρουσίαση με τη μορφή διαλόγου:** ο εκπαιδευτικός και τα παιδιά αφηγούνται την ιστορία μαζί, συζητούν και σχολιάζουν τα πιο σημαντικά γεγονότα και συμπεριφορές των χαρακτήρων, υπογραμμίζοντας πως πρέπει να παιχτεί ξανά η ιστορία.

5. **Δραματοποίηση της ιστορίας από τα παιδιά:** τα παιδιά δραματοποιούν την ιστορία με κούκλες. Ενθαρρύνονται να κατασκευάσουν μόνα τους τα σκηνικά και τις κούκλες που θα χρησιμοποιήσουν.

Κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων τα παιδιά καλούνται να αποτυπώσουν στο χαρτί τα συναισθήματα που τους γεννιούνται αλλά και στιγμιότυπα από τη δράση που περιγράφεται στην ιστορία. Επίσης, ενισχύεται η δημιουργική γραφή νέων ιστοριών που έχουν όμως ως βάση τα αρχικά παραμύθια.

3.2. Δείγμα και χρονοδιάγραμμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 4 τμήματα παιδιών νηπιακής ηλικίας με 60 μαθητές συνολικά, που ανήκαν στα τμήματα εκμάθησης ελληνικών της Στοκχόλμης. Τα παιδιά προέρχονταν από ποικίλο εθνοπολιτισμικό οικογενειακό περιβάλλον (π.χ. και οι δύο γονείς ελληνικής καταγωγής ή ο ένας από τους δύο ελληνικής καταγωγής) με περιορισμένη επικοινωνιακή επάρκεια στην ελληνική. Τα δύο τμήματα αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και, αντίστοιχα, τα άλλα δύο αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου, καθώς χρησιμοποιήθηκε το οιονεί πειραματικό σχέδιο (quasi-experimental design) με τη μορφή της δοκιμής, πριν και μετά, με

πειραματική και ομάδα ελέγχου (pretest-posttest control group design), όπου η ομάδα ελέγχου δεν εκτίθεται στην πειραματική εφαρμογή (Mertler, 2012).

Η πιλοτική έρευνα του προγράμματος διάρκειας δύο περίπου εβδομάδων προηγήθηκε (Robson, 2010) και πραγματοποιήθηκε το Δεκέμβριο του 2009. Στη συνέχεια ακολούθησε η παιδαγωγική παρέμβασή μας στην ομάδα-στόχο ανάμεσα στους μήνες Φεβρουάριο και Μάιο του 2010.

3.3. Ερευνητικά εργαλεία

Η έρευνά μας στηρίχτηκε στην πολυμεθοδική προσέγγιση, η οποία είναι ο πλέον ασφαλής τρόπος προκειμένου να συλλέξει ο ερευνητής τα δεδομένα της έρευνας και να τα ελέγξει, αποφεύγοντας την ύπαρξη ορισμένων φαινομένων αλλοίωσης και επιβεβαιώνοντας την αλήθεια των αναφορών των υποκειμένων (Bell, 2001). Για το σκοπό που προαναφέρθηκε η συλλογή των δεδομένων της έρευνας στηρίχθηκε σε ένα πλήθος μεθοδολογικών εργαλείων (Μάγος, 2005, Γραμματικόπουλος, 2010). Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε το ερευνητικό ημερολόγιο: πρόκειται για ένα μεθοδολογικό εργαλείο συμμετοχικής παρατήρησης, στο οποίο ο ερευνητής καταγραφεί τις δράσεις που πραγματοποιεί, τις παρατηρήσεις που κάνει σχετικά με τις δράσεις αυτές, καθώς και το στοχασμό που αναπτύσσει. Στο ημερολόγιο έγινε άμεση και λεπτομερειακή καταγραφή της γλωσσικής παραγωγής των παιδιών σε διαφορετικές περιόδους κατά τη διάρκεια των δράσεων (στην προσέλευση, στο ελεύθερο παιχνίδι, στις οργανωμένες και αυθόρμητες κουκλοθεατρικές δραστηριότητες) και στις συνδιαλλαγές τους με τα άλλα παιδιά και τους ενήλικους. Αποτέλεσε ένα πολύτιμο βοήθημα για να προγραμματίζουμε τις δραστηριότητές μας και να σημειώνουμε δεδομένα που συλλέξαμε με άλλα ερευνητικά εργαλεία (συνεντεύξεις με τους γονείς, σχόλια από τις φωτογραφίες, απομαγνητοφώνηση των συνομιλιών των παιδιών, μελέτη των έργων των παιδιών κ.λπ.). Το ημερολόγιο έγινε για εμάς ένας καθημερινός σύντροφος, όπως και άλλοι ερευνητές το σημειώνουν (Robson, ο.π.) , και έκανε ορατές τόσο τις επιτυχημένες όσο και τις (φαινομενικά) αποτυχημένες διαδρομές μας προς τη μάθηση και την ανακάλυψη,

ενώ θα μας βοηθήσει να μπορούμε να τις επανεξετάζουμε και να τις αναλύουμε (Αυγητίδου, 2011).

Παράλληλα χρησιμοποιήσαμε διάφορα οπτικοακουστικά μέσα (βιντεοκάμερα, μαγνητοταινίες, φωτογραφίες) διότι η χρήση αυτών των μέσων μάς βοήθησε να εξασφαλίσουμε την ακρίβεια, την αυθεντικότητα και την αντικειμενικότητα των λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών καθώς και τη λεπτομερή ανάλυσή τους (Altrichter, Posch., Somekh, 2001) .

Ως συμπληρωματικό εργαλείο της έρευνας εφαρμόστηκε η συμμετοχική παρατήρηση, με τον εκπαιδευτικό-ερευνητή στο ρόλο του συμμετέχοντος ως παρατηρητή (participant as observer) (Robson, ο.π., Μάγος, ο.π.) και με την καταγραφή λεπτομερειών από τον (εκπαιδευτικό-ερευνητή σε ημερολόγιο (Mertler, ο.π.). Συμμετοχή στην έρευνα είχε κι ένας συστηματικός παρατηρητής, ο οποίος γνώριζε το θεωρητικό μέρος και «μετείχε» σε κομβικά σημεία της έρευνας. Από τη σχέση του με την ερευνήτρια και τη συμβολή του μπορεί να θεωρηθεί ο ρόλος του διευκολυντικός και χωρίς αμφιβολία εξέλαβε τη θέση του «κριτικού φίλου» (Robson, ο.π., Mertler, ο.π., Μάγος, ο.π.). Παράλληλα χρησιμοποιήσαμε και κλείδες παρατήρησης (Ματσαγγούρας, 2003) σε περιπτώσεις που θέλαμε να αποτυπώσουμε συμπεριφορές και καταστάσεις που αλλιώς θα πέραγαν απαρατήρητες. Αναλύσαμε εκ των υστέρων τις αντιδράσεις και τις στάσεις των παιδιών ή κάποιων συγκεκριμένων παιδιών σε προκαθορισμένες περιόδους και δραστηριότητες αλλά και τις επιπτώσεις των παιδαγωγικών μας δράσεων στις συμπεριφορές τους (Robson, ο.π.).

Σημαντικό εργαλείο αποτέλεσε και η ημιδομημένη συνέντευξη. Η συνέντευξη (πριν και μετά την εφαρμογή) αποτελεί μια από τις πλέον ενδεικτικές μεθόδους άντλησης στοιχείων στην ποιοτική έρευνα και ειδικότερα στην έρευνα – δράση που εισηγήθηκε ο Kemmis⁴⁰ εφόσον αποτελεί εργαλείο απόσπασης πληροφοριών για ποικίλες συμπεριφορές.

3.4.Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

⁴⁰ Αναφέρεται στο Κατσαρού, Τσαφός, 2003:269

Η ανάλυση όλων των δεδομένων που συλλέχθηκαν με τη χρήση των προαναφερόμενων εργαλείων συνέβαλε στην αναγνώριση των επικοινωνιακών δυνατοτήτων του Διαλογικού Δράματος με Κούκλες ως εργαλείου στην παιδαγωγική πράξη. Μέσα από την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε πως τα παιδιά, μετά το πέρας των παρεμβάσεων, εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους στην ελληνική γλώσσα, βελτίωσαν την ακουστική τους δεξιότητα, την ικανότητά τους για αφήγηση μέσω της δραματοποίησης με κούκλες, ανέπτυξαν στρατηγικές αποκωδικοποίησης νέων λέξεων, βασισμένων στο περιεχόμενο των παραμυθιών που γνώρισαν και βελτίωσαν τη φωνημική τους ενημερότητα. Παράλληλα, αυξήθηκε το ενδιαφέρον τους για ανάγνωση ελληνικών παραμυθιών αλλά και για παραγωγή νέων φανταστικών ιστοριών.

Όπως προαναφέρθηκε, παρουσιάστηκαν στα παιδιά τόσο γνωστές όσο και άγνωστες ιστορίες. Η παρατήρηση και σύγκριση των αποτελεσμάτων έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μόνο μετά τη δραματοποίηση με τις κούκλες. Τα παιδιά επανέλαβαν την δραματοποίηση μιας άγνωστης για αυτά ιστορίας σε ποσοστό 23% σε σύγκριση με το ποσοστό των 61% μιας γνωστής για εκείνα ιστορίας. Επίσης τα παιδιά συμμετείχαν πιο ενεργά στην δραματοποίηση της ιστορίας κάνοντας ερωτήσεις και σχόλια πάνω στους χαρακτήρες που εμπύχωναν με τις κούκλες.

Επίσης παρατηρήθηκε ότι η δραματοποίηση με κούκλες των παιδιών τόσο της πειραματικής όσο και της ομάδας ελέγχου διαφέρει τόσο ως προς το χαρακτήρα αλλά και ως προς τη διάρκεια. Μετά την παρουσίαση της ιστορίας, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου τείνουν να παίρνουν τις κούκλες και να πειραματίζονται με αυτές, αλλά δεν πετυχαίνουν να εμπυχώσουν κάποια επεισόδια της ιστορίας. Εκτιμώντας τις δράσεις των παιδιών της πειραματικής ομάδας, παρατηρείται ότι τα παιδιά με μεγαλύτερη άνεση προχωρούν στη δραματοποίηση της ιστορίας. Παράλληλα δείχνουν ενδιαφέρον για κατασκευή των δικών τους κούκλων και δημιουργούν μικρές ιστορίες. Το δραματικό τους παιχνίδι διαρκεί για αρκετές μέρες με αμείωτο

ενδιαφέρον, αλλάζοντας πολλές φορές την εξέλιξη της ιστορίας ή παραμένοντας σταθεροί στην αρχική πλοκή.

Η πειραματική ομάδα δεν προσπαθεί να μιμηθεί τις παρουσιάσεις του εκπαιδευτικού. Παρόλο που η δραματοποίησή τους περιέχει πολλές λεπτομέρειες από εκείνη του εκπαιδευτικού, είναι πλούσια σε αυτοσχεδιασμούς. Οι αυτοσχέδιες ιστορίες που προέκυψαν κατεγράφησαν και παρουσιάστηκαν από τα παιδιά ενθουσιάζοντας και ενθαρρύνοντας τα παιδιά να είναι ενεργοί συμμετοχοί στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα κείμενα που προέκυψαν δεν ήταν μόνο αυθαίρετες ακολουθίες εκφράσεων, αλλά περισσότερο μια συνειδητή προσπάθεια δημιουργίας μιας «πραγματικής» ιστορίας ή παραμυθιού. Στο σύνολο, δημιουργήθηκαν 17 ιστορίες από 25 παιδιά οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν ως εξής:

1. Σύντομα σχόλια, ιστορίες ή παραμύθια που επεξηγούν μια ζωγραφιά: αυτά τα κείμενα δημιουργήθηκαν ως περιγραφή ή επεξεργασία μιας ζωγραφιάς που αφορά την ιστορία μας
2. Καταγεγραμμένες και εικονογραφημένες ιστορίες στις οποίες δίνεται έμφαση στο κείμενο
3. Ιστορίες οι οποίες δραματοποιούνται με κούκλες στην τάξη και δημιουργήθηκαν αυθόρμητα, αναδυόμενες κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Επίσης προέκυψε βάση των αναλύσεων ότι η εφαρμογή είχε διαφορετική επίδραση στην παιδική προσοχή και τη συμμετοχή στο παιχνίδι. Σημειώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην προσοχή των παιδιών κατά τη διάρκεια αναπαράστασης της ιστορίας από τον εκπαιδευτικό: μόνο 19% των παιδιών έδειξαν χαμηλό ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια της παρουσίασης, ενώ το υπόλοιπο 81% ήταν ιδιαίτερα συγκεντρωμένο σε αυτή.

Μετά την δραματοποίηση της ιστορίας με κούκλες από τον εκπαιδευτικό το ποσοστό των παιδιών που επανέλαβαν αργότερα την εμπύχωση της ίδιας ιστορίας έφτασε το 65% (σε σύγκριση με το 39% των παιδιών που εμπύχωσαν την ιστορία μετά από την αφήγηση της ιστορίας και 21% μετά από τη δυνατή ανάγνωση της ιστορίας). Παρατηρήθηκε, επίσης, πως μετά τη συζήτηση της κάθε εμπύχωσης με

κούκλες τα παιδιά επανέλαβαν την δραματοποίηση της ιστορίας τουλάχιστον δύο ή περισσότερες φορές. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών (Peck, 2005, Smith, 2005, Zuljevic, 2005, Skorhammer, 2006, Reidmiller, 2008, Servizzi, 2008, Bredikyte, 2011) τα οποία υπογραμμίζουν την επίδραση που έχει το κουκλοθέατρο στην ανάπτυξη της μνημονικής κι εκφραστικής ικανότητας. Η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στην όλη διαδικασία «χτισίματος» των ιστοριών, τα έκανε να τα νοιώθουν «τα δικά τους δημιουργήματα», που ήθελαν να αφηγηθούν με τις κούκλες ξανά και ξανά, γεγονός που συνέβαλε στην καλύτερη εμπέδωση κι απομνημόνευση του νέου λεξιλογίου. Το Διαλογικό Δράμα με Κούκλες, όπως παρουσιάζεται στη συγκεκριμένη μελέτη, φαίνεται να λειτουργεί θετικά προς την κατεύθυνση αυτή, βοηθώντας στη γλωσσική παραγωγή των ελληνικών αβίαστα, μέσα στην ευχάριστη και χαλαρή ατμόσφαιρα που δημιουργείται.

Τα παιδιά απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση στη χρήση της ελληνικής γλώσσας και εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους. Κατασκευάστηκαν λέξεις από τους μαθητές, οι οποίοι στην προσπάθειά τους να εκφραστούν έκαναν χρήση και των δύο γλωσσών. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα προκάλεσε ενθουσιασμό στους συμμετέχοντες καθώς είχαν τη δυνατότητα να αξιοποιήσουν με παιγνιώδη τρόπο την εναλλαγή των δύο γλωσσών (Στύλου, 2010). Κατάφεραν να παρουσιάζουν τον εαυτό τους, να συστήνονται, να συστήνουν τους άλλους, να χαιρετούν, να μιλούν για την οικογένειά τους, να δίνουν πληροφορίες για το χώρο τους και για αντικείμενα, να διατυπώνουν υποθέσεις και τη γνώμη τους με μεγαλύτερη άνεση όταν χρησιμοποιούσαν τις κούκλες ή όταν μια κούκλα τους απεύθυνε το λόγο. Όταν έπαιρναν την κούκλα και την φόραγαν στο χέρι τους είχαν την τάση να μιλάνε περισσότερο και να απευθύνονται στις άλλες κούκλες. Επίσης, αύξηση της διάθεσης επικοινωνίας εκφράστηκε κατά τη διάρκεια όλων των συνεδριών της παρέμβασης. Γενικότερα, τα παιδιά κατάφεραν να κατανοούν απλές εντολές της κούκλας, να ρωτούν, να ζητούν πληροφορίες, να περιγράφουν, να ταξινομούν και να εκφράζονται λεκτικά σε διάφορες επικοινωνιακές καταστάσεις.

Διαπιστώνεται, λοιπόν, πως η διαλογική συζήτηση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό, τα παιδιά και τις κούκλες, επιτρέπει στα παιδιά να εμβαθύνουν στα γεγονότα και να

κατανοήσουν τη συμπεριφορά των χαρακτήρων. Παράλληλα η συμμετοχή στην παρουσίαση μαζί με τον εκπαιδευτικό είναι σαν το ίδιο το παιδί να προετοιμάζει τον εαυτό του και να μαθαίνει πως να επαναλάβει τη δραματοποίηση μόνο του.

Αποτελέσματα

Βασιζόμενοι στις προαναφερθείσες θεωρίες και έρευνες για τη χρήση του διαλογικού δράματος με κούκλες ως εργαλείου ενίσχυσης της γλωσσικής ικανότητας και συγκρίνοντας τα δικά μας συμπεράσματα με τα συμπεράσματα άλλων ερευνών, διαπιστώσαμε τα εξής: η μέθοδος μπορεί να βοηθήσει τους ομοεθνείς μαθητές της προσχολικής ηλικίας, με περιορισμένη έστω ή ελάχιστη επικοινωνιακή επάρκεια στην ελληνική, να διευρύνουν τη γλώσσα τους και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους εμπλουτίζοντας ταυτόχρονα τον κόσμο τους.

Αποδείχτηκε, λοιπόν, ότι η δραματοποίηση ιστοριών με τη χρήση κουκλοθέατρου διαφοροποίησε τις συνηθισμένες δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο. Πρόσφερε στα παιδιά τα “πολιτισμικά εργαλεία” για να τα χρησιμοποιήσουν στον κόσμο της φαντασίας ενώ ο εκπαιδευτικός λειτούργησε ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και στη φαντασία (Bredikyte, 2011).

Οι μαθητές, μέσω της δημιουργικής χρήσης της γλώσσας, ενθαρρύνθηκαν να εκφράσουν τον εαυτό τους, να ερευνήσουν τα συναισθήματά τους, τις ιδέες και τις εμπειρίες τους, εμπλουτίζοντας έτσι τον κόσμο τους (O’Hare, 2005). Μέσα σε μια χαλαρή ατμόσφαιρα στην τάξη τα παιδιά ήταν πιο «ανοιχτά» στη μάθηση και επομένως κατέκτησαν πιο εύκολα την ελληνική γλώσσα. Οι κούκλες βοήθησαν τα παιδιά να χαλαρώνουν, μπήκαν στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας κάνοντας την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας πολύ πιο εύκολη. Το κουκλοθέατρο, λοιπόν, συνδέεται άμεσα με τη δημιουργία της κατάλληλης ατμόσφαιρας για τη γλωσσική διδασκαλία (Zuljevic, 2005). Δόθηκε στα παιδιά η δυνατότητα να επεξεργαστούν και να κατακτήσουν όλες τις διαστάσεις της γλώσσας (Derouny, 2002). Εξερεύνησαν τους ήχους της και το λεξιλόγιο και χρησιμοποίησαν όλες αυτές τις πληροφορίες για να επικοινωνήσουν, να ρωτήσουν, να αναλύσουν και να συνθέσουν εκφράζοντας με αυτόν τον τρόπο τις εμπειρίες τους.

Μέσα από τη συγκεκριμένη ερευνητική μας μελέτη επιβεβαιώθηκε η υπόθεσή μας πως η μέθοδος του Διαλογικού Δράματος με Κούκλες αποτελεί μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική μέθοδο που δίνει έμφαση στην προσωπικότητα του παιδιού και βασίζεται στην ικανότητα του παιδιού να «παίζει» διαφορετικούς ρόλους. Η μέθοδος, η οποία εκδηλώνεται με τη μορφή των αυτοσχέδιων διαλόγων, προωθεί την ανάπτυξη της φαντασίας, την ενίσχυση της αντίληψης, της δραματικής και προφορικής έκφρασης παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Η έρευνα, επίσης, απέδειξε ότι η εφαρμογή της μεθόδου δίνει ευκαιρίες στους εκπαιδευτικούς για παρατήρηση, συμμετοχή και ενίσχυση της δημιουργικότητας στην τάξη. Επιπρόσθετα, η μέθοδος βοηθά τους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τη φύση του παιδικού παιχνιδιού και να βρίσκουν τρόπους επιρροής, οδηγώντας κάθε παιδί ξεχωριστά αλλά και ολόκληρη την τάξη στη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης.

Συνοψίζοντας, προτείνεται η επέκταση της εφαρμογής της μεθόδου στα αναλυτικά προγράμματα που αφορούν τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ως ξένης ως εργαλείο που θα βοηθήσει τους μαθητές προσχολικής ηλικίας να κατακτήσουν διαισθητικά και βιωματικά τη γλώσσα.

Βιβλιογραφία

Bakhtin, M., (1984), *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Edited and translated by Caryl Emerson. University of Minnesota Press, Minneapolis

Biegler, L. (2003). Implementing dramatization as an effective storytelling method to increase comprehension. Retrieved February 20, 2011, <http://www.eric.ed.gov>

Bredikyte, M., (1999), "Creative drama in kindergarten", *Zvirbliu takas*, 3, p.p. 35-41

Bredikyte, M., (2002), Dialogical Drama with puppets (DDP) as a method of fostering children's verbal activity. In E. Majaron & L. Kroflin (Ed.). *"The Puppet-What a Miracle!"* The UNIMA, Zagreb, Puppets in Education Commission, 33-60

Bredikyte, M., (2002). Dialogical Drama with puppets (DDP) as a method of fostering children's verbal activity. In E. Majaron & L. Kroflin (Ed.). *"The Puppet-What a Miracle!"* (33-60). Zagreb: The UNIMA, Puppets in Education Commission

Bredikyte, M., (2006) "Story Dramatization and Creative Play // Imaginary Education Research Symposium: Abstract and paper presentation, Simon Fraser University, Vancouver, Canada, 2006, {<http://ierg.net/confs/papers.php?cf=3>}

Bredikyte, M., Hakkarainen, P., (2007), Cultural Development of the Child through Narrative Learning // A European and International Symposium on research carried out into evaluating the impact of arts and cultural education on children and young people: Abstract and paper presentation, Paris

Bredikyte, M., (2011), The Zones of Proximal Development in Children's Play. University of Oulu, Faculty of Education, P.O. Box 2000, FI-90014 University of Oulu, Finland, Acta Univ. Oul. E, p. 119

Boal, A., (1982), *Theatre of the Oppressed*, London, Routledge, 1982

Chukovsky, K., (1968), *"From two to Five. Berkley"*, London, University of California Press

Cohen, M., (2008), "Puppetry and the Destruction of the Object", *Performance Research*, 12: 4, 123-131.

Cummins, J., (2004), "Multiliteracies Pedagogy and the Role of Identity Texts". In K. Leithwood, P. McAdie, N. Bascia & A. Rodrigue (eds.), *Teaching for deep understanding: Towards the Ontario curriculum that we need*, Toronto, OISE/UT-ETFO, p.p., 68-74

Depouny, E., (2002), "Puppets as a Teaching Tool". In E. Majaron and L. Kroflin (ed.), *The Puppet-What a Miracle!*, 69-76. Zagreb, The Unima Puppets in Education Commission, p.p. 69-76

Duffy, B., (2006), *Supporting Creativity and Imagination in the Early Years*, Buckingham [England], Open University Press, p. 12

Elkonin, D., (2005) , *Psychologija Igrы* [The Psychology of Play]. Moscow: Pedagogika 1978.; Daniil Borissovitsch Elkonin, "Chapter 1: The Subject of our

Research: The Developed Form of Play.” *Journal of Russian and East European Psychology* 45 (1), p. p, 22–48.

Elkoninova, L.I., (2001), “The Object Orientation of Children’s Play in the Context of Understanding Imaginary Space-time in Play and in Stories”. *Journal of Russian and East European Psychology*, 39(2), p.p. 30-51

Freire, P., (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, London, Penguin Books

Garvey, C., (1990), *Play*, Cambridge, MA: Harvard University Press

Ginther, J., (2005), “Howard Gardner’s Theory of Multiple Intelligences and the Art of Puppetry within the Curriculum”. In M. Bernier & J. O’Hare (Ed.). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart*, Indiana, Author House, Indiana, 2005, 37-41

Johnson, J.E., Christie, J.F., & Yawkey, T.D., (1987), *Play and Early Childhood Development*. New York, HarperCollins

Kempe, A., (1996), *Drama Education and Special Needs*, Cheltenham, Stanley Thornes Publishers

Leyser, Y., (1984), “Educational Puppetry: A Valuable Instructional Resource in Regular and Special Education”. *The Pointer*, 28 (3), p.p. 33–36

McCaslin, N., (1981) (ed), *Children and Drama*, New York & London, Longman, p.6

Majaron, E., (2002), Puppets in the Child’s Development. In E. Majaron & L. Kroflin (Ed.), “*The Puppet-What a Miracle!*”, The UNIMA, Zagreb, Puppets in Education Commission, Zagreb, p.p. 61-68

Mertler, C., (2012), *Action Research: Improving Schools and Empowering Educators*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc., p.p. 101-102

Neelands, J., (1995), “*Structuring Drama Work*”. In T. Goode (Ed.), Cambridge, University Press

O’Hare, J., (2005), Puppets in Education: Process or Product? In M. Bernier & J. O’Hare (Ed.). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart* (63-68). Indiana, Author House, p.p. 63-68.

Paul L., & Barbato, P., (2001), the Emotions: A Vocabulary before Language. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, 6, (2001), 1-2. [www.njcu.edu/CILL/vol6/lennon.html].

Peck, S., (2005), Puppet Power: a Discussion of how Puppetry Supports and Enhances Reading Instruction. In M. Bernier & J. O'Hare (Ed.). *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart*, Indiana, Author House, 73-81.

Reidmiller, S., (2008), The Benefits of Puppet Use as a Strategy for Teaching Vocabulary at the Secondary School Level with Students Who Have Mixed Learning Disabilities, Retrieved from <http://www.puppetools.com/Reidmillerresearch.pdf> on July 2011.

Robb, L., (1994), *Whole Language, Whole Reader: Creating a Literature-Centered Classroom*, New York, Quill, William Morrow

Servizzi, K., (2008), "Fixing Puppets So They Can Talk": Puppets and Puppet Making in a Classroom of Preschoolers with Special Needs. *Early Childhood Research & Practice*, Vol.10, p.2

Skophammer, K. (2006). Puppets Speak a Universal Language. *Arts & Activities*, 140, no4 D, p.p. 24-49

Smith, L., (2005), Social Competency Skills through Puppetry. In M. Bernier & J. O'Hare (Eds.), *Puppetry in Education and Therapy: Unlocking Doors to the Mind and Heart*, Bloomington, IN: Authorhouse , p.p. 83-8

Toye, N., Prendiville, F., (2000), *Drama and Traditional Story for the Early Years*, London & New York, Psychology Press, p.18

Vygotsky, L., (1977), "The Development of Higher Psychological Functions". *Soviet Psychol.* 15, p.p. 60-73

Wallace, A., Mishina, L., (2004), Relation between the Use of Puppetry in Classroom, Attention and Student Involvement. Unpublished master thesis, NY, Brooklyn, Brooklyn College

Zuljevic, V., (2005), "Puppets-A Great Addition to Everyday Teaching", *Thinking Classroom*, 6 (1), p.p. 37-44.

Zuljevic, V., (2007), *Puppetry and Language Development in a First Grade Library Reading Program: a Case Study*, phd thesis, Washington, State University.

Altrichter, H., Posch P., Somekh, B., (2001), *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα, Μεταίχμιο, 144-154.

Αυγητίδου, Σ., (2011), «Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες». *Action Researcher in Education* 2, 9-48 (http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf).

Bell, J., (2001), *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας, οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες*. Αθήνα, Gutenberg, 106.

Γραμματικόπουλος, Γ., (2010), «Ο “τρίτος δρόμος” στην έρευνα: η μεικτή μεθοδολογία». Στο Μ.Α. Πουρκός και Μ. Δαφέρμος (επιμ.), *Ποιοτική έρευνα στις κοινωνικές επιστήμες. Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και ηθικά ζητήματα*, Αθήνα, Τόπος, 513-523.

Κατσαρού, Ε., Τσαφός, Β., (2003), *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*, Αθήνα, Σαββάλας, 269.

Μάγος, Κ., (2005), «Συνέντευξη ή παρατήρηση;: Η έρευνα στη σχολική τάξη». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 7.

Ματσαγγούρας, Η., (2003), *Θεωρία της διδασκαλίας*, Αθήνα, Gutenberg, 225-236.

Pammenter, D., Mavrokordatos, A., (2003), Πολιτισμική δράση για τον κοινωνικό μετασχηματισμό, στο (επιμ.) Ν.Γκόβα), *Χτίζοντας Γέφυρες*, Αθήνα, Μεταίχμιο.

Robson, C., (2010), *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες*, Αθήνα, Gutenberg, σ.σ. 256-257

Στύλου, Γ., (2010), Όψεις της εναλλαγής κώδικα σε ελληνόπουλα στη Γερμανία και η σημασία της για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, *Διδακτορική Διατριβή*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.

«Η Διδακτική της ιστορίας μέσω της Δραματικής Τέχνης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση μαθητών της Δ΄ Δημοτικού»

Δημητριάδης Δημήτριος, υποψήφιος Διδάκτορας Τμήματος Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

1. Χριστίνα Αυλάμη (επιβλέπουσα), Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου
2. Αστέριος Τσιάρας, Επίκουρος Καθηγητής ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
3. Χαράλαμπος Όρφανος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Charles-de-Gaulle – Lille III, Γαλλία



ΨΑΧΝΟΝΤΑΣ ΤΟΥΣ ΦΙΛΟΥΣ ΤΗΣ ΜΥΡΤΙΔΟΣ: ΜΙΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΛΑΣΣΙΚΗ ΑΘΗΝΑ.

Περίληψη

Το άρθρο αυτό ξεκινάει από τον προβληματισμό για το πώς το περιεχόμενο και οι διδακτικές μέθοδοι του μαθήματος της ιστορίας συμβάλλουν στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον εθνικό εαυτό και τον εθνικό άλλο. Θα παρουσιαστούν έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό. Πολλές από αυτές, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και των αναλυτικών προγραμμάτων σε συνδυασμό με τις δασκαλοκεντρικές μεθόδους που εφαρμόζονται, οδηγούν σε μια γεγονοτολογική πρόσληψη της ιστορίας από τους μαθητές. Επιπλέον, αυτή η προσέγγιση οδηγεί στην εθνοκεντρική πρόσληψη συλλογικών ταυτοτήτων και στο φόβο ως προς τον εθνικό άλλο και ως προς την έννοια της αλλαγής. Με βάση αυτόν τον προβληματισμό δημιουργήθηκε το πρόγραμμα ψάχνοντας τους φίλους της Μύρτιδος - Μια διαπολιτισμική περιπέτεια στην Κλασική Αθήνα. Πρόκειται για μια οχτάωρη εκπαιδευτική παρέμβαση πάνω στην Τρίτη ενότητα της ιστορίας της Δ δημοτικού (Κλασικά χρόνια) η οποία σχεδιάστηκε στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής του Δημήτρη Δημητριάδη με τίτλο η διδακτική της ιστορίας μέσω της δραματικής τέχνης στην διαπολιτισμική εκπαίδευση των μαθητών της Δ δημοτικού.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στόχος του άρθρου είναι να αποτελέσει έναν *πρακτικό οδηγό* για τα βήματα που μπορεί κάποιος να ακολουθήσει ώστε να ενισχύσει το περιεχόμενα και τα μέσα της διδασκαλίας της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση με στόχο την διαπολιτισμικότητα. Απευθύνεται τόσο σε εκπαιδευτικούς όσο και σε ακαδημαϊκούς που έχουν ως αντικείμενο την διδακτική της ιστορίας, το θέατρο στην εκπαίδευση ή την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Το άρθρο αυτό ξεκινάει από τον προσδιορισμό του προβλήματος. Γιατί κάποιος να προσεγγίσει το περιεχόμενο και τα μέσα της διδασκαλίας της ιστορίας με στόχο την διαπολιτισμικότητα; Πώς το περιεχόμενο και οι διδακτικές μέθοδοι του μαθήματος συμβάλλουν στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον εθνικό εαυτό και τον εθνικό άλλο;

Αφού εντοπιστεί η αναγκαιότητα ανάλογων παρεμβάσεων με βάση έρευνες και θεωρητικά υπόβαθρα, προχωράμε στην πράξη. Το επόμενο βήμα είναι πιθανώς μία πρακτική διερεύνηση της αναγκαιότητας αυτής. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω ερωτηματολογίου ή συνεντεύξεων σε ένα δείγμα του μαθητικού πληθυσμού που συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά που έχουμε καθορίσει. Έπειτα, ακολουθεί ο προσδιορισμός των στόχων. Μπορούμε να κάνουμε και μία ανάλυση του αντίστοιχου σχολικού βιβλίου ώστε να διαπιστωθεί το πώς μπορούμε να

ενισχύσουμε επικουρικά το περιεχόμενο προς την κατεύθυνση που επιθυμούμε. Αφού καθοριστεί το περιεχόμενο, επιλέγουμε την κατάλληλη για τους στόχους μας μέθοδο διδασκαλίας. Σε αυτό το άρθρο προτείνεται η χρήση τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση.

Με βάση αυτόν τον προβληματισμό δημιουργήθηκε το πρόγραμμα *ψάχνοντας τους φίλους της Μύρτιδος-Μια διαπολιτισμική περιπέτεια στην Κλασσική Αθήνα*.

ΒΗΜΑ ΠΡΩΤΟ : ΤΟ ΠΡΟΒΛΗΜΑ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Αρχικά, τίθεται το ερώτημα: Γιατί να προσεγγίσω το περιεχόμενο και τα μέσα διδασκαλίας της ιστορίας με στόχο την δημιουργία μίας πιο ευέλικτης πολυπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών; Υπάρχει ενδιαφέρον;

Στα πλαίσια του άρθρου θα επικεντρωθούμε στον προβληματισμό αυτό, έτσι όπως έχει εκφραστεί μέσα από τις έρευνες στον Ελληνικό κυρίως χώρο, χωρίς να εστιάσουμε σε διεθνείς και Ευρωπαϊκές έρευνες. Τα πεδία των ερευνών αυτών είναι κυρίως δύο:

A) Η έρευνα στα σχολικά βιβλία ιστορίας, τόσο για τις κοινωνικές και ιδεολογικές αντιλήψεις που περνάει, όσο και στον τρόπο που επιδράει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών στην σχολική τάξη (Καψάλης, Χαραλάμπους, 1995).

B) Η έρευνα σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές το μάθημα της ιστορίας (Γατσώτης, 2006: 568-598).

A. Έρευνες σχετικά με τα σχολικά βιβλία της ιστορίας

Η ενασχόληση με τον ιδεολογικό ρόλο που παίζουν τα σχολικά βιβλία ξεκίνησε στις αρχές του 19^{ου} αιώνα στα πλαίσια της *παιδαγωγικής της ειρήνης*. Ενώ λοιπόν, τόσο στην Ευρώπη, όσο και στον διεθνή χώρο εκδηλώθηκε ερευνητικό ενδιαφέρον για το βιβλίο της ιστορίας ως πολιτικό, ιδεολογικό μέσο από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, στην Ελλάδα η αντίστοιχη ανησυχία ξεκίνησε στην δεκαετία του 1980 (Μπονίδης, 2012).

Μία από τις πρώτες σημαντικές έρευνες στα σχολικά βιβλία της ιστορίας είναι του Αχλή το 1983 όσον αφορά την παρουσίαση των γειτονικών εθνών στα βιβλία της ιστορίας της Γ΄ Γυμνασίου (Αχλής, 1983). Τέλος, το ενδιαφέρον για αυτόν τον τομέα στην Ελλάδα φαίνεται και από την ίδρυση του Ινστιτούτου Εκπαίδευσης για την ειρήνη και του Κέντρου Έρευνας σχολικών βιβλίων και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παπαδοπούλου, 1988).

Τρεις από τις έρευνες οι οποίες αποτέλεσαν οδηγό προβληματισμού για το παρόν άρθρο, είναι οι παρακάτω:

Α) Η ποιοτική έρευνα ανάλυσης περιεχομένου στα βιβλία της Γ΄ Δημοτικού, της Στ΄ Δημοτικού και της Γ΄ Γυμνασίου που πραγματοποιήθηκε από την Άννα Φραγκουδάκη και την Θάλεια Δραγώνα για να διαπιστωθεί ο τρόπος προσέγγισης του εθνικού εαυτού και εθνικού άλλου. (Δραγώνα, Φραγκουδάκη, 1997: 344-400).

Β) Η ανάλυση περιεχομένου που επιχειρεί η Ε. Μπούντα στα αναλυτικά προγράμματα της ιστορίας της Στ΄ τάξης του Δημοτικού από την Μεταπολίτευση μέχρι και τα νέα διαθεματικά αναλυτικά προγράμματα του 2003. Το βασικό της ερώτημα ήταν αν τα αναλυτικά προγράμματα τα οποία μελετήθηκαν ιδεολογικοποιούν την ιστορική γνώση. (Ε. Μπούντα, 2009:135-210).

Γ) Τέλος, μία σημαντική έρευνα οδηγός ήταν η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου των νέων αναλυτικών προγραμμάτων της ιστορίας του δημοτικού από τους Ιβριντέλη, Κρίκα και Μπόκολα με στόχο την διερεύνηση του ποσοστού αναφοράς α) στον πόλεμο ή στην ειρήνη, β) στους ήρωες, στην ιστορία των γυναικών των παιδιών και των μη προνομιούχων ομάδων γ) στην λογοτεχνία, την ποίηση, την ζωγραφική τη γλυπτική και τη θρησκεία. Το γενικό συμπέρασμα ήταν ότι υπάρχει ανάγκη βιωματικών μεθόδων διδασκαλίας με βασικό στόχο την κατανόηση της ιστορικής μεθοδολογίας. (Ιβριντέλη, Κρίκας, Μπόκολας (Ιβριντέλη, Κρίκας, Μπόκολας, 2004: 340-357).

1. Β. Έρευνες σχετικά με τις απόψεις και τις δεξιότητες των μαθητών Δημοτικού στο μάθημα της ιστορίας

Ο τρόπος που διδάσκονται οι μαθητές το μάθημα της ιστορίας είχε απασχολήσει τους ερευνητές ήδη από την δεκαετία του '60 τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική (Ρεπούση, 2004: 239-240). Η προσέγγιση του Piaget κατά την δεκαετία του '50 ότι τα παιδιά κάτω των 12 ετών δεν μπορούν να συλλάβουν τις αφηρημένες ιστορικές έννοιες, προκάλεσε έξαρση και ένταση στον ενδιαφέρον των ιστορικών ερευνών (Piaget, 1979: 13-24).

Υπήρχαν επιστήμονες όπως ο Peel και ο Hallam οι οποίοι μέσω ερευνών προσπάθησαν να αποδείξουν την θεωρία του Piaget, εφαρμόζοντας την στην διδακτική της ιστορίας (Peel, 1967:159-190), Hallam,1967: 183-202). Από την άλλη πλευρά, μετά την δεκαετία του '60, επιστήμονες όπως ο Bruner και ο Booth, ανατρέπουν τις θεωρίες των υποστηρικτών του Piaget με αντίστοιχες έρευνες (Booth, 1983. Bruner, 1960).

Επίσης, μια σημαντική διεθνή-διαπολιτισμική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 32.000 νέοι δεκατεσσάρων και δεκαπέντε ετών από 27 Ευρωπαϊκές χώρες, συμπεριλαμβανομένων του Ισραήλ και της Παλαιστίνης, είναι η έρευνα Youth and History η οποία πραγματοποιήθηκε το διάστημα 1994-1995. (Γατσώτης, 2004: 566-567). Σύμφωνα με τα συμπεράσματα της έρευνας, οι Έλληνες μαθητές ενώ παρουσιάζονται να υποστηρίζουν την δημοκρατία και να είναι ενημερωμένοι για τα πολιτικά δρώμενα, είναι φορείς μιας ιδιαίτερα εθνοκεντρικής νοοτροπίας χωρίς να παρουσιάζονται ιδιαίτερα ανεκτικοί στην παρουσία των μεταναστών (Φραγκουδάκη, Δραγώνα, 1997: 417-423).

Ας δούμε τώρα τις δύο έρευνες από τον Ελληνικό επιστημονικό χώρο που λειτούργησαν υποδειγματικά για μας σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών για το μάθημα της ιστορίας καθώς και για τις δεξιότητες τους:

A) Βασική για την δημιουργία της παρέμβαση μας, ήταν η έρευνα με επιβλέποντα τον Γ. Κόκκινο σε δείγμα 651 μαθητών της Στ' Δημοτικού από την Ρόδο και τα Ιωάννινα. Το 10% των μαθητών ήταν παιδιά μεταναστών. Κύριος στόχος ήταν να διερευνηθεί μέσω ερωτηματολογίων ο τρόπος που προσλαμβάνουν οι μαθητές την ιστορική γνώση εντός και εκτός σχολείου και η διαπολιτισμική συνείδηση που έχουν

αναπτύξει τα παιδιά σε σχέση με το μάθημα της ιστορίας. Τα βασικά συμπεράσματα ήταν ότι τα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας έχουν μια μεγαλύτερη προτίμηση για την ιστορία της Ελλάδος σε σύγκριση με την ιστορία των Βαλκανίων, της Ευρώπης και της ιστορίας του κόσμου. Επίσης ο βασικότερος λόγος που δηλώνουν ότι μαθαίνουν ιστορία είναι για να γνωρίσουν την πολιτιστική κληρονομιά. Τέλος, η ιστορία της αρχαιότητας ενδιαφέρει περισσότερο τους μαθητές σε σχέση με την περίοδο του Μεσαίωνα και την σύγχρονη ιστορία γεγονός που δείχνει πιθανότατα την προσπάθεια *αναπτέρωσης* της σύγχρονης μας εθνικής ταυτότητας μέσω της σύνδεσης με το ένδοξο αρχαιοελληνικό παρελθόν (Κόκκινος, 2005). Ανάλογα συμπεράσματα είχαμε και εμείς στην μικρή προέρευνα που θα περιγράψουμε στην επόμενη ενότητα.

Β) Δεύτερη βασική, ήταν η τριετής επιτόπια έρευνα της Ειρήνης Νάκου σε δείγμα 141 παιδιών, ως προς την ιστορική σκέψη. Το δείγμα προήλθε από τέσσερις σχολικές ομάδες, ηλικίας 12-15 ετών. Η ερευνήτρια διαπίστωσε ότι η χρήση της έννοιας της αβεβαιότητας από τα παιδιά ήταν πραγματικά περιορισμένη. Η ερευνήτρια αποδίδει αυτού του τύπου την αδυναμία στην απουσία των θεμάτων ιστορικής μεθοδολογίας και σύγχρονης προβληματικής, τα οποία παρακάμπτει η παραδοσιακή εκπαίδευση των παιδιών (Νάκου, 2000).

Ακριβώς σε αυτόν τον προβληματισμό της ερευνήτριας βασιστήκαμε για να εντάξουμε στην παρέμβαση μας τεχνικές θεάτρου στην εκπαίδευση που στηρίζουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ενθαρρύνουν τον διάλογο και προωθούν την ιστορική μεθοδολογία

1. Γ. Ισχύει το πρόβλημα στο μαθητικό πληθυσμό που μελετάμε; Φάση διερεύνησης.

Για να διερευνηθούν οι απόψεις των μαθητών Δ' Δημοτικού σχετικά με την εθνοκεντρική ή γεγονοτολογική πρόσληψη της ιστορίας, έγινε μια δειγματοληπτική έρευνα με ερωτηματολόγια στην προερευνητική φάση της διδακτορικής διατριβής μου. Το δείγμα αποτελούσαν 71 παιδιά Δ' Δημοτικού από τρία τμήματα του 5^{ου} και

6^{ου} δημοτικού σχολείου Ζωγράφου και από ένα τμήμα του 133^{ου} Δημοτικού σχολείου Κυψέλης, με ποσοστό παιδιών μη Ελληνικής καταγωγής 20 - 40%. Δεν θα σταθώ σε λεπτομέρειες γιατί σκοπός σε αυτό το άρθρο ήταν να αναφερθεί απλά ως στάδιο. Τα βασικά συμπεράσματα ήταν:

Α) Φάνηκε μία προτίμηση στο να μαθαίνουν τα παιδιά την ιστορία της Ελλάδος (συμφωνώ απολύτως: 62,7%) ή την τοπική ιστορία (48%) σε σχέση με την ιστορία του κόσμου (33,3%) και της Ευρώπης (34,7%). Ο στόχος της παρέμβασης μας είναι να αυξήσουμε τα ποσοστά προτίμησης για την ιστορία του κόσμου και της Ευρώπης.

Β) Τα παιδιά συνέδεσαν την ιστορία με την ανάγκη να μάθουν τα σημαντικότερα γεγονότα (συμφωνώ απολύτως: 56%) και να νιώθουν ενεργά μέλη της Ελλάδος (52%) σε μεγαλύτερο ποσοστό συγκριτικά με το σεβασμό της αντίληψης των άλλων (42%), τον παραδειγματισμό από τους άλλους ανθρώπους (40%) και την σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν (40%). Στην παρέμβαση μας θα προσπαθούμε να συνδέσουμε το μάθημα της ιστορίας με τον σεβασμό του άλλου ξεφεύγοντας από την γεγονοτολογική αντίληψη.

ΒΗΜΑ ΔΕΥΤΕΡΟ - Φάση σχεδιασμού του προγράμματος

Ψάχνοντας τους φίλους της Μύρτιδος-Μια διαπολιτισμική περιπέτεια στην Κλασική Αθήνα.

2.1 Εισαγωγή

Με βάση τα παραπάνω έγινε κατανοητό ότι η έρευνα ζητάει να τροφοδοτηθεί από πειραματικές έρευνες ή έρευνες δράσης, οι οποίες θα προσεγγίζουν τα περιεχόμενα και τα μέσα διδασκαλίας της ιστορίας, με βάση την αναγκαιότητα που υπάρχει στην πολυπολιτισμική κοινωνία του 21^{ου} αιώνα.

Με το παραπάνω σκεπτικό δημιουργήθηκε η οχτάωρη εκπαιδευτική παρέμβαση πάνω στην τρίτη ενότητα της ιστορίας της Δ' Δημοτικού (Κλασικά χρόνια, κεφ. 20-27), η οποία σχεδιάστηκε στα πλαίσια της διδακτορικής διατριβής μου με τίτλο: *Η διδακτική της ιστορίας μέσω της δραματικής τέχνης στην διαπολιτισμική*

εκπαίδευση των μαθητών της Δ΄ Δημοτικού. Η εκπαιδευτική παρέμβαση είναι διάρκειας επτά-οχτώ διδακτικών ωρών και θα την εφαρμόσω στα πλαίσια της διδακτορικής μου διατριβής βασισμένος σε συγκεκριμένο μεθοδολογικό σχεδιασμό που δεν κρίνεται σκόπιμο να αναπτυχθεί στα πλαίσια του παρόντος άρθρου.

2.2 Με ποια λογική σχεδιάστηκε το πρόγραμμα

Για το σχεδιασμό της παρέμβασης ακολουθήθηκε ο τρόπος του σχεδιασμού αναλυτικών προγραμμάτων (Tyler, 1971): Α) Διευκρινιστήκαν οι στόχοι., τόσο οι κοινωνικοσυναισθηματικοί όσο και οι γνωστικοί. Β) Καθορίστηκαν τα περιεχόμενα. Ξεκινήσαμε από τον καθορισμό εννοιών και προχωρήσαμε στην αντιστοίχηση τους με συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα τα οποία ταιριάζουν με το εννοιολογικό μας πλαίσιο. Γ) Οριστήκαν οι εκπαιδευτικές διαδικασίες της προσέγγισης του περιεχομένου στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν ως βασικές μέθοδοι οι τεχνικές θεάτρου στην εκπαίδευση. Δ) Ορίστηκε ο τρόπος αξιολόγησης του προγράμματος μέσω ερωτηματολογίων και τήρησης ημερολογίου, ο οποίος δεν θα περιγραφεί στα πλαίσια του συγκεκριμένου άρθρου.

Ουσιαστικά το πρόγραμμα αυτό αποτελεί μία επέκταση των νέων αναλυτικών προγραμμάτων της ιστορίας του 2003 (Ε.Μπούντα, 2009) δίνοντας έμφαση στο σημείο που στα αναλυτικά προγράμματα περιγράφεται ως *‘εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και σεβασμός των διαφορετικών εθνοτικών και εθνικών συλλογικών ταυτοτήτων στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας* (ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τόμος Α(2002: 5-8).

2.3. Ποιοι είναι οι στόχοι του προγράμματος

Μέσω της μη εθνοκεντρικής προσέγγισης των συγκεκριμένων κεφαλαίων καθώς και με τεχνικές θεάτρου στην εκπαίδευση το πρόγραμμα επιδιώκει :

- Α) Τη μείωση των εντάσεων μεταξύ Ελλήνων και ξένων μαθητών μέσα στην τάξη
- Β) Τη βελτίωση των διαφυλετικών στάσεων των Ελλήνων μαθητών

και

Γ) Τη μετάβαση από μία *εθνοκεντρική* σε μια *πολυπολιτισμική* αντίληψη του εθνικού εαυτού σε σχέση με τον εθνικό άλλο.

2.4 Εννοιολογικοί άξονες

Τα περιεχόμενα είναι δομημένα σύμφωνα με την πυραμίδα της σχολικής γνώσης έτσι όπως την παρουσιάζει ο Η. Ματσιαγγούρας στο βιβλίο του *‘Η διαθεματικότητα στην σχολική γνώση’* (Ματσιαγγούρας, 2002: 160). Σύμφωνα με αυτή την πυραμίδα, υπάρχει η εννοιοκεντρική προσέγγιση κατά την οποία αρχικά καθορίζονται οι έννοιες και οι γενικεύσεις και στη συνέχεια αντιστοιχίζονται με συσχετισμένο σύνολο πληροφοριών(πραγματολογική γνώση) και συγκεκριμένες πληροφορίες (μεμονωμένα δεδομένα).

Για την δημιουργία του προγράμματος, χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω τέσσερις εννοιολογικοί άξονες:

Α) Ο πρώτος άξονας εννοιών είναι: αλλαγή, ανταλλαγή,

διατήρηση φιλοξενία, εμπόριο, πόλεμος σύγκρουση .

Β) Ο δεύτερος εννοιολογικός άξονας περιλαμβάνει τις έννοιες πολιτική σκέψη, δημόσιος βίος, πολιτικά δικαιώματα, πολιτικές υποχρεώσεις, πολιτεύματα ,συμμετοχή στα κοινά

Γ) Ο τρίτος εννοιολογικός άξονας περιλαμβάνει τις έννοιες πολιτική της ειρήνης, καθημερινή ζωή, εκπαίδευση, τέχνη, γυναίκα, άνδρας , θέατρο.

Δ) Ο τέταρτος εννοιολογικός άξονας περιλαμβάνει την ιστορική μεθοδολογία, τα τεκμήρια, τις μαρτυρίες και τις πηγές.

Βέβαια, για να εντάξουμε αυτές τις πληροφορίες στην εκπαιδευτική μας παρέμβαση ακολουθήσαμε εκείνο που ο Bernstein ορίζει ως *αναπλαισίωση* της επιστημονικής σε σχολική γνώση (Bernstein(1991). Στον συγκεκριμένο σχεδιασμό μελετήσαμε την πληροφοριακή και πραγματολογική γνώση από βιβλία ερευνητών και επιστημόνων στα συγκεκριμένα θέματα. Ύστερα, για να βρούμε τον τρόπο με τον οποίο τις συγκεκριμένες γνώσεις θα τις μεταφέρουμε στα παιδιά, μελετήσαμε ειδικά

παιδαγωγικά βιβλία τα οποία πραγματεύονται τα ίδια θέματα με τρόπο όμως που ταιριάζει σε παιδικό και όχι σε ενήλικο κοινό.

2.3 Ανάλυση περιεχομένου ως βοηθητική διαδικασία στο περιεχόμενο της παρέμβασης

Για να δούμε πως προσεγγίζει το βιβλίο τους παραπάνω τέσσερις εννοιολογικούς άξονες, ώστε να διαπιστώσουμε πώς μπορούμε να ενισχύσουμε τους στόχους κατά την προσέγγιση του περιεχομένου, κάναμε μια ανάλυση περιεχομένου στα συγκεκριμένα κεφάλαια.

Η βασική βιβλιογραφία που χρησιμοποιήσαμε για την εφαρμογή της ανάλυσης περιεχομένου στα κεφάλαια 20-27 του βιβλίου της ιστορίας της Δ Δημοτικού (Κατσουλάκος, Καρυώτη, Λένα., Κατσαρού, 2009: 62-87) είναι: Α) Το κλασικό σύγγραμμα του Μπέρναρντ Μπέρελσον σχετικά με την ανάλυση περιεχομένου (Berelson, 1971). Β) Το σύγγραμμα του Klaus Kriooendorff 'content analysis' (Kriooendorff, 2004). Γ) Τις τρεις αναλύσεις περιεχομένου που αναφέραμε στο κεφάλαιο 1 α. Δ) Το βιβλίο του Κ. Μπονίδη με τίτλο *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*, (Μπονίδης, 2004).

Η τεχνική ανάλυσης που χρησιμοποιήσαμε ήταν συνδυασμός ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου. Συγκεκριμένα κατηγοριοποιήσαμε τις θεματικές κατηγορίες με βάση την ποσοτική ανάλυση, ενώ για την εξαγωγή των συμπερασμάτων χρησιμοποιήσαμε την ποιοτική ανάλυση, όπως γίνεται στην ανάλυση της Ε. Μπούντα (2009, 142). Για την αποδελτίωση του περιεχομένου χρησιμοποιήσαμε ως βασική μονάδα ανάλυσης το θέμα, ενώ σε κάθε δελτίο υπολογίσαμε τον χώρο σε σειρές και σε λέξεις που αναφέρονται στην αντίστοιχη θεματική κατηγορία (Berelson, 1952:18), Μπονίδης. Κ (2004: 68-69). Παραγωγοί περιεχομένου θεωρήθηκαν σύμφωνα με το αντικείμενο της έρευνας οι αναφορές στον εθνικό εαυτό και στον εθνικό άλλο, όπως και στην αντίστοιχη έρευνα των Φραγκουδάκη και Δραγώνα (Φραγκουδάκη., Δραγώνα, 1997:216-217). Ως σταθερά ροπή

χρησιμοποιήθηκε η κατεύθυνση αξιολόγησης χωρισμένη σε τρεις κατηγορίες: Θετική, αρνητική, ουδέτερη.

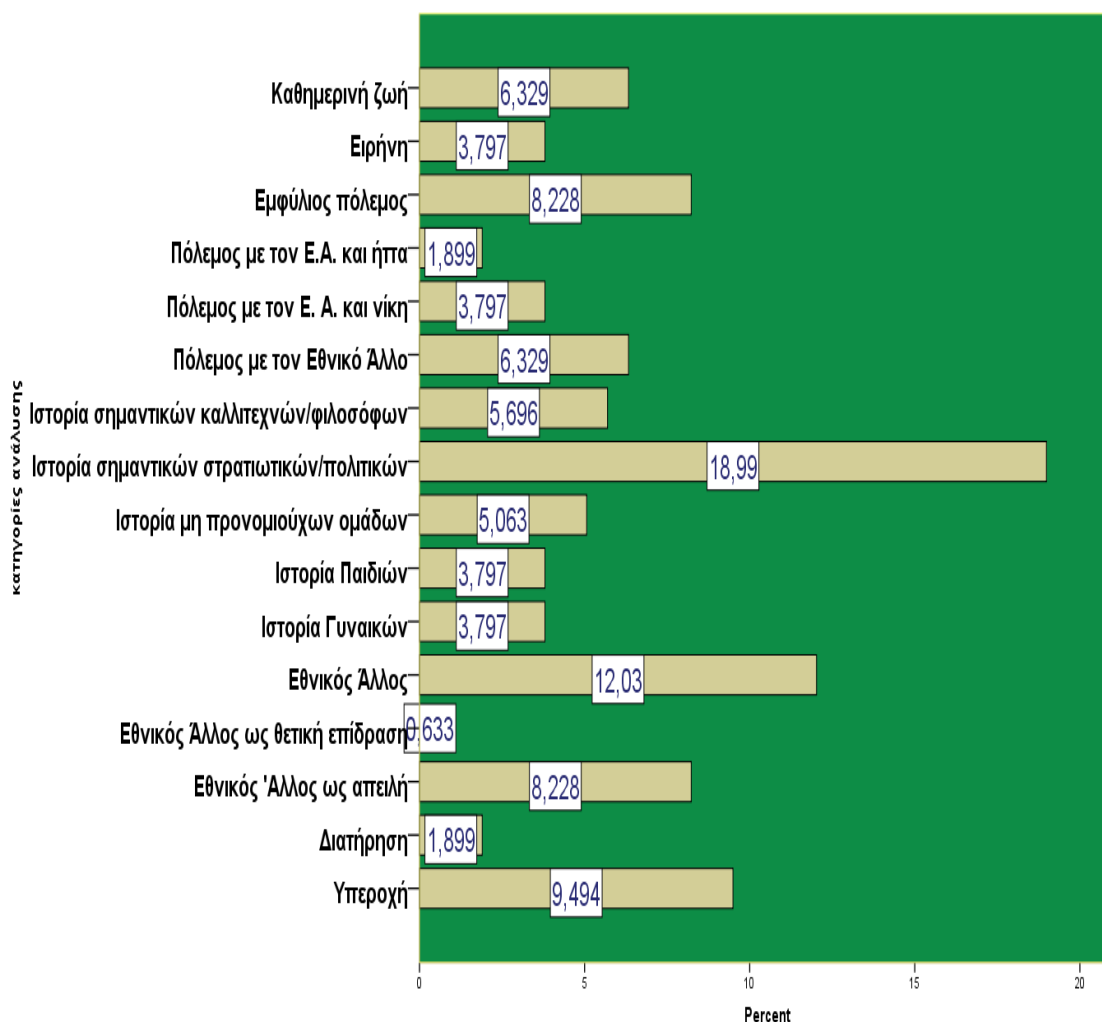
Τέλος, οι κατηγορίες ανάλυσης προέκυψαν με βάση τον επαγωγικό, κυρίως, τρόπο. Δηλαδή χρησιμοποιήσαμε κατηγορίες από τις έρευνες της Ε. Μπούντα, των Φραγκουδάκη και Δραγώνα καθώς την έρευνα των Ιβριντέλη, Κρίκα και Μπόκολα. Αφού επιλέξαμε κάποιες από τις κατηγορίες των ερευνών αυτών που ταιριάζουν στον τρόπο και το θέμα ανάλυσης, διαμορφώθηκαν και προστέθηκαν κάποιες επιπλέον κατηγορίες ύστερα από μία ανάγνωση στα κεφάλαια 20-28 του βιβλίου της ιστορίας της Δ΄ Δημοτικού. Οι τελικές κατηγορίες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι παρακάτω:

- 1) Υπεροχή
- 2) Διατήρηση
- 3) Ο εθνικός άλλος ως θετική επίδραση
- 4) Ο εθνικός άλλος ως απειλή
- 5) Ο εθνικός άλλος
- 6) Η ιστορία των γυναικών
- 7) Η ιστορία των παιδιών
- 8) Η ιστορία των μη προνομιούχων ομάδων
- 9) Ιστορία σημαντικών στρατιωτικών/πολιτικών
- 10) Ιστορία σημαντικών καλλιτεχνών/φιλοσόφων
- 11) Πόλεμος με τον Εθνικό Άλλο
- 12) Πόλεμος με τον Ε. Α. και νίκη
- 13) Πόλεμος με τον Ε.Α. και ήττα
- 14) Εμφύλιος πόλεμος
- 15) Ειρήνη
- 16) Καθημερινή ζωή

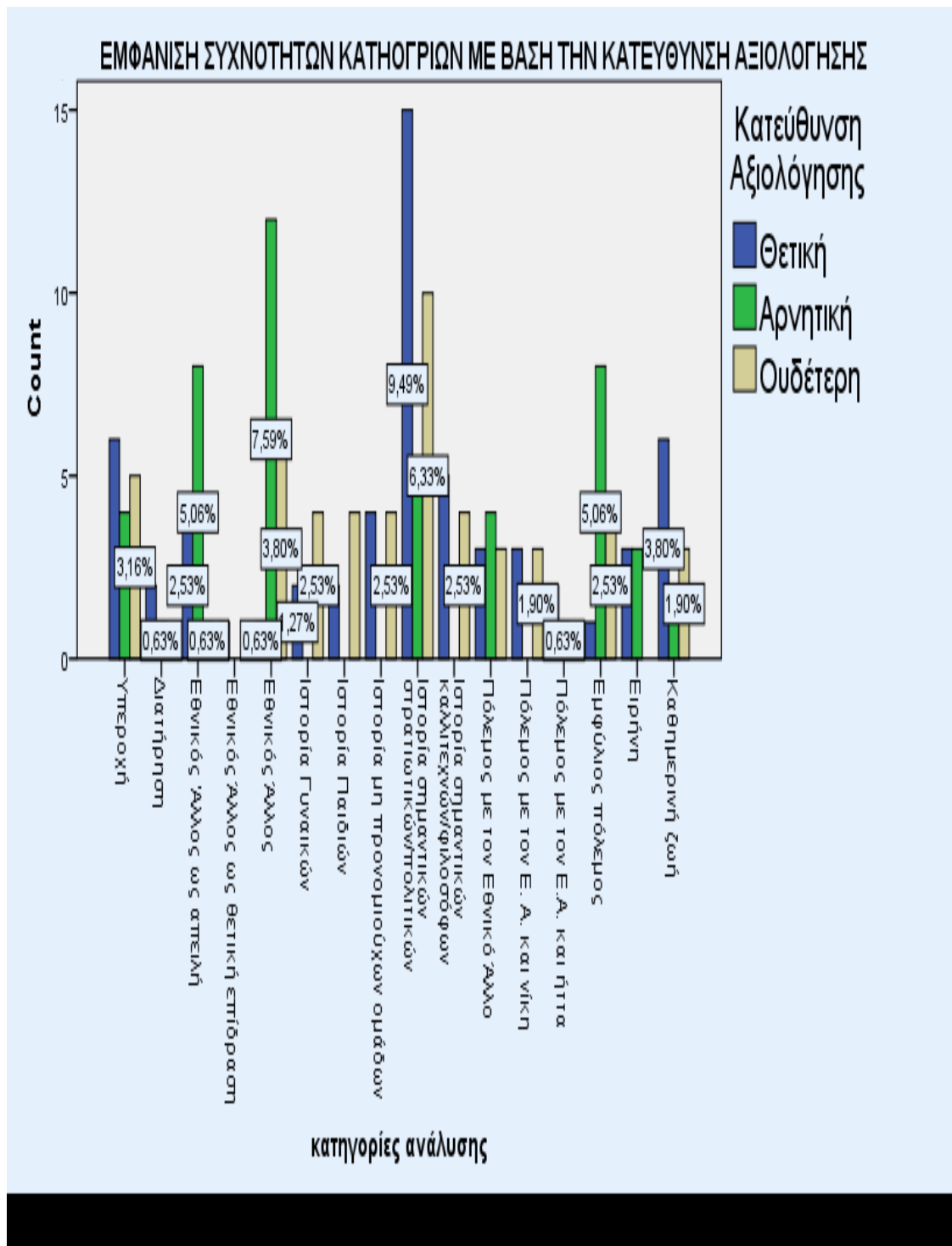
Τις κατηγορίες 9 και 10 τις προσθέσαμε εμείς ως προέκταση των κατηγοριών 6,7,,8 ενώ τις κατηγορίες 12, 13, 14 τις προσθέσαμε ως επέκταση της κατηγορίας 11. Ακολουθώντας αυτή την διαδικασία δημιουργήσαμε 158 δελτία για όλες τις κατηγορίες, τις οποίες αποδελιτώσαμε και παρουσιάσαμε χρησιμοποιώντας αρχές

περιγραφικής στατιστικής στο στατιστικό πρόγραμμα ανάλυσης *ibm spss statistics* 20. Στη συνέχεια, θα σχολιάσουμε με βάση τους στόχους που προαναφέραμε κάποια συμπεράσματα με βάση δύο διαγράμματα:

A) Το ραβδόγραμμα 1 που δείχνει την εκατοστιαία κατανομή συχνοτήτων των παραπάνω κατηγοριών και B) Το ραβδόγραμμα 2 που δείχνει την κατανομή συχνοτήτων της κατεύθυνσης σε κάθε κατηγορία.



1. Διάγραμμα που δείχνει την εκατοστιαία κατανομή συχνοτήτων εμφάνισης των παραπάνω κατηγοριών στο βιβλίο της ιστορίας της Δ' Δημοτικού



2. Ραβδόγραμμα που δείχνει το ποσοστό(%) εμφάνισης συχνότητων των κατηγοριών ανάλυσης με βάση την κατεύθυνση αξιολόγησης στο βιβλίο της ιστορίας της Δ' Δημοτικού

Στο διάγραμμα 1 βλέπουμε ότι η έννοια της υπεροχής κάποιου σε σχέση με κάποιον άλλον εμφανίζεται στο ποσοστό 9,49%. Παράδειγμα αποτελεί η υπεροχή

σημαντικών προσώπων σε σχέση με του υπόλοιπους πολίτες, όπως στην περίπτωση του Περικλή.⁴¹ Αυτή η έννοια της υπεροχής συγκεκριμένων προσώπων συνδυάζεται με την εστίαση σε σημαντικά κυρίως αντρικά πρότυπα του στρατιωτικού και πολιτικού χώρου, όπως φαίνεται από το ποσοστό στο διάγραμμα 1(9,49) και λιγότερο σε ανάλογα πρότυπα του καλλιτεχνικού και φιλοσοφικού χώρου (5,696%). Επίσης, το γεγονός του χαμηλότερου ποσοστού εμφάνισης της ιστορίας των γυναικών (3,797), των παιδιών (3,797) και των μη προνομιούχων ομάδων, φανερώνει μία στροφή προς την πολιτική ιστορία.

Εμείς στην παρέμβαση θα φωτίσουμε και τις καθημερινές πλευρές και δεν θα εστιάσουμε στους ήρωες, φέρνοντας με αυτόν τον τρόπο την ιστορία πιο κοντά στα γνώριμα μονοπάτια των παιδιών. Για αυτό τον λόγο άλλωστε και η κεντρική ηρωίδα μας, η Μύρτις, είναι ένα απλό κορίτσι. Με αυτή την επιλογή δίνουμε ένα λόγο στο γυναικείο σύμβολο, συνδέοντάς το παράλληλα με το δημόσιο βίο και τον τρόπο που συμμετείχε σε αυτό κατά την περίοδο που εξετάζουμε.⁴²

Άλλες περιπτώσεις υπεροχής είναι η ανωτερότητα της Ελλάδος απέναντι στους εχθρούς, όπως οι Πέρσες. Αυτό το θέμα παραπέμπει στον τρόπο που παρουσιάζεται ο εθνικός άλλος σε σχέση με τον εθνικό εαυτό. Απ' ότι βλέπουμε στο διάγραμμα 1 υπάρχει μεγάλο ποσοστό αναφοράς στον εθνικό άλλο (12,3%). Όμως, αν κοιτάξουμε το διάγραμμα 2 βλέπουμε ότι το 7,59% της αναφοράς στον εθνικό άλλο έχει αρνητική κατεύθυνση. Κοιτώντας επίσης το διάγραμμα 1, μόλις το 0.633% αναφέρεται στον εθνικό άλλο ως θετική επίδραση. Επίσης, όλες αυτές οι αναφορές αφορούν τους Πέρσες, τον κύριο εχθρό των Ελλήνων, ενώ γίνονται μόλις δύο αναφορές σε άλλους λαούς, εκ των οποίων στην μία μόνο περίπτωση δεν αναφέρεται σε εχθρούς.

Η πρώτη περίπτωση αναφοράς άλλων λαών με θετική αξιολόγηση είναι η παρακάτω: «...Στην Αθήνα ζούσαν πολλοί μέτοικοι. Αυτοί ήταν συνήθως Έλληνες από άλλες πόλεις, αλλά και ξένοι όπως Φοίνικες, Φρύγες, Αιγύπτιοι και Άραβες»

⁴¹ (Παρόλο που το πολίτευμα ήταν η δημοκρατία, αυτός ήταν ο πρώτος πολίτης της Αθήνας.(Δ.Ι., 2009: 67). Θα χρησιμοποιούμε από εδώ και στο εξής την συντομογραφία Δι(Δ=Δ τάξη, Ι=ιστορία).

⁴² Μία έρευνα ανάλυσης περιεχομένου στα αναλυτικά πρόγραμμα σχετικά με τον τρόπο παρουσίασης της γυναίκας είναι της Θ. Καββουρά (2006:375-395).

(Δι(2009:68). Η δεύτερη περίπτωση είναι η αναφορά στους Τούρκους και στους Άγγλους και συγκεκριμένα στο περιστατικό της κλοπής ενός μέρους των γλυπτών του Παρθενώνα: *«Στα χρόνια που η Ελλάδα ήταν στα χέρια των Τούρκων, επισκέφτηκε την Αθήνα ο Άγγλος λόρδος Έλγιν. Με την βοήθεια των Τούρκων αφαίρεσε ένα μέρος από τα γλυπτά του Παρθενώνα και τα μετέφερε στην πατρίδα του.... Το Έβαλαν στα πόδια οι Τούρκοι και ούτε που θέλησαν ποτέ να ξαναπάνε να πειράξουν τις κόρες»*(Δ. Ι. (2009:73). Με αυτό τον τρόπο το βιβλίο εστιάζει στην εικόνα του άλλου ως εχθρού που συνεχίζεται σε όλες τις χρονικές περιόδους, από την Αρχαιότητα μέχρι και την Τουρκοκρατία. Εχθρούς που αδικούν την Ελλάδα, ενώ εκείνη με πείσμα και μαχητικότητα καταφέρνει να νικήσει. Έτσι, θα προσπαθήσουμε να αναπτύξουμε όχι μόνο την *εχθρική* διάσταση ανάμεσα στους λαούς, αλλά και τους τρόπους συνεργασίας τους όπως είναι το εμπόριο και η ανταλλαγή. Με αυτόν τρόπο απενοχοποιούμε την *απειλημένη συλλογική εθνική ταυτότητα* δείχνοντας τον άλλο όχι μόνο ως εχθρό αλλά και ως θετική επίδραση.

Τέλος, βλέπουμε μία έντονη αναφορά στην έννοια του πολέμου, τόσο όσον αφορά τον πόλεμο με τον εθνικό άλλο (6,329%), όσο και τον εμφύλιο πόλεμο (8,288%) σε σύγκριση με το ποσοστό αναφοράς στην ειρήνη (3,797%) και στην καθημερινή ζωή (6,329%). Εμείς θα εστιάσουμε και στις καθημερινές, ειρηνικές στιγμές, χωρίς βέβαια να αγνοούμε την έννοια του πολέμου.

Παρατηρούμε ότι στο διάγραμμα 2 γίνεται φανερό ότι η κατηγορία *πόλεμος με τον εθνικό άλλο* συγκεντρώνει και ένα μικρό ποσοστό αξιολόγησης με θετική κατεύθυνση (1.90%). Τρανταχτό παράδειγμα της περίπτωσης αυτής είναι το παρακάτω: *«Οι Έλληνες, πολεμώντας γενναία, νίκησαν τους Πέρσες. Ενθουσιασμένοι από το κατόρθωμα τους συνέχισαν τον πόλεμο. Σκέφτηκαν μάλιστα να επιτεθούν οι ίδιοι αυτήν την φορά εναντίον των Περσών.»* Αυτή η θετική στάση απέναντι στον πόλεμο με τους επικίνδυνους εθνικούς άλλους σε συνδυασμό με το 1.90% θετικής αξιολόγησης που συγκεντρώνει η κατηγορία *πόλεμος με τον εθνικό άλλο και ήττα*, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι ο πόλεμος, στα πλαίσια του βιβλίου, αξιολογείται αρνητικά μόνο αν είναι εμφύλιος ανάμεσα στους Έλληνες ή υπάρχει ήττα των Ελλήνων.

Αυτό το συμπέρασμα ενισχύεται από το γεγονός ότι η κατηγορία *εμφύλιος πόλεμος* συγκεντρώνει σημαντικό ποσοστό αρνητικής αξιολόγησης (5,06%), ενώ τα δεινά του πολέμου και η αρετή της ειρήνης τονίζονται μόνο σε σχέση με τον εμφύλιο Πόλεμο: «Ο Αθηναίος αντιπρόσωπος Καλλίστρατος είπε στους Σπαρτιάτες τα παρακάτω σοφά λόγια: Πάντοτε γίνονται πόλεμοι και πάντοτε τελειώνουν. Οι άνθρωποι όμως επιθυμούμε την ειρήνη . Την ειρήνη πρέπει να την υπογράψουμε , προτού μας χτυπήσουν μεγάλες συμφορές...».(Δ. Ι., 2009:80) Στην παρέμβαση μας δεν θα προβάλλουμε την μιλιταριστική εθνική περηφάνια σε σχέση με τον πόλεμο αλλά θα προσπαθήσουμε να εξετάσουμε τα δεινά που προκαλούνται ανεξαρτήτως νικητή και χαμένου

ΒΗΜΑ ΤΡΙΤΟ: Ο ΕΠΙΛΟΓΟΣ-ΣΕΝΑΡΙΟ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Με βάση τα παραπάνω γεννήθηκε ένα κεντρικό σενάριο με μία πρωταγωνίστρια γύρω από το οποίο οργανώνονται οι συναντήσεις. Το πρόσωπο αυτό είναι η Μύρτις. Ποια ήταν η Μύρτις; Το 1995 πραγματοποιήθηκαν ανασκαφές στον Κεραμεικό, στην περιοχή έξω από τα τείχη της Αθήνας, όπου βρέθηκε μια ομαδική ταφή . Ο καθηγητής Μανώλης Παπαγρηγοράκης και η επιστημονική ομάδα του, μελέτησαν ένα κρανίο ενός κοριτσιού το οποίο βρέθηκε σε άριστη κατάσταση και διατηρούσε μέρος της νεογιλής συγχρόνως με την μόνιμη οδοντοφυΐα. Σε δύο χρόνια ολοκληρώθηκε η ανάπλαση του κρανίου του εντεκάχρονου κοριτσιού που έζησε τα πρώτα δύο χρόνια του Πελοποννησιακού πολέμου και πέθανε από τον λοιμό που ξέσπασε το καλοκαίρι του 430 π.χ.⁴³

Στο ερώτημα γιατί διαλέξαμε την Μύρτιδα για πρωταγωνίστρια της εκπαιδευτικής μας παρέμβασης, απαντάει η Ε. Αβδελά στο σύγγραμμα της *ιστορία και σχολείο*, που τονίζει ότι για να μπορούν τα παιδιά να αποκτήσουν ενδιαφέρον για την ιστορία πρέπει:

43 Παπαγρηγοράκης, Μανώλης (21-01-2006). [Ανάλυση αρχαίου DNA και πιθανή αιτία του λοιμού της Αθήνας](#). Καθημερινή. Ανακτήθηκε στις 10-10-2009.

A) Να την μαθαίνουν από τα μέσα. Δηλαδή μέσω των τεχνικών θεάτρου στην εκπαίδευση.

B) Να ξεκινάει από τα ίδια τα παιδιά. Τι πιο κοντά στα ίδια τα παιδιά από ένα κορίτσι που υπήρχε, έχει την ίδια ηλικία με αυτά και θα ζήσουν μαζί της μια περιπέτεια; Τα παιδιά είναι στο κέντρο, είναι οι πρωταγωνιστές. (Αβδελλά, 1998: 108-129)

Επίσης, στην ερώτηση αυτή απαντάει και η περιγραφή της Diane Speer για το διαδραστικό δράμα σύμφωνα με την οποία πρόκειται για μορφή δράματος όπου ο δάσκαλος κατασκευάζει έναν ιστορικό χαρακτήρα, με τον οποίο οι μαθητές θα πρέπει να διαδράσουν, να παίξουν, να ανακαλύψουν, να μάθουν, να περιπλανηθούν στο φανταστικό αυτό ταξίδι (D.Speer, *developing effective use of presentational drama as a tool for teaching the history/social science curriculum in public schools*, στο www.calpoly.edu/echin/ed_589/std_modell/speerpart.htm).

12. ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Για επίλογο αφήνουμε να μιλήσει από μόνο του το σενάριο που προέκυψε από αυτήν την διαδικασία και το οποίο βέβαια μέσα από πιλοτικές εφαρμογές μπορεί και πρέπει συνεχώς να βελτιώνεται:

Τα παιδιά σε μια ανασκαφή βρίσκουν ένα σημείωμα από ένα κοριτσάκι που το λέγανε Μύρτις. Ήταν κάτι σαν το προσωπικό της ημερολόγιο. Στο σημείωμα αυτό έλεγε ότι ήταν έντεκα χρονών, ζούσε στην Κλασική Αθήνα το 430 π.Χ. δυόμιση χιλιάδες χρόνια πριν από σήμερα. Το τελευταίο καιρό είναι στεναχωρημένη γιατί στην πόλη της, την Αθήνα, που ήταν πολύ διαφορετική από σήμερα, είχαν πόλεμο με τη Σπάρτη. Πόσο την στεναχωρούσε ο πόλεμος αυτός την Μύρτιδα! Και σαν να μην έφτανε αυτό είναι κάποιες μέρες που δεν έχει δει τους φίλους της στην Αρχαία αγορά, ούτε στον Κεραμεικό, ούτε στις όχθες του Ηριδανού όπου έπαιζαν τα αγαπημένα τους παιχνίδια. Έχει χάσει τους φίλους της: Την Ηδύλη, τη Γλαύκη, την Φιλησία, τον έρωτα της τον Έυανδρο, το αγόρι από τις Πλαταιές. Που είναι; Είναι αποφασισμένη να ψάξει παντού. Στην Εκκλησία του Δήμου που απαγορεύονται τα κορίτσια, στην αρχαία αγορά, στα μεγάλα τείχη που είχαν ιδρυθεί κατά τους Περσικούς

πολέμους, στον γυναικωνίτη, στο εργαστήριο του πατέρα της, στο σχολείο που πάνε μόνο αγόρια. Μέχρι και κρυφά σε εμπορικό πλοίο που πάει στην Αίγυπτο και στην Φοινίκη σκέφτεται να μπει μήπως έχουν κάνει καμιά ζαβολιά οι φίλοι της. Με τα παιδιά θα κάνουμε ένα φανταστικό ταξίδι στον χρόνο να βοηθήσουμε την Μύρτιδα να βρει τους φίλους της. Από το λιμάνι του Πειραιά θα πάρουμε ένα υπερωκεάνιο, ένα μπρίκι του 1821, έναν Βυζαντινό δρομώνα και ένα εμπορικό πλοίο των Κλασικών χρόνων. Και να εδώ είμαστε. Στην Αθήνα του 430 π.Χ. δεύτερο έτος του Πελοποννησιακού πολέμου. Μια δύσκολη περίοδο για την Αθήνα. Λες οι φίλοι της Μύρτιδος να ταξίδεψαν στον ουρανό με τεράστια σκαθάρια για να ελευθερώσουν την ειρήνη και να τελειώσει ο Πελοποννησιακός πόλεμος και από αυτήν την περιπέτεια τους να εμπνεύστηκε αργότερα ο κωμικός Αριστοφάνης το έργο του με τίτλο *Ειρήνη*⁴⁴; Μια διαφορετική περιπέτεια στην Κλασική Αθήνα όπου όλα μπορούν να συμβούν.

Βιβλιογραφία

Berelson, B. (1971), *Content Analysis in Communication Research*, The Freepress: Νέα Υόρκη.

Bernstein, B., (1991) (εισαγωγή, μτφρ. Σολομών, Ι.) *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Booth, M. (1967). *A Critical Analysis of the Secondary History Curriculum with Particular Reference to Fourth Year Pupil* an Empirical and Statistical Survey, MA (ed) Thesis: Southampton.

Bruner, J. (1960), *The Process of Education*, Harvard.

Hallam, R. N. (1967), *Logical Thinking in History*, *Educational Review*, 19, 3, Λονδίνο, σσ. 183-202

Peel, E. (1967), *Problems in the Psychology of History Teaching* στο Burston, W.H., *Studies in the Nature and teaching of History*, Λονδίνο.

Krippendorff, K., (2004) *Content Analysis: An introduction to its Methodology*, Sage Publication: London

⁴⁴ Ζαραμπούκα. Σ 2012 *Αριστοφάνη ειρήνη διασκευή για παιδιά*, Κέδρος : Αθήνα

Speer, D. *Developing Effective use of Presentational Drama as a Tool for Teaching the History/social Science Curriculum in Public schools*, στο www.calpoly.edu/echin/ed 589/stdmodell/speerpart.htm

Tyler, R. W. (1971) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press

Αβδελλά, Ε. (1998) *ιστορία και σχολείο*, Νήσος: Αθήνα.

Αχλής, Ν. (1983), *οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι*, στα σχολικά βιβλία της ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Γατσώτης, Π. (2006), *Σε σύγκριση με τη σύγχρονη ιστορική σκέψη και σε σχέση με τις ιδέες και τις αξίες του κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος τους*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 568-598 στο Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ε. *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Α. (1997.) *Τι είναι η πατρίδα μας εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ζαραμπούκα. Σ 2012. *Αριστοφάνη ειρήνη διασκευή για παιδιά*, Κέδρος : Αθήνα.

Ιβριντέλη, Μ., Κρίκας, Ε., Μπόκολας, Β. (2004). *Αναλυτικά προγράμματα κι ιστορία: Αναζητώντας κοινούς κώδικες επικοινωνίας*, Αθήνα: Μεταίχμιο στο Μπαγάκης, Γ. (επιμέλ.), *ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 340-355.

Καββουρά Θ. (2006) *Οι γυναικείες φωνές στα προγραμματικά κείμενα για την ιστορική, κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση*, Μεταίχμιο: Αθήνα στο Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ε. *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κατσουλάκος, Θ., Καρυώτη. Ι, Λένα. Μ, Κατσαρού, Χ(2009) *Ιστορία Δ Δημοτικού*, Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως Διδακτικών βιβλίων, σ.σ.62-87.

Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ.(1995), *Το σχολικό εγχειρίδιο. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προοπτική*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Φ., (2005) *ιστορική κουλτούρα και συνείδηση*, Αθήνα: Νούγραμμα εκδοτική.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπονίδης, Θ. Κ.(2012), *το σχολικό βιβλίο ως αντικείμενο έρευνας*, Αθήνα : Μεταίχμιο.

Μπούντα, Ε. (2009). *Ιστορική γνώση-σκέψη: Έρευνα στα αναλυτικά προγράμματα του Δημοτικού σχολείου*, Αθήνα: Ορportune .

Νάκου, Ε,(2000). *Τα παιδιά και η ιστορία*, Αθήνα : Μεταίχμιο.

Παπαρηγοράκης, Μανώλης (21-01-2006). *Ανάλυση αρχαίου DNA και πιθανή αιτία του λοιμού της Αθήνας*, Καθημερινή. Ανακτήθηκε στις 10-10-2009.

Παπαδοπούλου, Δ. (επιμ.) (1988). *Εκπαίδευση για την διεθνή κατανόηση, συνεργασία και ειρήνη*, Θεσσαλονίκη: Εργαστήριο εκπαίδευσης για την ειρήνη.

Ρεπούση, Μ. (2004), *Μαθήματα ιστορίας*, Καστανιώτης: Αθήνα.

ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2002) τόμος Α σ.σ.5-8.

«Ενήλικες Εκπαιδευόμενοι και Αισθητική Εμπειρία – Ένα ταξίδι αναζήτησης της έννοιας του άλλου μέσα από την τέχνη»

Μαρία Καγιαβή, υποψήφια Διδάκτορας ΕΑΠ

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

- 1) Αλέξιος Κόκκος, Επιβλέπων, Καθηγητής Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου
- 2) Άλκηστις Κοντογιάννη, Καθηγήτρια ΤΩΣ, Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
- 3) Αλεξάνδρα Κορωναίου, Καθηγήτρια, Πάντειο Πανεπιστήμιο

Περίληψη

Κατά την παρουσίαση μέρους της παρούσας διατριβής στο 2^ο Πανελλήνιο Συμπόσιο Υποψηφίων Διδακτόρων στο Ναύπλιο, θα γίνει αρχικά μια σύντομη αναφορά στην πορεία της έρευνας. Θα παρουσιαστούν επιγραμματικά: ο σκοπός και οι στόχοι της, η μεθοδολογία, το ερευνητικό δείγμα και τα εργαλεία της έρευνας, καθώς και τα τρία στάδια που ακολουθήθηκαν κατά την εφαρμογή της (πιλοτική, προκαταρκτική και κυρίως έρευνα). Στη συνέχεια και πιο διεξοδικά, θα παρουσιαστούν τα εργαλεία ανάλυσης των ερευνητικών ευρημάτων, τα πρώτα ερευνητικά αποτελέσματα και θα επιχειρηθεί μια αρχική ερμηνεία αυτών των αποτελεσμάτων. Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση κρίνεται σκόπιμο να ακολουθήσει συζήτηση με τους συμμετέχοντες, έτσι ώστε να γίνει ανταλλαγή ιδεών και απόψεων και να δοθεί ανατροφοδότηση στην ερευνήτρια.

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το ερέθισμα για να την παρούσα διατριβή, έδωσε η σχέση που συνδέει τη διαδικασία της μάθησης από τη μια και την αισθητική εμπειρία από την άλλη. Σήμερα, που η έρευνα γύρω από την διαδικασία της μάθησης των ενηλίκων έχει εξελιχθεί, αποτελώντας έναν ιδιαίτερο επιστημονικό κλάδο, φαίνεται ότι, όπου η αισθητική εμπειρία χρησιμοποιείται ως διδακτική πρακτική, βοηθά τον εκπαιδευόμενο να αντιληφθεί τους στόχους της εκπαίδευσης του, να συνδέσει την νέα γνώση με την προϋπάρχουσα, κυρίως όμως, να εμπλακεί ενεργά στο μαθησιακό γίγνεσθαι. Ως εκ τούτου, ενισχύεται η κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου, δημιουργώντας παράλληλα το κλίμα που προωθεί την ενεργητική συμμετοχή (Woolland 1999-Rogers 1999). Κατά πόσον όμως ενθαρρύνεται ο

εκπαιδευόμενος να σκεφθεί κριτικά και να προχωρήσει στον μετασχηματισμό των πεποιθήσεων του;

Έτσι, η έρευνα είχε ως σκοπό: να διερευνήσει σε ποιο βαθμό η αισθητική εμπειρία ως διδακτική πρακτική στην εκπαίδευση των ενηλίκων, ωθεί τους εκπαιδευόμενους, αρχικά στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού με τελικό αποτέλεσμα το μετασχηματισμό των πεποιθήσεων τους (ως προς την ετερότητα – έννοια του άλλου).

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ενηλίκων εκπαιδευομένων, καθώς και ο τρόπος που αυτοί μαθαίνουν, επιβάλλουν την εφαρμογή ιδιαίτερων διδακτικών τεχνικών (Κόκκος 2005). Οι τεχνικές αυτές για να είναι αποτελεσματικές πρέπει να πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις, όπως: με τη χρήση τους ο εκπαιδευόμενος να οδηγείται στην ανάπτυξη του διαλόγου μέσα στη μαθησιακή ομάδα, στο στοχασμό πάνω στις πρότερες υποθέσεις του και στην αξιολόγηση τους, στη κατανόηση του βαθύτερου νοήματος των εμπειριών του, συγκρίνοντας και αξιοποιώντας τις εμπειρίες των άλλων, οδηγούμενος τελικά στην ανάληψη δράσης για την αλλαγή των δυσλειτουργικών πλαισίων αναφοράς, μέσα στα οποία ο ίδιος νοιώθει εγκλωβισμένος (Mezirow και συνεργάτες 2007). Για να επιτευχθούν όλα τα παραπάνω ο ενήλικος έχει ανάγκη να νοιώσει ότι ανήκει σε μια ομάδα, ότι συμμετέχει ενεργά σε αυτήν και εμπλέκεται ισότιμα σε όλη τη μαθησιακή διεργασία (Courau 2000).

Η αισθητική εμπειρία από την άλλη και οι τεχνικές που έχουν σχέση με αυτήν όπως η δραματοποίηση, η αναπαράσταση ή η παρατήρηση των έργων τέχνης, ευνοούν την ένταξη στην ομάδα, ενισχύουν την επικοινωνία και την ανάπτυξη διαλόγου, ενώ ενεργοποιούν τη δημιουργικότητα προκειμένου να αναπαρασταθούν συνθήκες της καθημερινότητας (Άλκηστις 2000), ωθώντας τους εκπαιδευόμενους να «μοιραστούν» τις εμπειρίες τους και να δουν διαφορετικές πλευρές της πραγματικότητας, δραστηριοποιώντας τους με ενεργητικό τρόπο. Παράλληλα, καθώς δημιουργούνται συνθήκες παιχνιδιού, ενισχύεται ο έλεγχος του άγχους, μειώνεται ο φόβος της αποτυχίας και επέρχονται αλλαγές στο συναισθηματικό επίπεδο (Άλκηστις 1998-Μουδατσάκις 1994). Διαπιστώνουμε δηλαδή ότι η πρακτική αυτή εξασφαλίζει αρκετές από τις προϋποθέσεις μάθησης των ενηλίκων, μεγιστοποιώντας παράλληλα τις πιθανότητες δημιουργίας του κατάλληλου

περιβάλλοντος για την ανάπτυξη της ομάδας. Το ερώτημα όμως που τίθεται, είναι αν μπορεί να συντελέσει έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι, μέσα από τη διδακτική διεργασία, επανεξετάσουν τις εμπειρίες τους, προβληματιστούν επάνω στις απόψεις και τις πεποιθήσεις τους και προχωρήσουν-εάν αυτοί κρίνουν απαραίτητο- στη διαδικασία της αλλαγής. Επιπλέον, η προτεινομένη έρευνα, επιχειρεί να καταγράψει κατά πόσον η αλλαγή αυτή συνεχίζει να συμβαίνει και μετά το τέλος της διδακτικής διαδικασίας, σε βάθος ενός χρόνου.

Επιμέρους στόχοι

Ως επιμέρους στόχοι της έρευνας ορίστηκαν:

- ❖ Η διερεύνηση του εάν και κατά πόσο η αισθητική εμπειρία ευνοεί την ανάπτυξη του μετασχηματισμού των πεποιθήσεων των εκπαιδευομένων (μέσα από τον κριτικό στοχασμό και την ανάληψη δράσης) κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας.
- ❖ Η εξέταση σε βάθος χρόνου της διάρκειας της όποιας μετασχηματίζουσας μάθησης επιτευχθεί, μετά το πέρας της εκπαιδευτικής παρέμβασης.
- ❖ Έλεγχος των συμπερασμάτων από την εφαρμογή της συγκεκριμένης τεχνικής, τα οποία θα οδηγήσουν στη βελτίωση της μεθόδου κατά την εφαρμογή της.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ως τρόπος προσέγγισης εφαρμόσθηκε η μέθοδος που εντάσσεται στο πλαίσιο του πεδίου της «έρευνας δράσης». Η συγκεκριμένη μέθοδος επελέγη γιατί: 1) είναι ιδιαίτερα συμμετοχική και ευέλικτη, γεγονός πολύ σημαντικό καθώς η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να παρακολουθήσει βήμα προς βήμα μια διαδικασία, η οποία είναι υπό διερεύνηση και διαμόρφωση 2) είναι συνεργατική μέθοδος, καθώς εμπλέκει ενεργά όλους τους συμμετέχοντες, επιτρέποντας την κριτική ανάλυση και διαπραγμάτευση των πεποιθήσεών τους, 3) προσφέρεται για τον πειραματισμό με νέους μαθησιακούς τρόπους, ούσα ανοικτή και ευέλικτη, επιτρέποντας την είσοδο των «εκπλήξεων» και ωθώντας την ομάδα στον αυτοστοχασμό και τέλος 4) αποσκοπεί να εξαγάγει συμπεράσματα τα οποία

φιλοδοξούν να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης στους ενηλίκους.

Το ερευνητικό δείγμα:

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν: ένα τμήμα του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας Πειραιά στην πιλοτική και τρία τμήματα του ίδιου σχολείου στην προκαταρκτική και κυρίως έρευνα, ενώ συμμετείχαν συνολικά **52** εκπαιδευόμενοι (**18** στην πιλοτική και **34** στην προκαταρκτική και την κυρίως). Κατά τη δεύτερη όμως χρονική περίοδο της κυρίως έρευνας (ένα έτος μετά) είχαν διακόψει τη φοίτηση τους 12 άτομα και έτσι αποφοίτησαν από το ΣΔΕ συνολικά 22 άτομα. Με έξι (06) όμως από αυτούς που είχαν διακόψει υπήρχε δυνατότητα επικοινωνίας και έτσι παρακολούθησαν την επαναληπτική συνάντηση και συμπλήρωσαν το φυλλάδιο της τρίτης φάσης διερεύνησης του ρατσιστικού περιστατικού. Άρα, ο τελικός αριθμός του ερευνητικού δείγματος της κυρίως έρευνας καθορίστηκε στα είκοσι οκτώ (**28**) άτομα, από τα οποία **18** άτομα είναι γυναίκες και **10** άνδρες, ενώ η ηλικία τους κυμαίνεται από **19** έως **62** ετών

Πραγματοποιήθηκαν **96** δίωρα εκπαιδευτικά εργαστήρια σε όλες τις φάσεις της έρευνας (πιλοτική έρευνα - **9** εργαστήρια σε ένα τμήμα του σχολείου, προκαταρκτική έρευνα - **12** εργαστήρια σε τρία τμήματα και κυρίως έρευνα – **17** εργαστήρια σε τρία τμήματα) σε χρονικό διάστημα 2 ετών (Μάιος 2009 – Ιούνιος 2011).

Υπό εξέταση ζήτημα:

Ετερότητα-η έννοια του άλλου.

Ερευνητικά εργαλεία:

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι τα εξής: 1) **η ανάλυση περιστατικού**, 2) **η συμμετοχική παρατήρηση**, με κλειδες παρατήρησης, 3) **η βιντεοσκόπηση**, 4) **ο στοχασμός και ο αναστοχασμός** και 5) **το ημερολόγιο τάξης**, το οποίο τηρούσε η

ερευνήτρια. Σαν εργαλεία επίσης μπορούν να θεωρηθούν και 6) **οι κριτικοί φίλοι**, οι οποίοι συμμετείχαν σε κάποιες διδακτικές παρεμβάσεις και προσέφεραν στην ερευνήτρια, σημαντικά στοιχεία για την εξέλιξη της έρευνας.

1) Το εργαλείο της **ανάλυσης περιστατικού** δόθηκε στους εκπαιδευόμενους σε τρεις φάσεις: α) πριν την έναρξη των διδακτικών παρεμβάσεων, β) κατά την ολοκλήρωση τους και γ) ένα έτος μετά από τις διδακτικές παρεμβάσεις. Κατά την αρχική εφαρμογή του πριν την έναρξη των παρεμβάσεων, οι εκπαιδευόμενοι κλήθηκαν να φέρουν στη μνήμη τους ή να παρατηρήσουν ένα ρατσιστικό περιστατικό στο οποίο ήταν μάρτυρες και να το καταγράψουν σε φυλλάδιο με τίτλο **ανάλυση περιστατικού 1**, ακολουθώντας τις δέκα ερωτήσεις που αυτό περιείχε. Τα φυλλάδια συγκεντρώθηκαν και επεξεργάσθηκαν από την ερευνήτρια. Όταν οι διδακτικές παρεμβάσεις ολοκληρώθηκαν, οι εκπαιδευόμενοι πήραν το αρχικό τους φυλλάδιο νο.1 μαζί με το νο.2, (**ανάλυση περιστατικού 2**) και κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις που αυτό περιείχε. Το ίδιο και ένα έτος μετά, έλαβαν πάλι το αρχικό φυλλάδιο νο.1 μαζί με το νο.3 (**ανάλυση περιστατικού 3**) και κλήθηκαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Στόχος της καταγραφής σε τρεις φάσεις ήταν να αποτυπωθούν και διερευνηθούν οι αρχικές απόψεις των συμμετεχόντων, οι τυχόν αλλαγές που θα μπορούσαν να συμβούν σε αυτές τις απόψεις αμέσως μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης, καθώς και όποιες από αυτές παρέμεναν ή εξελίσσονταν μετά από ένα έτος.

Κατά τη διαδικασία της **2) συμμετοχικής παρατήρησης**, η ερευνήτρια κατέγραφε με χρήση **κλείδας παρατήρησης** τις απόψεις των εκπαιδευομένων που διατυπώνονταν και είχαν στοιχεία κριτικού στοχασμού (κωδικός **ΚΣ**), διάθεσης για δράση (κωδικός **ΔΔ**) ή ενσυναίσθησης (κωδικός **Ε**). Αποτυπώνονταν επίσης, η δυναμική που διαμορφώνονταν στην ομάδα καθώς η εργασία εξελίσσονταν, αν δηλαδή αυτή αποκτούσε συνοχή και εάν αναπτύσσονταν δεσμοί συνεργασίας. Ιδιαίτερα χρήσιμο εργαλείο σε αυτή την καταγραφή αποδείχθηκε η **βιντεοσκόπηση**, η οποία επέτρεψε στην ερευνήτρια να καταγράψει την πορεία κάθε εκπαιδευτικής συνάντησης και να μπορέσει να την αναλύσει σε ουδέτερο

χρόνο, καθώς δεν ήταν δυνατόν να σημειώνονται όλες οι απόψεις των εκπαιδευομένων που διατυπώνονταν σε ζωντανό χρόνο.

Η όλη διαδικασία της κυρίως έρευνας **3) βιντεοσκοπήθηκε** (με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευομένων) και το video προβάλλονταν στους συμμετέχοντες στην αρχή του επομένου δώρου εργαστηρίου, προκειμένου να αποτελέσει ερέθισμα για **4) στοχασμό**, ενώ ταυτόχρονα η εκπαιδεύτρια έθετε στην ομάδα ερωτήματα όπως: «τι συνέβη εδώ;» «τι κάνατε;», «τι αποφασίσατε;» «γιατί νομίζετε ότι το αποφασίσατε αυτό;» κλπ, προκειμένου να ενισχύσει αυτόν το στοχασμό στην ομάδα και να εντοπίσει για σχολιασμό τα θέματα που θεωρούσε ότι παρουσίαζαν ερευνητικό ενδιαφέρον. Ο **αναστοχασμός** επίσης, τόσο σε επίπεδο των εκπαιδευομένων όπως εκφράστηκε στις καταγραφές των ημερολογίων τους εντός ή εκτός ρόλου, όσο και ως προσωπική διαδικασία της ερευνήτριας, επέτρεψε τη συνεχή αξιολόγηση της πορείας της έρευνας και την τυχόν αναπροσαρμογή της, όπου αυτό κρίνονταν απαραίτητο. Με τη διαδικασία του αναστοχασμού ακόμα, έγινε προσπάθεια, να ανιχνευθούν οι απόψεις των εκπαιδευομένων σχετικά με την ίδια τη μέθοδο διδασκαλίας που εφαρμόζονταν και να επανατοποθετούν οι στόχοι, εάν προέκυπτε τέτοια ανάγκη. Ιδιαίτερα με τα ημερολόγια που συχνά έγραφαν οι εκπαιδευόμενοι μετά τις συναντήσεις και που τις φωτοτυπίες τους συγκέντρωνε η ερευνήτρια, επιχειρήθηκε να αυξηθεί ο βαθμός συμμετοχής τους, καθώς αυτοί γίνονταν όχι μόνο ενεργά εμπλεκόμενοι, αλλά και *συνδιαμορφωτές* της εξέλιξης της μαθησιακής διεργασίας (Κατσαρού&Τσάφος 2003).

Σημαντικό εργαλείο ακόμα αποδείχτηκε το **5) ημερολόγιο τάξης** που τηρούσε η παρατηρήτρια εκπαιδευτικός και στο οποίο αποτύπωνε το χρονικό κάθε συνάντησης, καθώς και τα σχόλια της. Τα σχόλια αυτά και οι παρατηρήσεις, αποτέλεσαν πλούσια πηγή πληροφοριών κατά την ανάλυση και την εξαγωγή συμπερασμάτων της έρευνας. Προκειμένου επίσης να διασφαλιστεί η εγκυρότητα της έρευνας, συμμετείχαν στην διαδικασία δύο **6) κριτικοί φίλοι**. Οι κριτικοί αυτοί φίλοι, ένας από τον χώρο της τυπικής εκπαίδευσης που υπηρετούσε στο ΣΔΕ Πειραιά τη συγκεκριμένη περίοδο (κ.Κωστέα Παναγιώτα) και

ένας από τον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων με ενασχόληση στη χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση ενηλίκων (κ. Καρέλα Γεωργία), σε συνεργασία με την ερευνήτρια, πραγματοποίησαν μια διδασκαλία η κάθε μια, η οποία εντάχθηκε στην πορεία της έρευνας. Παράλληλα, παρακολούθησαν και μια διαφορετική παρέμβαση της ερευνήτριας με στόχο να παρατηρήσουν την διαδικασία και να συζητήσουν με την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό, δίνοντας της ανατροφοδότηση για την συνέχεια της έρευνας, ενισχύοντας τον αναστοχασμό της και επιτρέποντας την συνεχή αξιολόγηση και αναπροσαρμογή της έρευνας, όπου αυτό κρίνονταν απαραίτητο.

Σε όλη την διάρκεια της έρευνας, η συμμετέχουσα παρατηρήτρια, λειτούργησε συντονιστικά στην διαδικασία, βοηθώντας τους εκπαιδευόμενους να επιλέξουν το θέμα με το οποίο θα ασχοληθούν στα πλαίσια της διδακτικής παρέμβασης, προμηθεύοντας τους το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και θέτοντας τα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

ΤΑ ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Α' στάδιο: ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ (4/5 έως 3/6 2009)

Ελήφθησαν ημιδομημένες συνεντεύξεις από 5 συμμετέχοντες (2 άνδρες και 3 γυναίκες) προκειμένου να καταγραφούν οι συνθήκες ζωής τους, οι εμπειρίες και οι πεποιθήσεις τους, σχετικά με το υπό εξέταση ζήτημα (ετερότητα-η έννοια του άλλου). Έγιναν 9 δίωρες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε ένα τμήμα, με χρήση της αισθητικής εμπειρίας. Κάθε δίωρη παρέμβαση αξιολογήθηκε μετά την ολοκλήρωση της με τεχνικές αξιολόγησης όπως η ζωγραφική, τα ημερολόγια, τα ερωτηματολόγια κλπ, ακολουθώντας τις αρχές της έρευνας δράσης.

Μέρος της διαδικασίας μαγνητοσκοπήθηκε (με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευομένων).

Στοχασμός από την εφαρμογή της Πιλοτικής Έρευνας

Μετά την εφαρμογή της πιλοτικής έρευνας διαπιστώθηκαν τα εξής:

- Οι εκπαιδευόμενοι εμφάνισαν υψηλά ποσοστά ενεργητικής συμμετοχής κατά την διαδικασία. Έκαναν πολύ εύκολα ομάδες εργασίας, συζητούσαν και αλληλοεπιδρούσαν θετικά.
- Διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι είχαν την τάση να αναφέρονται πολύ συχνά σε εμπειρίες της καθημερινής τους ζωής. Οι αναφορές τους αφορούσαν τον επαγγελματικό τους χώρο, αλλά και περιστατικά της κοινωνικής και οικογενειακής τους ζωής. Κάποιες φορές μάλιστα, ορισμένοι εκπαιδευόμενοι, ανέφεραν προσωπικά γεγονότα, τα οποία όπως οι ίδιοι δήλωσαν, συζητούσαν πρώτη φορά δημόσια.
- Από την μελέτη των ημερολογίων των εκπαιδευομένων διαπιστώθηκε υψηλός βαθμός συνειδητοποίησης σχετικά με τις απόψεις που εκφράζονταν στην ομάδα, καθώς και η χρησιμότητα αυτών των απόψεων για την εξέλιξη του δράματος. Σχόλια του τύπου «σήμερα έμαθα ότι...» ή «δεν είχα σκεφθεί ποτέ ότι...» ήταν αρκετά συχνά καταγεγραμμένα μετά το τέλος της συνάντησης.
- Ήταν εμφανές ότι τόσο μέσα από τη χρήση του διαλόγου σε όλη τη διαδικασία, όσο και από τη μελέτη των ημερολογίων των συμμετεχόντων, ότι αυτοί άρχισαν σταδιακά να στοχάζονται πάνω στις απόψεις τους, αντιμετωπίζοντας δε αυτές συχνά με κριτική διάθεση. Η χρονική διάρκεια όμως της πιλοτικής έρευνας δεν επέτρεψε στην ομάδα να προχωρήσει βαθύτερα στον κριτικό στοχασμό και ίσως στον μετασχηματισμό ορισμένων από αυτών των απόψεων.
- Έτσι η χρονική περίοδος εφαρμογής της πιλοτικής έρευνας (από 4/5 έως 3/6 του 2009) κρίθηκε ως ανεπαρκής και σύντομη, καθώς φάνηκε ότι οι συμμετέχοντες κατά το τέλος της είχαν διάθεση να ασχοληθούν περισσότερο με το θέμα και να εκφράσουν τις απόψεις τους για αυτό.
- Οι συνεντεύξεις δεν προσέφεραν ιδιαίτερα πλούσια ευρήματα στην ερευνητική διαδικασία καθώς οι συμμετέχοντες δεν προχώρησαν σε πολύ βαθειά επίπεδα έκφρασης των απόψεων τους. Διαπιστώθηκε δηλαδή ότι κατά την ίδια τη

διαδικασία η έκφραση των απόψεων και των συναισθημάτων ήταν βαθύτερη και επέτρεψε την εξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων.

➤ Διαπιστώθηκε επίσης ότι αρχικά ο συγκεκριμένος τρόπος εργασίας (χρήση της αισθητικής εμπειρίας) ξένισε τους συμμετέχοντες, τους προκάλεσε κάποια αμηχανία και δυσκόλεψε τη συμμετοχή τους. Καθώς όμως η διαδικασία εξελίσσονταν, η ομάδα ένοιωθε όλο και πιο άνετα, αποκτούσε υψηλά επίπεδα εμπιστοσύνης και αυτοέκφρασης, ενώ φάνηκε να ικανοποιείται με τη χρήση των συγκεκριμένων τεχνικών.

Κρίθηκε λοιπόν απαραίτητο, πριν την εφαρμογή της κυρίως έρευνας η ομάδα να ενισχυθεί στη βελτίωση των εκφραστικών μέσων των εκπαιδευομένων, στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και στην αύξηση των επιπέδων συνεργασίας.

Β' στάδιο: ΠΡΟΚΑΤΑΡΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ (29/10/09 έως 11/2/2010)

Έγιναν 12 δίωρες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ανά τμήμα, σε σύνολο 3 τμημάτων (36 παρεμβάσεις). Οι ομάδες ασχοληθήκαν με την προσέγγιση και διερεύνηση των αισθήσεων, των συναισθημάτων, της αυτοεικόνας, της εικόνας μας προς τους άλλους και της έννοιας της διαφορετικότητας. Ως τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν: η ζωγραφική, η αναπαράσταση, η παρατήρηση, η αφήγηση ιστοριών, η καταγραφή σε ημερολόγιο και η εργασία σε ομάδα, ενώ εφαρμόστηκαν ασκήσεις εμπιστοσύνης και θεατρικό παιχνίδι.

Στοχασμός από την εφαρμογή της Προκαταρτικής Έρευνας

Μετά την εφαρμογή της προκαταρτικής έρευνας διαπιστώθηκαν τα εξής:

- Οι εκπαιδευόμενοι βρήκαν ενδιαφέρουσα την διαδικασία και αύξησαν το βαθμό της ενεργητικής συμμετοχής τους.
- Οι βιωματικές ασκήσεις που εφαρμόστηκαν διαπιστώθηκε ότι χαλάρωσαν τους συμμετέχοντες και βελτίωσαν τις μεταξύ τους σχέσεις, καθώς τους

επέτρεψαν να γνωριστούν καλύτερα, ενώ παρατηρήθηκαν υψηλά επίπεδα αποδοχής των μελών της ομάδας.

- Τα εκφραστικά τους μέσα ενεργοποιήθηκαν κατά τη διαδικασία και εμφάνισαν μεγαλύτερη ευκολία στην έκφραση των συναισθημάτων τους.
- Η ομάδα άρχισε να αναπτύσσει ισχυρούς δεσμούς εμπιστοσύνης και τα άτομα φάνηκε να νοιώθουν περισσότερο ασφαλή, αυξάνοντας το βαθμό συνεργασίας εντός της ομάδας.
- Καθώς ενθαρρύνθηκαν να παρατηρούν και να καταγράφουν στοιχεία από το περιβάλλον τους, αντιλήφθηκαν ότι είναι σε θέση να συλλέγουν τις πληροφορίες που χρειάζονται και να τις αξιοποιούν στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, γεγονός που ανέβασε τα επίπεδα αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης τους.
- Αυτή επίσης η παρατήρηση του περιβάλλοντος, έκανε τους εκπαιδευόμενους να συνειδητοποιήσουν την σημασία των πρότερων γνώσεων και των εμπειριών τους και κυρίως να προβληματισθούν πάνω σε αυτές, εμφανίζοντας διάθεση στοχασμού που κάποιες φορές εμπειρείχε και στοιχεία κριτικής διάθεσης.

Γ' στάδιο: ΚΥΡΙΩΣ ΕΡΕΥΝΑ (22/02/2010 έως 17/6/2011)

1^η Περίοδος: 22/02 έως 7/6/2010

Έγιναν 15 δίωρες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ανά τμήμα, σε σύνολο 3 τμημάτων (45 παρεμβάσεις).

Όταν η προκαταρκτική έρευνα ολοκληρώθηκε χρησιμοποιήθηκε το ερευνητικό εργαλείο της ανάλυσης περιστατικού. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να φέρουν στη μνήμη τους ή να παρατηρήσουν ένα περιστατικό ρατσιστικής συμπεριφοράς και τους δόθηκε φυλλάδιο προς συμπλήρωση. Η ερευνήτρια χρειάστηκε να επέμβει βοηθώντας κάποιους από τους συμμετέχοντες οι οποίοι δεν είχαν άνεση στο γραπτό λόγο. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε ένα εκπαιδευτικό δράμα, όπου οι εκπαιδευόμενοι πήραν ρόλους εργαζομένων σε Μ.Κ.Ο. που ασχολείται με πρόσφυγες. Αρχικά «κατασκεύασαν» το χώρο τους, διάλεξαν το αντικείμενο της εργασίας τους και αντιμετώπισαν ένα περιστατικό ναυαγίου με αλλοδαπούς, τους

οποίους έπρεπε να περιθάψουν. Μοιράσθηκαν φωτογραφίες και βιογραφικά των μεταναστών και κλήθηκαν να «αναλάβουν» κάποιον από αυτούς. Ως δίλλημα τέθηκε η περαιτέρω πορεία των μεταναστών στην Ελλάδα καθώς και η αντίδραση των κατοίκων της περιοχής όπου βρίσκονταν τα κτίρια της Μ.Κ.Ο.

Η όλη διαδικασία μαγνητοσκοπήθηκε (με τη σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευομένων) και το video προβάλλονταν στους συμμετέχοντες στην αρχή του επομένου δώρου εργαστηρίου, προκειμένου να αποτελέσει ερέθισμα ώστε να τεθούν τα κατάλληλα για στοχασμό ερωτήματα όπως: «τι συνέβη εδώ;» «τι κάνατε;», «τι αποφασίσατε;» «γιατί νομίζετε ότι το αποφασίσατε αυτό;» κά.

Τέλος, η ομάδα έπρεπε να αποφασίσει εάν οι μετανάστες θα δίνονταν ή όχι σε οργανισμό αμφιβόλου ποιότητας για να προωθηθούν σε άλλες χώρες. Ως επί μέρους τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν: η αναπαράσταση, η ζωγραφική, το παιχνίδι σε ρόλο, ο δάσκαλος σε ρόλο, η καταγραφή σε ημερολόγιο, η εργασία σε ομάδα, ο αναστοχασμός εντός ρόλου και ο αναστοχασμός εκτός ρόλου. Στο τέλος της διαδικασίας δόθηκε στους εκπαιδευόμενους το περιστατικό που είχαν καταγράψει αρχικά (ανάλυση περιστατικού 1) και κλήθηκαν να το επεξεργαστούν εκ νέου, να σταθούν κριτικά και να στοχαστούν επάνω στις δικές τους απαντήσεις. Η ερευνήτρια προσπάθησε να έχει όσο το δυνατόν μικρότερη εμπλοκή κατά την ανάλυση του περιστατικού, βοηθώντας όμως τους συμμετέχοντες που είχαν πρόβλημα με τον γραπτό λόγο.

2^η Περίοδος: (ένα έτος μετά): (6 έως 17/6/2011)

Έγιναν 2 δώρες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις ανά τμήμα, σε σύνολο 3 τμημάτων (6 παρεμβάσεις). Κατά το πρώτο δώρο μοιράστηκε σε κάθε εκπαιδευόμενο το αρχικό περιστατικό του και δόθηκε χρόνος να το ξαναδεί. Στη συνέχεια μοιράστηκε το έντυπο ανάλυση περιστατικού 3 και δόθηκαν οδηγίες συμπλήρωσης του. Το επόμενο δώρο (μια εβδομάδα μετά), συμπληρώθηκαν οι απαντήσεις στην ανάλυση περιστατικού 3 και ακολούθησε συζήτηση. Κατά τη συζήτηση η ερευνήτρια εκτός των άλλων προσπάθησε να διερευνήσει περιστατικά που τυχόν είχαν προκύψει στο

χρονικό διάστημα του ενός έτους ανάμεσα στις δυο συναντήσεις και θα μπορούσαν να επηρεάσουν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων.

Στοχασμός από την εφαρμογή της Κυρίως Έρευνας

Μετά την εφαρμογή της προκαταρκτικής έρευνας και ως πρώτα συμπεράσματα μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής:

- Οι εκπαιδευόμενοι βρήκαν πολύ ενδιαφέρουσα την τεχνική διδασκαλία με αποτέλεσμα να συμμετέχουν ενεργητικά σε όλη τη διάρκεια των παρεμβάσεων. Χαρακτηριστικό είναι ότι ενώ ως κωδικός παρατήρησης κατά την καταγραφή στη σχάρα υπήρχε η ένδειξη «δεν συμμετείχε», ποτέ δε χρησιμοποιήθηκε από την ερευνήτρια.
- Σε όλη τη διάρκεια της εφαρμογής παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευόμενοι είχαν την τάση να ενταχθούν σε μια ομάδα, στην οποία και παρέμειναν «πιστοί» σε όλη τη χρονική διάρκεια της έρευνας. Μέσα στην ομάδα, φάνηκαν νοιώθουν ασφαλείς, να δημιουργούν σχέσεις εμπιστοσύνης και αποδοχής, αυξάνοντας τον βαθμό συμμετοχής των μελών και συνεργασίας εντός της ομάδας, ιδιαίτερα τα άτομα που αντιμετώπιζαν μεγαλύτερες μαθησιακές δυσκολίες. Οι ομάδες μεταξύ τους ανέπτυξαν ανταγωνισμό, χωρίς ωστόσο να δημιουργηθούν προβλήματα.
- Αυτή η ανάπτυξη της αίσθησης ασφάλειας και εμπιστοσύνης στην ομάδα, καθώς και η ενεργοποίηση των εκφραστικών τους μέσων που ενισχύθηκε κατά το προκαταρκτικό στάδιο, επέτρεψε στους εκπαιδευόμενους να εκφράζουν με μεγάλη ευκολία τα συναισθήματα τους.
- Η ανάληψη «ρόλων» οι οποίοι μάλιστα (ρόλοι) απαιτούσαν πολύ υψηλότερα προσόντα από αυτά που πραγματικά οι συμμετέχοντες διέθεταν, αύξησε θεαματικά τα επίπεδα αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης τους.
- Η ενθάρρυνση των συμμετεχόντων κατά τις παρεμβάσεις για να λάβουν αποφάσεις εντός ρόλου, παρατηρήθηκε ότι επηρέαζαν τα ποσοστά της διάθεσης τους για δράση, ενώ

- η διαδικασία που ακολουθήθηκε και κυρίως η βιντεοσκόπηση και ο αναστοχασμός μετά από κάθε παρέμβαση, επέτρεψαν στην ομάδα να αυξήσει τα ποσοστά αναστοχασμού της, φτάνοντας κάποιες φορές να προσεγγίσει και τον κριτικό στοχασμό.
- Ενδιαφέρον παρουσιάζει η «ασταθής» πορεία των επιπέδων ενσυναίσθησης τους, γεγονός που εξετάζεται διεξοδικά στη συνέχεια.
- Τα εργαλεία τέλος που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, αποδείχθηκαν **επαρκή**, καθώς κατόρθωσαν να καταγράψουν τα δεδομένα που είχε επιλεγεί να παρατηρηθούν κατά τη διάρκεια της έρευνας.

Μετά την ολοκλήρωση και της επαναληπτικής περιόδου, η ερευνήτρια συνέλλεξε τα ερευνητικά δεδομένα όλων των σταδίων της έρευνας (προκαταρκτικής, κύριας και επαναληπτικής) και προχώρησε στην επεξεργασία τους και την εξαγωγή συμπερασμάτων.

Βιβλιογραφία

MEZIRROW, J & Συνεργάτες (2007), «*Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*», Αθήνα, Μεταίχμιο.

COURAU.S. (2000), «*Τα βασικά “εργαλεία” του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*», Αθήνα, Μεταίχμιο.

WOOLLAND.B.(1999), «*Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο*», Αθήνα, εκδόσεις, Ελληνικά γράμματα.

ΑΛΚΗΣΤΙΣ.(1998), «*Το βιβλίο της δραματοποίησης*», Αθήνα, εκδόσεις, Ελληνικά Γράμματα.

ΑΛΚΗΣΤΙΣ.(2000), «*Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*», Αθήνα, Πανεπιστήμιο Αθηνών – Φιλοσοφική Σχολή. Κέντρο Ανάπτυξης Δημιουργικότητας, εκδόσεις, Ελληνικά Γράμματα.

ΚΑΤΣΑΡΟΥ.Ε-ΤΣΑΦΟΣ.Β.(2003), «Από την έρευνα στη διδασκαλία-Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης», Αθήνα, εκδόσεις, Σαββάλας.

ΚΟΚΚΟΣ.Α. (2005), «Εκπαίδευση Ενηλίκων – Ανιχνεύοντας το πεδίο», Αθήνα, εκδόσεις, Μεταίχμιο.

ΜΟΥΔΑΤΣΑΚΙΣ.Τ.(1994), «Η θεωρία του δράματος στη σχολική πράξη-το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση», Αθήνα, εκδόσεις Καρδαμίτσα.

Η ενίσχυση της ικανότητας αυτοαξιολόγησης των μαθητών του Δημοτικού σχολείου μέσω του εκπαιδευτικού δράματος: Σχεδιασμός της προερευνητικής διαδικασίας

Βασιλική Παγούνη, υποψήφια Διδάκτορας ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

1. Αστέριος Τσιάρας, Επίκουρος Καθηγητής του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών
2. Άλκηστις Κοντογιάννη, Καθηγήτρια του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών
3. Αντώνης Λενακάκης, Επίκουρος Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης της Παιδαγωγικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Το θέατρο και το δράμα χρησιμοποιήθηκαν από τον 19^ο αιώνα για εκπαιδευτικούς σκοπούς, κυρίως μέσα από το ανέβασμα σχολικών παραστάσεων, έχοντας πολλαπλούς στόχους, ανάμεσα στους οποίους ήταν και η εξοικείωση των μαθητών με τη θεατρική και δραματική τέχνη. Σήμερα υπάρχουν αρκετές δημοσιευμένες ερευνητικές μελέτες που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην διαπαιδαγώγηση και την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου. Ο σχεδιασμός της εν λόγω έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να συμβάλλει στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού σχολείου, έναν πολύ σημαντικό παράγοντα ο οποίος παρακινεί τους μαθητές να βελτιώσουν την επίδοσή τους και ως εκ τούτου συμβάλει στην μαθησιακή διαδικασία. Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της προερευνητικής διαδικασίας, η ερευνητική παρέμβαση και τα μέσα συλλογής δεδομένων.

1. Εισαγωγή

Ο σχεδιασμός της εν λόγω έρευνας είναι να διερευνηθεί κατά πόσο το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να συμβάλλει στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών του Δημοτικού σχολείου, έναν πολύ σημαντικό παράγοντα ο οποίος παρακινεί τους μαθητές να βελτιώσουν την επίδοσή τους και ως εκ τούτου συμβάλει στην μαθησιακή διαδικασία.

2. Θεωρητικό υπόβαθρο

Το θέατρο αποτελεί μία μορφή τέχνης και κατά συνέπεια αποτελεί μία μορφή έκφρασης που συμβάλλει στην επικοινωνία εννοιών και ιδεών, από πρόσωπο σε πρόσωπο, μέσω μοναδικών εικόνων που υπάρχουν μόνο για λίγο χρονικό διάστημα

και δεν μπορούν σε καμία περίπτωση να επαναληφθούν με τον ίδιο ακριβώς τρόπο (Fingerhut, 1995). Ανάμεσα στις μορφές με τις οποίες εμφανίζεται το θέατρο στην εκπαίδευση είναι το σχολικό θέατρο, το θεατρικό παιχνίδι και μια πιο σύνθετη μορφή δημιουργικής θεατρικής έκφρασης και διαπαιδαγώγησης, το εκπαιδευτικό δράμα.

3. Η έννοια του Εκπαιδευτικού Δράματος

Τη δεκαετία του 1910-20 η Harriet Finlay-Johnson, στην Αγγλία, είναι «η πρώτη παιδαγωγός που χρησιμοποιεί δραματικές μεθόδους διδασκαλίας στο πλαίσιο της σχολικής τάξης» (Μέγα 1990, σελ.13.) Από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, το «Εκπαιδευτικό Δράμα» (Ε.Δ), μια τεχνική που «σχετίζεται με όλες τις μορφές του δράματος και στοχεύει σε κάποιο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα» (Μέγα 1990, σελ.22), μπαίνει στο επίσημο σχολείο και αρχίζει να χρησιμοποιείται για διδακτικούς σκοπούς, κυρίως στην Αγγλία και την Ουαλία (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007, σελ.1). Από τότε, το Ε.Δ. χρησιμοποιείται αρκετά στο εξωτερικό σε σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε μη κυβερνητικές οργανώσεις που ασχολούνται με παιδιά και ενήλικους, καθώς και σε φορείς που ασχολούνται με θέματα αλλαγής στάσεων και διαχείρισης συναισθημάτων. Για να μπορέσει όμως το Ε.Δ, να εξελιχθεί και να διαμορφωθεί σε αυτό που είναι και εφαρμόζεται σήμερα, χρειάστηκε να διανύσει έναν μακρύ δρόμο συζητήσεων και αντιπαραθέσεων, ανάμεσα στους επιστήμονες που το εκπροσωπούν.

Οι απαρχές του «Δράματος», που ετυμολογικά προέρχεται από το αρχαίο ρήμα «Δράω-Δρώ» που σημαίνει πράττω (Μέγα 1990, σελ.23), φαίνεται να τοποθετούνται στην Αρχαία Ελλάδα. Στην Μ. Βρετανία όμως, κατόρθωσε να ξεφύγει από τη σκηνή του θεάτρου και να μπει στα σχολεία, με στόχο να προβληματίσει σε θέματα ζωής, να ενθαρρύνει την μελέτη θεατρικών κειμένων, κυρίως όμως να γεφυρώσει τις υπάρχουσες ανάγκες των μαθητών με την προσφερόμενη διδασκαλία.

Το «Εκπαιδευτικό Δράμα» (μετάφραση του όρου «Drama in Education»): *είναι μια δομημένη παιδαγωγική διαδικασία που υιοθετεί στοιχεία από το θέατρο -δηλαδή τεχνικές και εργαλεία της δραματικής τέχνης- με σκοπό την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των συμμετεχόντων, καθώς και την αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης μέσα στο κοινωνικό της πλαίσιο. Ως εκπαιδευτική μέθοδος το δράμα χρησιμοποιείται σαν μέσον προσέγγισης και διερεύνησης της νέας γνώσης.*

Κατά την εφαρμογή του, έμφαση δίνεται στην διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα - δηλαδή την «παράσταση» - που θα παρουσιαστεί σε τρίτους. Ο όρος εξάλλου «Δράμα», αναφέρεται στην δράση που συμβαίνει στο εδώ και τώρα και όχι στο χρόνο προετοιμασίας κάποιου δρώμενου.

Το Ε.Δ, αποτελεί στην ουσία μια κοινωνική μορφή τέχνης. Ως κύρια χαρακτηριστικά του θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ότι:

- ✓ στηρίζεται στην βιωματική εμπειρία, προχωρώντας όμως βαθύτερα, στη συνειδητοποίηση αυτής της εμπειρίας, θέτοντας προβληματισμούς και δημιουργώντας την ανάγκη «λύσεων», ενώ
- ✓ δραστηριοποιεί τους εκπαιδευομένους, οδηγώντας τους στην βιωματική γνώση επιτυγχάνοντας τελικά τη μάθηση (Άλκηστις 1998,σελ.28)

Παράλληλα, ευνοεί τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση, καθώς οι συμμετέχοντες εργάζονται ομαδικά και αποκτούν συλλογική ευθύνη απέναντι στην πορεία της μάθησης τους (Καλλιαντά & Καραβόλτσου 2006, σελ.3). Με τον τρόπο αυτό, ενισχύεται η αυτό-έκφραση, μεταλλάσσεται η σχέση με τον εαυτό και τους άλλους (Άλκηστις 1998, σελ.28), οι άνθρωποι ευαισθητοποιούνται απέναντι στους συνανθρώπους τους και προάγεται η αυτογνωσία (Woolland 1999, σελ.32).

Στα πλαίσια του σχολείου, το δράμα μπορεί να λάβει χώρα στην τάξη ή στην αίθουσα εκδηλώσεων, ενώ χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες στρατηγικές προκειμένου να μεταμορφώσουμε τον εκάστοτε χώρο. Στο εκπαιδευτικό δράμα οι συμμετέχοντες αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους – αυτόν του θεατρικού συγγραφέα, του σκηνοθέτη ή του ηθοποιού - καθώς πλάθουν ένα σενάριο το οποίο

πιθανότατα ποτέ δεν θα καταγραφεί και θα παιχτεί μόνο μια φορά. Το δράμα χρησιμοποιεί κανόνες και τεχνικές δανεισμένες από το θέατρο, αλλά και άλλες που έχουν διαμορφωθεί αποκλειστικά για το δράμα στην εκπαίδευση.

Αφορμές για την αφόρμηση στο δράμα (ή προ-κείμενα) μπορούν να δοθούν από οποιαδήποτε πηγή: από μύθους, από διηγήματα, από μικρές ιστορίες, από άρθρα εφημερίδων, ή και από πραγματικές εμπειρίες από τη ζωή των συμμετεχόντων.

Προκειμένου το εκάστοτε δράμα να έχει επιτυχία, είναι αναγκαίο τα παιδιά να βρίσκουν την ιστορία αρκετά ενδιαφέρουσα, και για τον λόγο αυτό απαραίτητη είναι η ύπαρξη δραματικής έντασης. Ακριβώς όπως οι θεατές που παρακολουθούν ένα έργο, έτσι και οι συμμετέχοντες στο δράμα κρατούνται σε αγωνία, περιμένοντας να δουν πώς θα εξελιχθεί η ιστορία και ποιο θα είναι το αποτέλεσμα.

Το εκπαιδευτικό δράμα απαρτίζεται από τη δημιουργία και εφαρμογή ενός δραματικού αυτοσχεδιασμού. Όλοι οι μαθητές συμμετέχουν σε αυτό, μαζί με τον εκπαιδευτή και χωρίς να υπάρχουν θεατές, αν και οι συμμετέχοντες ουσιαστικά δρουν και ως ηθοποιοί και ως θεατές του εαυτού τους τη στιγμή που επεξεργάζονται τη δουλειά τους και ελέγχουν τη δράση και τη συμμετοχή τους σε αυτήν. Αυτό είναι και μια από τις μεγαλύτερες προσφορές του εκπαιδευτικού δράματος – οι μαθητές κατανοούν καλύτερα τη συμπεριφορά τόσο τη δική τους όσο και των άλλων.

Η ιστορία στο δράμα δημιουργείται από τους συμμετέχοντες με βάση πάντα ένα πλάνο που ετοιμάζεται από τον εκπαιδευτή με αναφορά σε συγκεκριμένους μαθησιακούς στόχους και θεματικό πλαίσιο. Ο εκπαιδευτής θα πρέπει να έχει συμπεριλάβει τόσο γλωσσικούς στόχους όσο και ευρύτερους σκοπούς που αφορούν τη γενικότερη κοσμοθεωρία των παιδιών.

Πιο συγκεκριμένα το δράμα προσφέρει:

- ✓ 1. πρωτότυπα θεματικά πλαίσια
- ✓ 2. διαφορετικούς ρόλους, στάσεις και οπτικές
- ✓ 3. πιο δημοκρατικές σχέσεις μέσα στην τάξη
- ✓ 4. περισσότερες ευκαιρίες για γλωσσική εξάσκηση
- ✓ 5. πρόσβαση στις τρέχουσες πολιτισμικές αντιλήψεις

Το εκπαιδευτικό δράμα, που δημιουργεί ένα εργαστήριο για τη διερεύνηση των ανθρώπινων εμπειριών, όπου οι επιλογές των πράξεων και οι συνέπειες αυτών αντιμετωπίζονται σε ένα φανταστικό και επομένως μη-τιμωρητικό χώρο (no-penalty zone), μπορεί να συμβάλει σε μία διαφορετική θεώρηση των σχέσεων ελέγχου και εξουσίας μεταξύ δασκάλου και μαθητή και να ενεργοποιήσει το ανθρώπινο δυναμικό τους ώστε και οι δύο να συνεχίσουν να μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν.

4. Τα Χαρακτηριστικά του Εκπαιδευτικού Δράματος

Συνοψίζοντας μπορούμε να πούμε ότι τα κυριότερα χαρακτηριστικά του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι τα εξής:

- Λειτουργεί σε ένα φανταστικό-προστατευμένο πλαίσιο, επιτρέποντας τη διαχείριση δύσκολων θεμάτων.
- Βοηθάει να αναδυθούν και να γίνουν ξεκάθαρες δύσκολες ή αφηρημένες έννοιες.
- Χρησιμοποιεί περιστατικά της καθημερινής ζωής, ενισχύοντας την αξιοποίηση των γνώσεων και των εμπειριών των συμμετεχόντων.
- Η μάθηση αποκτά ένα σκοπό-στόχο, κατανοητό από όλους.
- Η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την πράξη, σε μια διαδικασία εξέτασης και διερεύνησης

Πρέπει να τονιστεί ότι δεν υπάρχουν προκαθορισμένα αποτελέσματα, όπως και δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, αφήνοντας περιθώριο στους συμμετέχοντες να πειραματισθούν με τη γνώση. Συνεπώς:

- Οι συμμετέχοντες, έχουν οι ίδιοι την ευθύνη της εκπαιδευτικής πράξης.
- Ο εκπαιδευτής «παραχωρεί» την εξουσία του, γίνεται συντονιστής της διαδικασίας και διατηρεί πολύ ισχυρές αλληλοεξαρτώμενες σχέσεις με την ομάδα του.
- Και κυρίως, είναι μια διαδικασία συλλογική, συνεργατική και δημιουργική, πυρήνας της οποίας είναι η σχέση μεταξύ του ατόμου και της ομάδας.

5. Ενδεικτικές τεχνικές που χρησιμοποιούνται στο Εκπαιδευτικό Δράμα

Με την προσπάθεια αρκετών μελετητών και εμπειρογνομώνων στον τομέα του εκπαιδευτικού δράματος έχει διαμορφωθεί ένα πλούσιο ρεπερτόριο στρατηγικών, τεχνικών και συμβάσεων. Στην συνέχεια γίνεται μνεία σε μερικές από αυτές:

Προσωπικά υπάρχοντα: Ένας χαρακτήρας εισάγεται ή χιτίζεται μέσα από τις πληροφορίες που αναφέρει για κάποια προσωπικά αντικείμενα.

Δάσκαλος σε ρόλο: Ο εκπαιδευτής «μπαίνει» σε ρόλο για να προωθήσει τη δράση, να χιτήσει ένα δίλημμα ή να επιλύσει μια κατάσταση.

Συλλογικός χαρακτήρας: Μια ομάδα αυτοσχεδιάζει πάνω σε ένα χαρακτήρα. Ο κάθε ένας μπορεί να μιλήσει σαν διαφορετική φωνή του ίδιου χαρακτήρα.

Ομαδικό γλυπτό: Όλη η ομάδα φτιάχνει ένα σχήμα, το οποίο εκφράζει μια συγκεκριμένη οπτική του θέματος που εξετάζεται.

Ανακριτική καρεκλά: Ο χαρακτήρας τοποθετείται σε μια καρέκλα και δέχεται ερωτήσεις από την ομάδα σχετικά με τις πράξεις του.

Ο διάδρομος της συνείδησης: Χρησιμοποιείται σε μια κρίσιμη στιγμή όπου υπάρχει δίλημμα. Ο χαρακτήρας βαδίζει ανάμεσα σε δυο σειρές που σχηματίζουν οι συμμετέχοντες και του δίνουν συμβουλές με μορφή φράσεων καθώς αυτός περνά.

6. Η έννοια της αξιολόγησης

Στο πλαίσιο της σύγχρονης παιδαγωγικής η αξιολόγηση αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της όλης διδακτικής διαδικασίας, που αποτελεί όχι μόνο μία διαδικασία ελεγκτικού ή διαπιστωτικού χαρακτήρα, αλλά ανατροφοδοτεί τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και το κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Αξιολογώ σημαίνει, διατυπώνω ένα σχόλιο, λέω την άποψή μου, σχετικά με την αξία που έχει κάποιος ή κάτι.

Στον όρο αξιολόγηση υπάρχουν τρεις θεμελιώδεις έννοιες: η εγκυρότητα, η αξιοπιστία και η λειτουργικότητα. Η εγκυρότητα (validity) έχει να κάνει με τη δοκιμασία, αν τα αποτελέσματα που δίνει αναπαριστούν την ακριβή επάρκεια των

υποψηφίων. Η αξιοπιστία (reliability) αφορά στο όργανο αξιολόγησης κατά πόσο δίνει τα ίδια αποτελέσματα, αν η αξιολόγηση πραγματοποιηθεί δύο ξεχωριστές στιγμές. Τέλος, μια διαδικασία αξιολόγησης πρέπει να είναι πρακτική, να είναι λειτουργική. Η λειτουργικότητα είναι κυρίως ζήτημα ελέγχου της επίδοσης.

7. Η έννοια της αυτοαξιολόγησης

Η αυτοαξιολόγηση (self-assessment) «αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές αυτοαξιολογούν την εργασία, την επίδοση και τη μάθησή τους» (Γουλή και συν., 2009, σελ. 1). Έτσι, η αυτοαξιολόγηση αναφέρεται στη συμμετοχή των μαθητών στη διατύπωση κρίσεων και απόψεων σχετικά με τα επιτεύγματά τους και τα αποτελέσματα της μάθησής τους (Leach, 2012). Δηλαδή είναι μια κρίση του ίδιου του μαθητή για τη δική του επάρκεια. Είναι να κρίνεις την ποιότητα της εργασίας σου, βασισμένος σε ενδείξεις και σαφή κριτήρια, με σκοπό το να εργάζεσαι καλύτερα στο μέλλον. Με αυτό τον τρόπο προάγεται η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και υπευθυνότητας (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002).

Η αυτοαξιολόγηση είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που στην παρακίνηση των μαθητών να βελτιώσουν την επίδοσή τους και ως εκ τούτου συμβάλει στην μαθησιακή διαδικασία (Tan, 2009; Lew et al., 2010; Taras, 2010; Leach, 2012). Επιπρόσθετα, η αυτοαξιολόγηση επιδρά θετικά στη διαδικασία της συνεκπαίδευσης και της ενσωμάτωσης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, δεδομένου ότι οι μαθητές μαθαίνουν να επικεντρώνονται στους στόχους που οι ίδιοι θέτουν και στην αξιολόγηση αυτών των στόχων (Bourke και Mentis, 2013).

Οι Ross et al. (1998c) στις μελέτες που έχουν κάνει, έχουν παρατηρήσει τρία είδη ωφέλειας που έχει η αυτοαξιολόγηση για τους ίδιους τους μαθητές. Η πρώτη ωφέλεια αφορά το γνωστικό πεδίο στο οποίο γίνεται. Η αυτοαξιολόγηση βοηθά την ομάδα, μια και όλοι οι μαθητές, εντούτοις, φαίνεται να ωφελούνται από την επίδραση της από κοινού ανάπτυξης και χρήσης των κριτηρίων.

Η δεύτερη ωφέλεια αφορά τον τομέα των κινήτρων. Οι μαθητές που έχουν διδαχθεί τις δεξιότητες αυτοαξιολόγησης είναι πιθανότερο να εμμείνουν στις δύσκολες δραστηριότητες, να είναι πιο σίγουροι για τις ικανότητές τους και να παίρνουν μεγαλύτερη ευθύνη για τις εργασίες τους.

Η τρίτη ωφέλεια αφορά τη στάση των μαθητών προς την αξιολόγηση, η οποία γίνεται θετικότερη, αφού συμμετέχουν οι ίδιοι στη διαδικασία.

Θεωρούμε ότι το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να συμβάλλει στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών.

Ωστόσο, η υποστήριξη αυτής της άποψης χρίζει μίας εμπειρικής μελέτης. Αυτός είναι και ο σκοπός της εν λόγω έρευνας.

8. Μεθοδολογική προσέγγιση

Για τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής μελέτης θα επιλεγεί συνδυασμός τόσο της ποιοτικής, όσο και της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης. Ημιδομημένη συνέντευξη για τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα εμπλακούν στην έρευνα και ερωτηματολόγια για τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αρχικά θα πραγματοποιηθεί μία πιλοτική μελέτη, σε μικρό αριθμό ατόμων, με στόχο τον έλεγχο του ερευνητικού εργαλείου, του οδηγού για τη διεξαγωγή της ημιδομημένης συνέντευξης. Με τον τρόπο αυτό θα γίνει έλεγχος τόσο της χρηστικότητας όσο και της αποτελεσματικότητας του ερευνητικού εργαλείου για την ερευνήτρια και για το υπό διερεύνηση θέμα και για να διασφαλιστεί η μέγιστη αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Αφού θα έχει ολοκληρωθεί η πιλοτική μελέτη, θα γίνει η διόρθωση του οδηγού συνέντευξης και θα πραγματοποιηθεί η κύρια φάση της έρευνας.

Θα πραγματοποιηθεί προέρευνα στις σχολικές τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για να ευρεθούν τα εργαλεία μέτρησης και να γίνει η δοκιμασία για την αξιοπιστία τους με τη χρήση ανάλογων στατιστικών μεθόδων. Έπειτα, θα ακολουθήσει η κυρίως έρευνα σε σχολικές τάξεις της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αργολίδος, με τη δημιουργία εργαστηρίων εκπαιδευτικού δράματος και τη

συμπλήρωση ερωτηματολογίων από τους εμπλεκόμενους μαθητές, τόσο πριν, όσο και μετά από την υλοποίηση των εργαστηρίων.

9. Έρευνα πεδίου

Η ερευνητική εργασία θα υλοποιηθεί μέσα σε σχολική αίθουσα, η οποία αποτελεί το φυσικό περιβάλλον των υποκειμένων, και κάτω από φυσιολογικές συνθήκες, έτσι ώστε οι μαθητές να μην νιώσουν αμηχανία και άγχος και να μην αντιληφθούν ότι αποτελούν αντικείμενα μελέτης. Μαζί τους θα είναι κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός της τάξης ο οποίος θα συνεχίσει, γιατί γνωρίζει καλύτερα τους μαθητές και ξέρει να αντιμετωπίζει με λεπτούς χειρισμούς τις ποικίλες αλληλεπιδράσεις.

10. Ενδιαφέρον για τη διεξαγωγή της έρευνας

Το ενδιαφέρον για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας απορρέει από ποικίλους λόγους. Ο πρώτος είναι η συμβολή του εκπαιδευτικού δράματος στη μάθηση, καθώς δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να προσεγγίσουν βιωματικά την γνώση. Το θέατρο, ως ένα παιχνίδι, αποτελεί την ύψιστη έκφραση της ανθρώπινης ανάπτυξης κατά την παιδική ηλικία, καθώς δεν είναι τίποτα άλλο παρά η ελεύθερη έκφραση της ψυχής ενός παιδιού (Ο' Toole, 2009). Μέσω του θεάτρου, το παιδί έχει τη δυνατότητα να εκφράζεται, να εξωτερικεύει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, να εκδηλώνει τη φαντασία και τη δημιουργικότητά του. Παράλληλα, ως μία ομαδική καλλιτεχνική δημιουργία, το θέατρο ενισχύει το ομαδικό πνεύμα και τη συλλογική εργασία, αλλά και την πειθαρχία και την αυτοβελτίωση, ως μέσω επίτευξης του ομαδικού αποτελέσματος.

Ο δεύτερος λόγος είναι ότι το θέατρο στην εκπαίδευση «αποτελεί μία πολυδιάστατη πραγματικότητα που περιλαμβάνει ταυτόχρονα περισσότερα και κάποτε αντιθετικά επιμέρους στοιχεία, αναγόμενα σε και αντίστοιχα με τις διαφορετικές όψεις και παραμέτρους κάτω από τις οποίες εμφανίζεται το θέατρο

ως καλλιτεχνικό γεγονός και κοινωνικό φαινόμενο, ως μέσο επικοινωνίας και έκφρασης, ως προϊόν πολιτιστικής δημιουργίας και πολιτισμικής αγωγής του κοινού» (Γραμματάς, 2004, σελ. 62).

Τέλος, δεν έχουν γίνει πολλές μελέτες σχετικά με το θέατρο, στο ευρύτερο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, μέσα από το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής που έχει εισαχθεί στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Επιπλέον, υπάρχει μία έλλειψη ερευνητικών μελετών στην Ελλάδα και στο εξωτερικό σε σχέση με τον βαθμό στον οποίον το εκπαιδευτικό δράμα μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην αυτοαξιολόγηση των μαθητών και κατ' επέκταση στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας.

Βιβλιογραφία

- Άλκηστις. (1998). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Άλκηστις. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών – Φιλοσοφική Σχολή. Κέντρο Ανάπτυξης Δημιουργικότητας. Ελληνικά Γράμματα.
- Αυδή. Α. & Χατζηγεωργίου. Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση-48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Καλλιάντα Θ. & Καραβόλτσου Α. Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση» 29/9 έως 1/10/2006, Βόλος. Στον δικτυακό τόπο του Ερευνητικού Ιδρύματος Πολιτισμού και Εκπαίδευσης διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: www.eipe.gr.
- Μέγα. Γ. (1990). *Το Δράμα ως μέσον κοινωνικοποίησης του παιδιού*. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Cohen, L., Manion, L., Morrion, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Dewey, J. (2005). *Art as experience*. New York: Perigee.
- Dissanayake, E. (1995). *Homo aestheticus: Where art comes from and why*. Seattle: University of Washington Press.
- Fingerhut, A. (1995). *Theatre: Choice in Action*. New York: Harper Collins College Publishers.
- Kao, S. M., & O'Neill, C. (1998). *Words into worlds: Learning a second language through process drama*. Stanford, CA: Ablex Publishing.
- Lew, M. D. N., Alwis, W. A. M., Schmidt, H. G. (2010). Accuracy of students' self-assessment and their beliefs about its utility. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(2), 135-156.
- Macdonald, S. & Rachel. D. «Το θέατρο forum του Augusto Boal για εκπαιδευτικούς–Σημειώσεις από τα εργαστήρια στη συνδιάσκεψη 2000.
- Taras, M. (2010). Student Self-assessment: Processes and Consequences. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 199-209.
- Woolland.B. (1999). «Η διδασκαλία του δράματος στο δημοτικό σχολείο». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Η Δραματική Τέχνη στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση ως νέα εναλλακτική μέθοδος πρόληψης της ενδοσχολικής βίας

Έλενα Καϊάφα, Υποψήφια Διδάκτορας ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

1. Άλκηστis Κοντογιάννη, Επιβλέπουσα, Καθηγήτρια ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
2. Αστέριος Τσιάρας, Επίκουρος Καθηγητής, ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
3. Μπινώτη Φωτεινή, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας



Περίληψη

Το περιεχόμενο του άρθρου εστιάζει στα μέτρα πρόληψης του σχολικού εκφοβισμού μέσω της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ως νέα και εναλλακτική μέθοδο στην Ελλάδα. Ακόμη, το άρθρο αναλύει την έννοια "σχολική βία" και γίνεται αναφορά στα στατιστικά στοιχεία και δεδομένα για την ενδοσχολική βία στην Ελλάδα. Επιπλέον, παρατίθενται τα οφέλη της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και η παρουσία αυτής στις ελληνικές εκπαιδευτικές βαθμίδες. Επίσης, παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας που υιοθετήθηκε, εστιαζόμενη στην έρευνα δράσης και στη μελέτη περίπτωσης. Τα εργαλεία της έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν ήταν τα ερωτηματολόγια, οι ομαδικές συνεντεύξεις και η παρατήρηση. Τέλος, παρατίθενται τα δεδομένα που συλλέχθηκαν και ακολουθούν τα συμπεράσματα από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη β' τάξη του 16^{ου} Γυμνασίου Πατρών. Με βάση τα δεδομένα της έρευνας εξετάζεται, λοιπόν, το κατά πόσο μπορεί να βοηθήσει η δραματική τέχνη στη βαθύτερη κατανόηση των επιπτώσεων του σχολικού εκφοβισμού από τους εφήβους.

Εισαγωγή

Τα πρώτα βήματα της έρευνας για τον σχολικό εκφοβισμό έγιναν από τον Dan Olweus στη δεκαετία του 70' και ξεκίνησε από τις σκανδιναβικές χώρες τη Σουηδία, τη Φιλανδία και τη Νορβηγία, διαρρηγνύοντας την "κουλτούρα της σιωπής" που

επικρατούσε στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες (Smith-Morita,1999). Στην Ελλάδα, το θέμα του σχολικού εκφοβισμού έχει αρχίσει να απασχολεί την κοινωνία και την εκπαίδευση πρωτίστως τα τελευταία χρόνια, όπως επίσης και η δραματική τέχνη, αφού για δεκαετίες ή παρουσία της στα σχολεία της χώρας μας ήταν ανύπαρκτη. Στο παρακάτω άρθρο γίνεται αναφορά στον σχολικό εκφοβισμό, ως φαινόμενο της κοινωνίας, καθώς επίσης και στην παρουσία της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ως εργαλείο για την πρόληψη του παραπάνω φαινομένου στο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

1. Θεωρητικό υπόβαθρο

Το παρακάτω θεωρητικό υπόβαθρο θα ενημερώσει τον αναγνώστη του παρόντος άρθρου συνοπτικά για τις έννοιες που σχετίζονται με την έρευνα, όπως: τι είναι ενδοσχολική βία και ποια είναι τα ποσοστά της βίας που έχουν καταμετρηθεί στα ελληνικά σχολεία σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες. Επιπλέον, αναλύονται ζητήματα όπως ποια είναι η σημασία και τα οφέλη της δραματικής τέχνης στον εκπαιδευτικό χώρο καθώς επίσης και ποια είναι η παρουσία της θεατρικής αγωγής στις βαθμίδες εκπαίδευσης της Ελλάδας.

1.1 Τι είναι ενδοσχολική βία

Ο όρος “ενδοσχολική βία” είναι διεθνώς αναγνωρισμένος με τον όρο “Bullying”, εμείς στη συνέχεια θα χρησιμοποιήσουμε το όρο “ενδοσχολική βία”, για να αναλύσουμε το φαινόμενο κυρίως μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Σύμφωνα με τον Dan Olweus, που πρώτος ασχολήθηκε ενδελεχώς με την ενδοσχολική βία στα παιδιά και στους εφήβους, στη δεκαετία του ‘70, η σχολική βία ορίζεται ως εξής: “ένα άτομο είναι θύμα εκφοβισμού όταν αυτός ή αυτή εκτίθεται επανειλημμένα και για πολύ καιρό σε αρνητικές πράξεις ενός ή περισσότερων ατόμων” (1993, σ.9). Ακόμη ο Olweus (1993) διευκρινίζει στον ορισμό αυτό ως αρνητικές πράξεις το πείραγμα, τις απειλές και τα παρατσούκλια ως λεκτική βία καθώς και τα σπρωξίματα ή τα

τσιμπήματα ως σωματική βία. Επιπλέον κατηγοριοποιεί την βία σε άμεση, όταν αποτελείται από σωματική, λεκτική ή και ψυχολογική και σε έμμεση όταν ένας ή μία ομάδα ατόμων απομονώνουν ένα άτομο καθώς διαδίδουν φήμες και ψεύδη γι' αυτό. Στην άμεση βία οι O' Moore και Minton (2004) προσθέτουν και την ηλεκτρονική βία, καθώς τα άτομα μέσω αυτής απειλούν στέλνοντας, για παράδειγμα, μηνύματα στο κινητό. Επιπλέον σε αυτό το σημείο μπορούμε να προσθέσουμε ότι η ηλεκτρονική βία ή "cyber bullying" ανήκει πλέον και στις δυο κατηγορίες, καθώς στη σύγχρονη εποχή όπου όλοι οι έφηβοι ασχολούνται με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν πολύ εύκολα κάποιιο να διαδώσουν φήμες ή ακόμα και να διασύρουν ένα άτομο απομονώνοντας το και χλευάζοντάς το δημόσια, χρησιμοποιώντας το διαδίκτυο.

Επιπλέον σύμφωνα με την Mayo Clinic, οργανισμό και κλινική που ειδικεύεται στη σχολική βία, η σχολική βία ορίζεται ως "συμπεριφορά που έχει σκοπό να βλάψει ή να ενοχλήσει. Περιλαμβάνει ένα ή και περισσότερα ισχυρά άτομα τα οποία επιτίθενται σε κάποιο λιγότερο ισχυρό" (cited on Halleck). Επίσης η σχολική βία ορίζεται, από τους Sharp and Smith, ως "η συστηματική χρήση εξουσίας" (1994, cited on Smith, Pepler and Rigby). Ακόμα, ο Heald (1994) προσθέτει πως το άτομο που χρησιμοποιεί αυτή την εξουσία συνειδητά έχει την επιθυμία να βλάψει και να φοβίσει το άλλο άτομο με σκοπό να του προκαλέσει διαταραχή άγχους.

Συνοψίζοντας λοιπόν τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί από διάφορους ερευνητές και επιστήμονες, που έχουν ασχοληθεί με το θέμα, μπορούμε να τονίσουμε ότι με τον όρο "σχολική βία" δεν αναφερόμαστε σε τυχαία περιστατικά πειράγματος που μπορούν να λάβουν μέρος σε οποιαδήποτε σχολική αυλή δηλαδή σε περιστατικά που συνήθως συμβαίνουν μεταξύ φίλων (O'weus, 2007). Αναφερόμαστε κυρίως σε επαναλαμβανόμενα περιστατικά βίας όπου ο πιο 'δυνατός' επιτίθεται στον πιο 'αδύναμο', πληγώνοντάς τον σωματικά ή και ψυχικά. Τέλος, σύμφωνα με τους O' Moore και Minton "Το bullying δεν πρέπει να γίνει αποδεκτό, επειδή είναι πάντα επιβλαβές και καταστρέφει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμηση του ατόμου, καθώς προκαλεί σωματική, συναισθηματική και ψυχολογική βλάβη" (2004, σ.10) .

1.2 Η ενδοσχολική βία στην Ελλάδα

Στην Ευρώπη και στην Αμερική το θέμα της ενδοσχολικής βίας έχει απασχολήσει όχι μόνο την εκπαιδευτική και ερευνητική κοινότητα αλλά και τις αρχές, οι οποίες διενεργούν συχνά έρευνες και λαμβάνουν προστατευτικά μέτρα. Αντίθετα, στην Ελλάδα κάτι τέτοιο δεν γίνεται συστηματικά παρόλο που τα κρούσματα ολοένα και αυξάνονται.

Σύμφωνα με τους Twemlow και Sacco (2008) υπάρχει η πλάνη ότι τα σχολεία που βρίσκονται σε καλές γειτονιές χωρίς ιδιαίτερη εγκληματικότητα και δείχνουν ευπαρουσίαστα με μαθητές να φορούν τις σχολικές στολές τους, είναι τα σχολεία που δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικής βίας σε σχέση με άλλα σχολικά συγκροτήματα που βρίσκονται σε κακόφημες γειτονιές και τελούν κυρίως υπό την αιγίδα δημοσίων δαπανών. Κάτι τέτοιο όμως δεν ισχύει καθώς μπορούμε να θυμηθούμε το παράδειγμα με το Λύκειο του Columbine στο Κολοράντο των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, όπου το 1999 δυο μαθητές εισέβαλαν και σκότωσαν με όπλα 12 συμμαθητές τους και δασκάλους.

Ευτυχώς μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τέτοια περιστατικά βίας σε σχολεία της Ελλάδος δεν έχουν εμφανιστεί ακόμα, όπως επίσης και περιστατικά εφήβων που αυτοκτόνησαν επειδή είχαν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού.

Σύμφωνα με το πρόγραμμα *darhne* που διεξήχθη σε αρκετές Ευρωπαϊκές χώρες όπως και στην Ελλάδα το 2012 με συντονιστή τον μη κερδοσκοπικό οργανισμό "Το Χαμόγελο του Παιδιού" τα ποσοστά δείχνουν ότι τα φαινόμενα του σχολικού εκφοβισμού εμφανίζουν αυξητική τάση και στα ελληνικά σχολεία. Ο αριθμός των μαθητών που πήραν μέρος στη μελέτη ήταν 4.987, από 167 σχολεία με ευρύτερη γεωγραφική διασπορά. Παρακάτω θα αναφερθούμε αποσπασματικά σε κάποια στοιχεία της έρευνας που αποτελούν και το ενδιαφέρον του συγκεκριμένου άρθρου. Η πλειονότητα των Ελλήνων μαθητών διαμένει και με τους δύο γονείς του (84,43%). Το 35% αυτών ζουν σε οικογένειες που υπάρχουν οικονομικά προβλήματα με αποτέλεσμα να γίνονται πιο εύκολα θύματα σχολικού εκφοβισμού, καθώς αισθάνονται πιο ευάλωτοι και ανίσχυροι να υπερασπιστούν τον εαυτό τους αφού

προέρχονται από ένα περιβάλλον ασταθές και μη υποστηρικτικό. Επιπλέον, ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα “κατανοεί τι είναι ο σχολικός εκφοβισμός αλλά δεν είναι ξεκάθαρο το στοιχείο της επανάληψης στον χρόνο” (Τσίτσικα, 2012, σ. 43). Ακόμη, οι νέοι θεωρούν βασικό παράγοντα θυματοποίησης την ικανότητα να αμυνθεί το θύμα (57,03%) καθώς επίσης και την εθνικότητα του θύματος σε ποσοστό 44,34 % αλλά και παράγοντες εξωτερικής εμφάνισης όπως για παράδειγμα το βάρος (31,6 %). Είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι το 63,17 % νιώθει πολύ ασφαλές στην τάξη του αλλά το μεγαλύτερο ποσοστό σχολικού εκφοβισμού συμβαίνει έξω από το σχολείο (35,38%), στη σχολική αυλή (32,72%) και στο διαδίκτυο (20,93%). Σύμφωνα με τη μελέτη σε Ευρωπαίους εφήβους για “το διαδίκτυο και συμπεριφορές εξάρτησης” η Ρουμανία και η Ελλάδα εμφανίζουν τα υψηλότερα ποσοστά διαδικτυακού εκφοβισμού. Πολύ σημαντικό είναι να αναφέρουμε ότι το 67% των θυμάτων μίλησε για αυτό που του συνέβη κυρίως σε κάποιο φίλο (36,78%) ή σε γονείς (28,36%) ενώ δεν προτιμούνται οι δάσκαλοι/καθηγητές ή εθελοντικοί οργανισμοί που παρέχουν δωρεάν σχετική βοήθεια (Τσίτσικα, 2012). Σύμφωνα με τον Rigby (2012) υπάρχουν αναφορές μαθητών, οι οποίοι παρόλο που μίλησαν στον δάσκαλο τους για το πρόβλημα που αντιμετώπισαν δεν βρέθηκε η επιθυμητή λύση. Όμως, θα ήταν άδικο να μην σχολιάσουμε ότι στα περισσότερα σχολεία το εκπαιδευτικό προσωπικό δεν παίρνει στα σοβαρά το φαινόμενο και δεν κάνει ότι μπορεί για να το σταματήσει.

Άρα μπορούμε να συμπεράνουμε σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας ότι σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών επιβάλλεται να αλλάξουν. Οι καθηγητές να συζητούν με τα παιδιά τα θέματα που τα απασχολούν παρά να ενδιαφέρονται περισσότερο για το μάθημά τους. Επίσης, είναι απαραίτητο για την Ελλάδα να υπάρξουν επιμορφωτικά προγράμματα για δασκάλους και καθηγητές, ώστε να είναι σε θέση να προλαμβάνουν και όχι να αντιμετωπίζουν εκ των υστέρων τα περιστατικά.

2. Τα οφέλη της δραματικής τέχνης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης

Παρακάτω θα προσπαθήσουμε να συνοψίσουμε κάποια από τα οφέλη της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με την επίσημη ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και διαβάζοντας το ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου διαπιστώνουμε ότι η μόνη βαθμίδα που έχει εντάξει στο πρόγραμμα της την δραματική τέχνη είναι η πρωτοβάθμια για μία ώρα την εβδομάδα σε κάθε τάξη. Στο Γυμνάσιο και Λύκειο η αισθητική αγωγή δεν περιλαμβάνει το μάθημα του θεάτρου παρά μόνο της μουσικής και των καλλιτεχνικών. Όπως επισημαίνει και ο Τσιάρας “είναι ζωτικής σημασίας, σε ένα ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών, να αναγνωρίζεται η καλλιέργεια του συναισθήματος, του σώματος της ψυχής και όχι μόνο της νόησης” (2012, σ. 329).

Όπως αναφερθήκαμε παραπάνω η σχολική βία είναι εντονότερη στο Γυμνάσιο παρά στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης και παρατηρούμε ότι υπάρχουν ελλείψεις όσον αφορά τα καλλιτεχνικά μαθήματα και κυρίως σε αυτό της διδακτικής του δράματος, όπου μπορούν οι έφηβοι να εκφραστούν και να διατυπώσουν τους προβληματισμούς τους μέσω του ασφαλούς περιβάλλοντος που προσφέρει η θεατρική αγωγή (Winston-Tandy, 1998). Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφέρουμε, όπως επισημαίνουν οι Neelands και Dobson (2008), ότι πολλοί μαθητές διδάσκονται το θέατρο μέσα από την λογοτεχνία και όχι σαν δράση όπως και η ίδια η λέξη δράμα φανερώνει (ρήμα δράω-δρω). Η δραματική τέχνη, λοιπόν, είναι ένα σπουδαίο εργαλείο, γιατί επιτρέπει στο παιδί να χρησιμοποιεί σύμβολα και να αναπαριστά ρόλους της πραγματικότητας με σκοπό να νοηματοδοτήσει τη ζωή και τις εμπειρίες του (Κοντογιάννη, 2000). Επιπλέον, η Κοντογιάννη (2000) στο βιβλίο της «Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση» αναφέρει ότι “Η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση παρέχει τη δυνατότητα στο παιδί να υποδύεται τη ζωή. Έτσι δεν περιορίζεται στη συγκεκριμένη ζωή που το ίδιο βιώνει, αλλά επεκτείνεται σε απεριόριστους και άγνωστους κόσμους” (σ. 46) .

Επιπλέον ο Neelands (2011) κάνει αναφορά στις αρχές που πρέπει να διέπουν την παιδαγωγική και αναφέρεται στον Boyd (2009) καλλιτεχνικό διευθυντή του Royal Shakespeare Company (RSC) και τονίζει ότι είναι πολύ σημαντική η συνεργασία, η συμπόνια, η εμπιστοσύνη, η επιμονή, η συγχώρεση όπως επίσης και η

μεγαλοψυχία. Ακόμη ο Neelands (2011) αναφέρει πως μέσω του θεάτρου και του δράματος μπορούν να αναπτυχθούν ικανότητες, οι οποίες είναι απαραίτητες για τη ζωή στην μοντέρνα κοινωνία και αυτές περιλαμβάνουν: αυτοπειθαρχία, ομαδική εργασία, κριτική σκέψη, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση.

Παραπάνω αναφέρθηκαν μερικά από τα οφέλη που μπορεί να προσφέρει η θεατρική αγωγή σε παιδιά και νέους, ώστε να χτίσουν την δική τους προσωπικότητα, να αποτελέσουν ενεργά και σκεπτόμενα μέλη της κοινωνίας μας, ειδικά τώρα που η χώρα μας περνάει μια από τις μεγαλύτερες κοινωνικοπολιτικές κρίσεις της. Πρέπει να επισημάνουμε ότι είναι αναγκαίο πλέον η δραματική τέχνη να μην εκλείπει από καμία βαθμίδα της εκπαίδευσης ως βασικό μάθημα που στοχεύει στη διαπαιδαγώγηση και στην καλλιτεχνική ευαισθητοποίηση των παιδιών και των νέων.

3. Μεθοδολογία

Σε αυτό το σημείο του άρθρου θα παραθέσουμε τις πληροφορίες που συλλέξαμε από την έρευνα στο σχολείο, το σύνολο των μαθητών που έλαβαν μέρος σε αυτή όπως επίσης τη μεθοδολογία και τα εργαλεία που επιλέξαμε για να την πραγματοποιήσουμε.

Η έρευνα διεξήχθη στο 16^ο Γυμνάσιο Πατρών στην β' τάξη. Τα άτομα που συμμετείχαν ήταν 21 στο σύνολο εκ των οποίων τα 10 ήταν κορίτσια και τα 11 αγόρια ηλικίας 13-14 ετών. Η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε ήταν συνδυαστική δηλαδή υιοθετήθηκε η έρευνα δράσης και η μελέτη περίπτωσης.

Η έρευνα δράσης σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1994) είναι μια προσέγγιση η οποία είναι απαραίτητη σε κάθε πλαίσιο, όταν μια συγκεκριμένη γνώση απαιτείται για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα και σε συγκεκριμένη περίπτωση ή όταν μια προσέγγιση παρεμβαίνει σε ένα ήδη υπάρχον σύστημα. Ακόμη, η έρευνα δράσης σύμφωνα με τον Bustingorry (2008) έχει τη βάση της στην άποψη του Αριστοτέλη, σύμφωνα με τον οποίο το "βασικό στοιχείο που οδηγεί στην αλήθεια

δεν είναι η θεωρητική γνώση, αλλά η γνώση που αποκτιέται μέσω της πρακτικής' Ο όρος "πράξις" που χρησιμοποιήθηκε από τον Αριστοτέλη, αντιπαραβάλλεται στον όρο "θεωρία", ορίζοντας την πράξη ως την τέχνη να ενεργείς στις υπάρχουσες συνθήκες προκειμένου να τις αλλάξεις. (Καπαχτσή & Κακανά, 2010).

Η μελέτη περίπτωσης σύμφωνα με τον Joe Winston (2006) είναι μια μεθοδολογία μέσω της οποίας ο δάσκαλος μπορεί να προσεγγίσει ένα εκπαιδευτικό θέμα σε βάθος ερευνώντας το με την δική του πρακτική. Επιπλέον αυτός προσθέτει ότι μελέτη περίπτωσης μπορεί να γίνει μια τάξη, ένας μαθητής ή ακόμα και ένας δάσκαλος. Στην δική μας έρευνα μελέτη περίπτωσης ήταν το β₁ τμήμα του Γυμνασίου δηλαδή το σύνολο των μαθητών της τάξης. Ακόμη ο Donmoyer (2002, cited in Winston 2006) επισημαίνει ότι η δύναμη της 'μελέτη περίπτωσης' έγκειται στο γεγονός ότι μπορεί να βοηθήσει τους ερευνητές να αποκτήσουν καινούρια γνώση και να αναγνωρίσουν προβλήματα τα οποία δεν είχαν διαπιστώσει πριν. O Neelands (2006) συμπληρώνει ότι πρέπει να χρησιμοποιούμε την μεθοδολογία αυτή με απώτερο σκοπό να αναγνωρίσουμε προβλήματα και να τα εξετάσουμε, ώστε να αποκτήσουμε βαθιά γνώση και καλύτερη αντίληψη γι' αυτά.

Πρέπει επίσης να αναφέρουμε ότι στη δική μας έρευνα έγιναν συνολικά τέσσερις παρεμβάσεις των 45 λεπτών και τα εργαλεία της έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο χωρίσαμε σε δύο μέρη, η παρατήρηση και η καταγραφή ημερολογίων, καθώς επίσης και οι ομαδικές ημιδομημένες συνεντεύξεις με τη μορφή συζήτησης στην τάξη. Επιπλέον, τηρήθηκαν όλα τα ζητήματα ηθικής, διατηρώντας την ανωνυμία των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

4.Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσουμε κατά πόσο η δραματική τέχνη και οι τεχνικές που χρησιμοποιήσαμε όπως το παιχνίδι, η δραματοποίηση ιστοριών, ο αυτοσχεδιασμός και το παιχνίδι ρόλων βοηθούν τους εφήβους να κατανοήσουν βαθύτερα τι είναι σχολική βία. Αυτό συμβαίνει όχι μόνο μέσω της

θεωρίας, υπό την μορφή σεμιναρίων, αλλά και στην πράξη μπαίνοντας σε ρόλους θύτη/θύματος, δημιουργώντας τις δικές τους ιστορίες για περιστατικά σχολικής βίας που έζησαν οι ίδιοι ή ακόμα και φανταστικές ιστορίες, ώστε να κατανοήσουν τις αρνητικές επιπτώσεις που έχει αυτή εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Είναι λοιπόν αναγκαίο να θέσουμε τα εξής ερωτήματα: Είναι ικανή η δραματική τέχνη να βοηθήσει ως νέα μέθοδος στην πρόληψη της σχολικής βίας; Ποια είναι τα απαραίτητα εργαλεία και οι τεχνικές που μπορούν να βοηθήσουν, ώστε οι μαθητές να ανακαλύψουν βιωματικά τα προβλήματα που μπορεί να επιφέρει η βία πρωτίστως στο άτομο και σε βάθος χρόνου στην κοινωνία;

5. Ανάλυση Δεδομένων

5.1. Τα μαθήματα

Οι παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν ήταν στο σύνολο τους τέσσερις και έλαβαν μέρος στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου όπου υπήρχε και θεατρική σκηνή. Στην πρώτη παρέμβαση ξεκινήσαμε σε κύκλο και κάναμε μια συζήτηση για τον σκοπό που γίνεται αυτή η έρευνα καθώς επίσης και τα μέλη της ομάδας ήταν εξοικειωμένα με δραματικές τεχνικές. Παρατηρήσαμε ότι ήταν ελάχιστα τα παιδιά που είχαν παρακολουθήσει μαθήματα θεατρικής αγωγής. Επιπλέον, κάναμε ένα παιχνίδι γνωριμίας και ύστερα ζητήσαμε από τους μαθητές να δημιουργήσουν ακίνητες εικόνες σε δυάδες ακούγοντας την λέξη σχολική βία. Σε αυτή τη δραστηριότητα οι περισσότερες δυάδες έδειχναν εικόνες σωματικής βίας όπως μπουνιές ή σπρωξίματα και μόνο 2 ζευγάρια έδειξαν εικόνες λεκτικής, για παράδειγμα φωνές. Όταν ζητήσαμε από τα παιδιά να χαλαρώσουμε απομονώσαμε μια σκηνή σωματικής και μια σκηνή λεκτικής βίας. Πάνω στις δύο αυτές εικόνες συζητήσαμε με τα παιδιά για τις μορφές βίας που υπάρχουν δηλαδή η ψυχολογική, η σεξουαλική και η βία στο διαδίκτυο. Ύστερα διαβάσαμε στα παιδιά την ιστορία του Πέτρου, ένα φανταστικό γράμμα όπου ένας έφηβος εξιστορούσε πόσο άσχημα ένιωθε επειδή κάποια παιδιά συγκεκριμένα τον φώναζαν ‘παχουλό’ και ‘γυαλάκια’.

Οι μαθητές παρακολουθούσαν με αγωνία την ιστορία και συμπονούσαν τον φανταστικό μας ήρωα αλλά υπήρξαν και αντιδράσεις κάποιων αγοριών όπως γέλια στα πειράγματα που δεχόταν ο ήρωας μας.

Όπως επισημαίνει και ο Zipes (1995) οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λένε ιστορίες/παραμυθία στα παιδιά, θεωρώντας πολύ ουσιαστικό το κομμάτι της φαντασίας και της ανάπτυξη τους. Ακολούθησε ένα παιχνίδι όπου σε δυο καρέκλες βάλαμε χαρτιά με ναι ή όχι και ζητήσαμε από τους μαθητές να πάρουν θέση σύμφωνα με την άποψη τους σε ερωτήματα όπως: αν δεις κάποιον να έχει πέσει θύμα βίας θα παρέμβεις ή μπορούμε να φωνάζουμε κάποιον με παρατσούκλι ακόμα και αν το κάνουμε για πλάκα. Η δραστηριότητα αυτή μας κίνησε ιδιαίτερα το ενδιαφέρον, καθώς οι μαθητές αντάλλαξαν απόψεις χωρίς να βρίσκονται στη θέση του θρανίου τους και χωρίς να ενδιαφέρονται αν αυτό που θα πουν θα είναι λάθος ή όχι, δηλαδή ενεργούσαν ελεύθερα χωρίς περιορισμούς. Ακόμη οι περισσότεροι μαθητές θεώρησαν ότι δεν υπάρχει πρόβλημα να φωνάζεις κάποιον με παρατσούκλι. αλλά το κορίτσι Α απάντησε ότι «ποτέ τελικά δεν ξέρεις αν ο άλλος το βρίσκει διασκεδαστικό αυτό ακόμα και αν προσποιείται ότι είναι». Όπως επισημαίνει και ο Τσιάρας (2014) μέσω της διδακτικής του θεάτρου τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται και να επικοινωνούν. Μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης τα κοινωνικά στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και οι κοινωνικές ανισότητες μειώνονται αισθητά στην ομάδα ή τη σχολική τάξη.

Στη δεύτερη παρέμβαση ξεκινήσαμε με κάποια παιχνίδια συγκέντρωσης και εμπιστοσύνης όπως τα άτομα σε ζευγάρια έπρεπε να βρουν έναν κοινό ήχο και ύστερα με κλειστά τα μάτια να σκορπιστούν στον χώρο και να βρουν το ταίρι τους. Έπειτα ζητήσαμε από τα παιδιά να σκεφτούν ή να φανταστούν μια ιστορία, στην οποία είχαν πέσει θύτες ή θύματα σχολικής βίας οποιαδήποτε μορφής και να την καταγράψουν. Ενημερώσαμε τους μαθητές ότι αυτές τις ιστορίες, την επόμενη φορά, θα τις κάνουμε στη σκηνή του χώρου όπου βρισκόμαστε. Δώσαμε λοιπόν την ευκαιρία στα παιδιά να δημιουργήσουν μια ιστορία και μέσα από αυτή να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους ή τα βιώματα τους. Η McCaslin (cited in Landy and Montgomery, 2012) τονίζει πως το δημιουργικό δράμα (creative drama)

αναφέρεται στην άτυπη μορφή θεάτρου η οποία δημιουργείται από τους συμμετέχοντες με σκοπό να παίξουν μια ιστορία ή να ανακαλύψουν, αναπτύξουν και να εκφράσουν ιδέες και συναισθήματα. Ύστερα δώσαμε το λόγο σε όποιον ήθελε να μας πει την δική του εμπειρία και το κορίτσι Β ξεκίνησε να μας εξιστορεί μια προσωπική εμπειρία της όταν ήταν στο δημοτικό, για την οποία ντρεπόταν πολύ, όπου κάποια παιδιά την κορόιδευαν για τα παραπανίσια κιλά της. Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφέρουμε πως παρόλο που προειδοποιήσαμε τα παιδιά ότι στις παρεμβάσεις που θα γίνουν δεν κρίνουμε ούτε κρινόμαστε από κανέναν, φάνηκε ότι πολλοί μαθητές δεν πήραν στα σοβαρά τα ζητήματα που αναλύαμε. Αυτό ήταν το μειονέκτημα της έρευνας μας ότι δεν υπήρχε ο απαραίτητος χρόνος ώστε να αναπτυχθούν οι δεσμοί εμπιστοσύνης μεταξύ ερευνητή και μαθητών, καθώς επίσης και η απουσία της θεατρικής αγωγής στο Γυμνάσιο κάνει τα παιδιά πιο αμήχανα και ευάλωτα στην έκθεση στα μάτια των άλλων.

Στην τρίτη παρέμβαση μας, τα παιδιά ανά ομάδες των τεσσάρων η πέντε ατόμων, συζήτησαν και δημιούργησαν μια ιστορία σχολικής βίας είτε ρατσιστική είτε λεκτική είτε σωματική είτε ψυχολογική. Ενημερώσαμε τις ομάδες να παρουσιάσουν σε 8-10 λεπτά τη δραματοποίησή τους, καθώς επίσης και να υπάρχει στην ιστορία τους αρχή μέση και τέλος. Στο παρόν άρθρο θα αναφέρουμε μία ιστορία όπου ένα κορίτσι ήταν από την Αλβανία και οι συμμαθητές της την κορόιδευαν και την απομόνωναν από τους άλλους, μέχρι που ένας άλλος συμμαθητής τους βρέθηκε μπροστά στο περιστατικό και είπε στα παιδιά αυτά να μην την κοροϊδεύουν και πως αυτό δεν είναι σωστό επειδή την πληγώνουν. Ενδιαφέρον σε αυτή την ιστορία είναι ότι ο μαθητής, που βοήθησε, μίλησε στους συμμαθητές του ιδιαιτέρως και όχι μπροστά στην κοπέλα. Ακόμη πρέπει να αναφέρουμε ότι στην αρχή τα παιδιά γελούσαν αμήχανα και εμείς τα προτρέψαμε να σταματήσουν και να ξεκινήσουν από την αρχή την ιστορία με στόχο να την αποδώσουν όσο πιο σοβαρά γίνεται. Μέσα από την τεχνική του αυτοσχεδιασμού τα παιδιά αποτύπωσαν τις εμπειρίες τους, λειτούργησαν ομαδικά και διασκέδασαν παίζοντας ρόλους. Σύμφωνα με την Naphhtaly (2011) ο αυτοσχεδιασμός είναι μια τεχνική που χρησιμοποιούν για παράδειγμα οι ηθοποιοί και δίνει την δυνατότητα να εκφραστείς χωρίς σκέψεις και

αυθόρμητα, είναι επίσης μια διαδικασία ευχάριστη και μέσω αυτής καλλιεργείται και η ενσυναίσθηση (empathy). Για παράδειγμα όταν τα παιδιά στην σκηνή γελούσαν ή σταματούσαν πάντοτε κάποιο άλλο συμπλήρωνε και βοηθούσε την ιστορία να εξελιχθεί.

Στην τέταρτη παρέμβαση, σε κύκλο κάναμε κάποια παιχνίδια για ζέσταμα και ύστερα συζητήσαμε για την εμπειρία των παιδιών στη διαδικασία του δράματος. Οι απαντήσεις που πήραμε σε ερωτήματα όπως αν το διασκέδασαν ήταν πολύ ενθαρρυντικές. Οι μαθητές ανέφεραν ότι θα ήθελαν να ξανακάνουν αυτό το μάθημα, πως με τα παιχνίδια γέλασαν και εκτονώθηκαν. Ανέφεραν, ακόμη, πως μέσω των δραματοποιημένων ιστοριών αντιλήφθηκαν πως είναι κάποιος να πληγώνεται όταν τον φωνάζεις για πλάκα “Αλβανέ” ή του γυρίζεις την πλάτη και επιπλέον ότι πολλές φορές οι καταστάσεις δεν είναι όπως δείχνουν. Θεωρούμε ότι δώσαμε την ευκαιρία στους μαθητές μέσω της δραματικής τέχνης, όπως αναφέρει και η Baldwin διευθύντρια του National Drama, να γίνουν ότι ήθελαν και σε οποιοδήποτε μέρος επιθυμούσαν.

6. Αποτελέσματα – Συζήτηση

Καθώς η έρευνας μας είναι ποιοτική και όχι ποσοτική, επειδή έχουμε να κάνουμε με τον ανθρώπινο παράγοντα που συνεχώς μεταβάλλεται και διαφοροποιείται ανάλογα με τις συνθήκες, παρατηρήσαμε ότι τα κορίτσια είναι αυτά που συνήθως πέφτουν θύματα λεκτικής βίας ενώ τα αγόρια σωματικής. Επιπλέον τα αγόρια είναι αυτά που συνήθως είναι θύτες και τα κορίτσια χρησιμοποιούν κατά τον Olweus έμμεση βία, αποκλείοντας κάποιον άλλον από την παρέα. Ακόμη, το προαύλιο είναι ο κυρίως χώρος όπου περιστατικά βίας λαμβάνουν χώρα και επίσης τα κορίτσια νιώθουν φόβο, όταν βρεθούν μπροστά σε κάποιο συμβάν ενώ τα αγόρια περισσότερο λύπη. Επιπλέον τα αγόρια συχνά θα το συζητήσουν με την παρέα τους, ενώ τα κορίτσια θα μιλήσουν στον δάσκαλο τους ή τους γονείς τους.

Είναι απαραίτητο να αναφέρουμε ότι τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον στις εργαστηριακές παρεμβάσεις, με πρωταρχικό στοιχείο να διασκεδάζουν,

συμμετέχοντας στα παιχνίδια. Είναι ουσιαστικό να διευκρινίσουμε ότι οι μαθητές, μέσω των παιχνιδιών και της δραματοποίησης, κατανόησαν τις έννοιες του σχολικού εκφοβισμού όπως για παράδειγμα ότι σχολική βία δεν είναι μόνο το να χτυπάς κάποιον αλλά και να του μιλάς συνέχεια άσχημα ή να τον αποκλείεις από την παρέα για οποιοδήποτε λόγο.

Όπως αναφέρει ο Τσιάρας (2014) μέσω της δραματικής τέχνης “Τα παιδιά μαθαίνουν να παίρνουν πρωτοβουλίες, να υποστηρίζουν την γνώμη τους, αποκτούν αυτοπεποίθηση, βελτιώνουν την αυτό-αντίληψη τους και ενισχύουν το αίσθημα της προσωπικής τους αξίας” (σσ. 3-4)

Επίσης, μέσω των ιστοριών οι μαθητές μπήκαν σε ρόλους θύτη ή θύματος και συζητήσαμε για τα συναισθήματα αυτών στην πράξη. Θεωρούμε λοιπόν πως οι παρεμβάσεις μας ήταν επιτυχημένες στο να κατανοήσουν βαθιά οι μαθητές το φαινόμενο της σχολικής βίας. Το μόνο μειονέκτημα που πρέπει να αναφέρουμε ήταν αυτό του χρόνου και της εξοικείωσης των μαθητών με τη δραματική τέχνη. Όπως αναφέρει και η Κοντογιάννη (2000) η αξία της δραματικής εργασίας είναι σημαντική διότι “η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση, καθώς κινείται σε άμεσες καταστάσεις της καθημερινής ζωής, διευρύνει την αντίληψη για τους χαρακτήρες και τις καταστάσεις, αυξάνοντας την ευαισθησία του παιδιού. Κάθε πρόσωπο, προσπαθώντας να βρει την ταυτότητα του μέσω των άλλων απελευθερώνεται από τον εγωκεντρισμό του” (σ. 63) .

Έτσι, είναι απαραίτητο να αναφέρουμε ότι μόνο η ενημέρωση για την ενδοσχολική βία δεν αρκεί. Οι νέοι είναι θετικό να εμβραθύνουν και να βρίσκουν την ουσία των προβλημάτων που τους αφορούν μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η Δραματική τέχνη είναι πλέον το κατάλληλο εργαλείο στην εκπαίδευση να το προσφέρει αυτό, καθώς κατέχει τις απαραίτητες μεθόδους για πρόληψη της σχολικής βίας και ιδιαίτερα στην Ελλάδα, όπου οι έρευνες είναι ελάχιστες για το θέμα αυτό. Ακόμα, η Baldwin (2005) υποστηρίζει πως “είναι επείγουσα η ανάγκη για τους δασκάλους να αναγνωρίσουν τη σημασία της φαντασίας και της δημιουργικότητας, καθώς επίσης και να αναγνωρίσουν το δράμα σαν τεχνική διδασκαλίας που βοηθά στην αποτελεσματική γνώση και στην ολιστική εξέλιξη του παιδιού “. Θεωρούμε λοιπόν

πως αυτό το άρθρο και η έρευνα μας δεν αποτελεί μόνο βοήθημα για τους ήδη υπάρχοντες θεατροπαιδαγωγούς αλλά ακόμη και για όλους όσους ενδιαφέρονται και ασχολούνται με την εκπαίδευση.

Βιβλιογραφία

Baldwin P. (winter 2005), Drama for Learning and Creativity. *Drama magazine*, UK.

Baldwin P., *In and out of Roles, Stories and Buckets*, English Association publish.

Boyd M., Building Relationships, *The Stage*, 02/04/2009.

Bustingorry S. O. (2008). "Towards Teachers" Professional Autonomy through Action Research. *Educational Action Research*, 16 (3), 407-420.

Cohen, L. and Manion, L. (1994). *Research Methods in Education*. London: Routledge.

Halleck B. Gene (2008) *Bullying: A Ready –to Use- Simulation*. Oklahoma State University, U.S.A (originally published on line 7 February 2000).

Καπαχτοσή, Β. & Κακανά, Δ. Μ. (2010). Η συνεργατική έρευνα δράσης ως μοντέλο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. *Action Researcher in Education*, τ.1, 40-52.

Κοντογιάννη, Α. (2000). Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Landy, J. R. and Montgomery, D. (2012). *Theatre for Change: Education, social, action and therapy*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave Macmillan.

Naphtaly, S. T. (fall 2011) Improvisational Teaching as Mode of Knowing. *The journal of Aesthetic Education*, 45(3), 103-113.

Neelands, J. and Dobson W. (2008). *Advance Drama and Theatre Studies*. London: Hodder Education.

Neelands, J. (2011). *Certain Shaping Principles for Drama and Theatre Education*. Warwick Handout , UK.

Olweus, D. (1993). *Bullying at School: what we Know and what we Can Do*. Malden, MA: Blackwell Publishers.

- O' Moore, M. & Minton S. (2004). *Dealing with Bullying in Schools: a Training Manual for Teachers, Parents and other Professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- O' Toole, J. (2006). *Doing Drama Research: Sstepping into Inquiry in Drama, Theatre and Education*. City East, Qld.: Drama Australia.
- Rigby, K. (2012). *Bullying Intervention in Schools: Six Basic Approaches*. Chichester, England Wiley-Blackwell.
- Thompson, D., Arora, T. & Sharp, S. (2002). *Bullying Effective Strategies for Long-term Improvement*. London: Routledge.
- Τσιάρας, Α. (2012). "Το θεατρικό παιχνίδι ως μέσο διδακτικής της ποίησης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση" στο Γκόβας, Ν., Κατσαρίδου, Μ. & Μαυρέας, Δ. (επ) *Θέατρο και Εκπαίδευση: Δεσμοί Αλληλεγγύης*, Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.
- Τσιάρας, Α. (2014). *Η ψυχοπαιδαγωγική της διδακτικής του θεάτρου στην εκπαίδευση*, Ναύπλιο: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου τμήμα Θεατρικών Σπουδών.
- Τσίτσικα - Τζαβέλα, Μ. (2012) Διαδίκτυο και συμπεριφορές εξάρτησης, Μελέτη σε Ευρωπαίους εφήβους. (eu.net.adb).
- Twemlow, W. S. & Sacco C. F. (2008). *Why School Anti-bullying Programs don't Work*. Lanham: The Rowman & Littlefield Publishing Group, Inc.
- Winston, J. (2006) Researching through Case Study. In J. Ackroyd (ed.) *Research Methodologies for Drama Education* (pp. 41-61). Stoke on Trent: Trentham Books.
- Winston, J. & Tandy, M. (1998). *Beginning Drama 4-11*. London: Routledge.
- Zipes, J. (1995). *Creative Storytelling*. London: Routledge.

Ηλεκτρονική Βιβλιογραφία

- <http://www.ea.gr/ea/myfiles/Image/events/2012/20120306/vprc.pdf>
- <http://olweusinternational.no/mitarbeiter/dan-olweus-de-DE/>
- <http://www.mayoclinic.org/>
- <http://www.epsype.gr/>
- <http://www.eunetadb.eu/files/docs/FinalResearchInternet-GR.pdf>

- 7 Olweus, D. (2007). The Olweus bullying questionnaire. Center City, MN: Hazelden
- www.crimelibrary.Com
- http://www.e-abc.eu/files/1/PDF/Research/School_Bullying_Greek.pdf
- www.pde.gr
- http://16gym-patras.ach.sch.gr/autosch/joomla15/
- http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol1/Issue01_06_p40-52.pdf
- http://dramaresource.com/lessons/primary-drama/anti-bullying (εικόνα εξωφύλλου)

Β. Θεατρολογία

Το μοτίβο της άσυλίας στον *Οιδίποδα επί Κολωνῶ* του Σοφοκλή και η αποτύπωσή του στην τέχνη της κλασικής εποχής*

Καρέλλη Δέσποινα, υποψήφια Διδάκτορας ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

1. Χρήστος Καρδαράς, Επιβλέπων, Αναπλ. Καθηγητής ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
2. Μαρία Βελιώτη-Γεωργοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
3. Ιωάννα Καραμάνου, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Περίληψη

Το θέμα της διδακτορικής μου διατριβής είναι «Το μοτίβο της ίκεσίας - άσυλίας στην αρχαία ελληνική τραγωδία και η αποτύπωσή του στην τέχνη της κλασικής εποχής». Το κεφάλαιο που θα παρουσιάσω αναφέρεται στην τραγωδία *Οιδίπους επί Κολωνῶ*, το τελευταίο από τα σωζόμενα έργα του Σοφοκλή, που διδάχθηκε μετά τον θάνατό του, το 401 π.Χ. Η προσέγγιση είναι διεπιστημονική, καθώς εστιάζει στο ίδιο το κείμενο των δραματικών έργων, σε άμεση συνάρτηση με το αρχαιολογικό υλικό που συνδέεται με αυτό. Η παρουσίαση της πλοκής του δράματος και η σύνδεση με το ιστορικό πλαίσιο, καταδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο η αθηναϊκή πολιτική ιδεολογία συνδυάζεται με τον μύθο ενός ξένου ήρωα, στο πλαίσιο μιας τοπικής λατρευτικής παράδοσης, με σκοπό την εξυπηρέτηση των αθηναϊκών συμφερόντων. Η υιοθέτηση του μοτίβου της άσυλίας δίνει δραματική μορφή στο μυθολογικό υλικό και οδηγεί σε μία τελική έκβαση η οποία δε νοείται μόνο σε σχέση με τη μοίρα ενός ατόμου αλλά με την τύχη ολόκληρης της κοινότητας. Αναλυτική εξέταση του μοτίβου καταδεικνύει τον απολύτως ιδιαίτερο χαρακτήρα της άσυλίας του *Οιδίποδα*. Αναφορές του ίδιου του κειμένου μας οδηγούν σε υποθέσεις σχετικά με τον χώρο της παράστασης και τη σκηνική υποδομή, τη σκευή του ίκετή και τις κινήσεις του μέσα στον χώρο σκηνικής δράσης. Στο δεύτερο μέρος του κεφαλαίου αναζητείται η «μαρτυρία των εικόνων», δηλαδή ερευνάται κατά πόσον το συγκεκριμένο δράμα αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για τους καλλιτέχνες της εποχής του. Εν κατακλείδι συμπεραίνεται ότι, σύμφωνα με τα μέχρι σήμερα δεδομένα, το θέμα της άσυλίας του *Οιδίποδα* στον *Κολωνῶ* δεν αντικατοπτρίζεται στην αττική εικονογραφική τέχνη της κλασικής εποχής, ενώ ελάχιστα αποτυπώνεται στην τέχνη της Μεγάλης Ελλάδας, παρότι οι σκηνές άσυλίας αποτελούσαν δημοφιλείς διακοσμητικό μοτίβο των «κατωιταλικών» ταφικών αγγείων.

* Το άρθρο παρουσιάστηκε ως εισήγηση στο 2^ο Συμπόσιο Υποψηφίων Διδασκόντων του ΤΘΣ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και αποτελεί σύνοψη ενός κεφαλαίου της διατριβής την οποία εκπονώ υπό την επίβλεψη των καθηγητών μου Χρήστου Καρδαρά (επιβλέποντα, αναπληρωτή καθηγητή & αναπληρωτή πρύτανη του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου), κας Μαρίας Βελιώτη-Γεωργοπούλου (επίκουρης καθηγήτριας) και κας Ιωάννας Καραμάνου (επίκουρης καθηγήτριας), τους οποίους και ευχαριστώ θερμά για την πολύτιμη βοήθεια και στήριξη. Στο κεφάλαιο επιχειρείται διεπιστημονική προσέγγιση (φιλολογική, θεατρολογική, ανθρωπολογική) του μοτίβου άσυλίας στον *Οιδίποδα επί Κολωνῶ* του Σοφοκλή, βάσει των μαρτυριών του δραματικού κειμένου, σε συνδυασμό με επισκόπηση και αποτίμηση του εικονογραφικού υλικού της κλασικής εποχής που έχει θεωρηθεί ότι αποτυπώνει τη σκηνή. Ο όρος *άσυλία* χρησιμοποιείται εδώ για να δηλώσει την *ίκεσία* που πραγματοποιείται σε χώρο ιερό ο οποίος εγγυάται την προσωπική ασφάλεια του *ίκετή*.

Οιδίπους επί Κολωνῶ

Ο *Οιδίπους επί Κολωνῶ*, το τελευταίο από τα σωζόμενα έργα του Σοφοκλή και το εκτενέστερο αρχαίο δράμα που μας έχει παραδοθεί, γράφτηκε μεταξύ 409 και 406 π.Χ. και διδάχθηκε μετά τον θάνατο του ποιητή, το 401 π.Χ., σε μια εποχή κρίσιμη για τη διαδικασία της μεταπολεμικής ανασυγκρότησης του αθηναϊκού κράτους.⁴⁵ Η παρουσίαση της πλοκής του δράματος και η σύνδεση με το ιστορικό πλαίσιο, καταδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο για μια ακόμη φορά η αθηναϊκή πολιτική ιδεολογία συνδυάζεται με τον μύθο ενός ξένου ήρωα, στο πλαίσιο μιας τοπικής λατρευτικής παράδοσης, με σκοπό την εξυπηρέτηση των αθηναϊκών συμφερόντων.⁴⁶ Η τραγωδία διαδραματίζεται στον Ίππιο Κολωνό, τόπο καταγωγής του ποιητή, στο ιερό άλσος των Ευμενίδων, όπου φθάνει συμπτωματικά ο Οιδίπους, τυφλός και εξόριστος από τη Θήβα, καθοδηγούμενος από την κόρη του Αντιγόνη. Αναγνωρίζοντας τον τόπο όπου, σύμφωνα με χρησμό, θα έβρισκε λύτρωση από τα δεινά του, ζητά άσυλο και τάφο. Προστάτης του είναι ο Θησέας, ο μυθικός ιδρυτής της αθηναϊκής δημοκρατίας, ο οποίος εγγυάται τη σωτηρία του από τον Κρέοντα που θα εμφανιστεί ως *διώκτης*. Στο τέλος του δράματος, ο Οιδίπους πορεύεται προς τη μετάσταση και την αποθέωσή του, για να εκπληρωθεί έτσι και ο χρησμός σύμφωνα με τον οποίο εξασφαλίζεται στην Αθήνα παντοτινή προστασία από εχθρικές επιθέσεις.

Είναι πολύ πιθανόν ότι στον τοπικό μύθο τον σχετικό με τον θάνατο του Οιδίποδα στην Αττική, δεν συνυπήρχε το τυπικό σχήμα πλοκής με το θέμα της *ικεσίας*.⁴⁷ Ο Σοφοκλής υιοθέτησε το μοτίβο της *άσυλίας* για να δώσει δραματική μορφή στο μυθολογικό υλικό και να οδηγήσει σε μία τελική έκβαση η οποία, όπως συμβαίνει πάντα στην τραγωδία, δε νοείται μόνο σε σχέση με τη μοίρα ενός ατόμου αλλά με την τύχη ολόκληρης της κοινότητας. Το κεντρικό θέμα, η ηρωοποίηση του Οιδίποδα, δεν αντιτίθεται στη μορφή του *δράματος ικεσίας*. Αντιθέτως, αλληλοσυμπληρώνονται γόνιμα, ενώ με το θέμα της *άσυλίας* αναμειγνύονται θέματα κοσμικά, πατριωτικά και πολιτικά.⁴⁸

Ο *Οιδίπους επί Κολωνῶ* περιλαμβάνει δύο σκηνές *άσυλίας*, οι οποίες συνδέονται με δύο ιερούς χώρους: μία κύρια, εκείνην του Οιδίποδα στο ιερό των Ευμενίδων -χάρη

⁴⁵ Για το ιστορικό πλαίσιο της παράστασης του έργου, βλ. Andreas Markantonatos, *Oedipus at Colonus: Sophocles, Athens and the World*, Untersuchungen zur antiken Literatur und Geschichte, Band 87, Berlin-New York: Walter de Gruyter, 2007, σ. 35-40.

⁴⁶ Είναι γνωστός ο «αττικοκεντρισμός» της αθηναϊκής τραγωδίας: στο επίκεντρο του αρχαίου δράματος παραμένουν ήρωες του επικού κύκλου που, χωρίς να κατάγονται από την Αθήνα, εντάσσονται στο δικό της παρελθόν. Βλ. ενδεικτικά Edith Hall, «Η κοινωνιολογία της αθηναϊκής τραγωδίας», στο P. E. Easterling (εκδ.) *Οδηγός για την Αρχαία Ελληνική Τραγωδία*, Πανεπιστήμιο του Καίμπριτζ, μτφρ. και επιμ. Λ. Ρόζη και Κ. Βαλάκας, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδ. Κρήτης, 2010, σ. 137-188. Κώστας Βαλάκας, «Πολιτικές τελετουργίες και εικόνες της μυθικής Αθήνας στην αθηναϊκή τραγωδία», στο Ε. Πατρικίου (επιμ.), *Οκτώ Δοκίμια για το Αρχαίο Θέατρο*, Αθήνα: Δαίδαλος - Ι. Ζαχαρόπουλος, σ. 14-45.

⁴⁷ Ο αττικός μύθος της εξορίας του Οιδίποδα από τη Θήβα και του θανάτου του στον Κολωνό εμφανίζεται για πρώτη φορά στις *Φοίνισσες* του Ευριπίδη (στ. 1705 κ.ε.) που διδάχθηκαν πιθανότατα το 409 π.Χ.

⁴⁸ John Gould, "Hiketeia", *JHS (The Journal of Hellenic studies)* 93 (1973), σ. 90.

στην οποία η τραγωδία μπορεί να χαρακτηριστεί ως *δράμα ικεσίας*⁴⁹ και μία δευτερεύουσα, εκείνην του Πολυνείκη στον βωμό του Ποσειδώνα -ένα εξωσκηνικό γεγονός που θα επιτρέψει στον ποιητή να δείξει την ανατροπή της μοίρας μετατρέποντας τον *ικέτη* σε *ικετευόμενο*. Όλα τα στοιχεία του *δράματος ικεσίας* συναντώνται εδώ: υπάρχει *ικέτης*, *διώκτης* και *σωτήρας*, υπάρχει *άγών* μεταξύ *ικέτη* και *διώκτη* που καταλήγει σε βία, *άγών* μεταξύ *σωτήρα* και *διώκτη* που καταλήγει σε αποπομπή του τελευταίου, συνέχιση της σύγκρουσης με τους εχθρούς που καταλήγει στη σωτηρία του *ικέτη*. Κανένα στοιχείο όμως δεν απαντά στην αυστηρά τυπική μορφή. Αναλυτική εξέταση του μοτίβου καταδεικνύει τον απολύτως ιδιαίτερο χαρακτήρα της *άσυλίας* του Οιδίποδα. Η *ικεσία* είναι αρχικά ακούσια και τυχαία και μετέπειτα γίνεται εκούσια και συνειδητή. Ο *ικέτης* δεν κρατά *σύμβολα ικεσίας*, ζητά *ἄσυλον* χωρίς να διώκεται αρχικά και ο τόπος του *άσylum* δεν είναι ούτε βωμός ούτε τάφος, αλλά ένας λίθος σ' έναν ιερό τόπο. Η *ικεσία* εξελίσσεται σε τρία στάδια που παρουσιάζουν κλιμάκωση σε όλα τα επίπεδα και αντιστοιχούν σε μια τριπλή *δίωξη* και σε έναν τριπλό *άγωνα*.⁵⁰ Το αίτημα για *άσυλία* είναι εντελώς πρωτότυπο, γιατί ο *ικέτης* αυτός δεν ζητά να γίνει δεκτός σε μία κοινωνία αλλά να γίνει ο ήρωας και ο προστάτης της· η αποδοχή του από την κοινότητα είναι το

⁴⁹ Από τους πρώτους που αναγνώρισε τις αναλογίες ανάμεσα στον *Οιδίποδα ἐπὶ Κολωνῶ* και στα δράματα *ικεσίας* ήταν ο Karl Reinhardt, *Sophokles*, 1947, σ. 204-206. Έκτοτε το μοτίβο της *άσυλίας* του Οιδίποδα προσείλκυσε το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών: J. Jouanna, "Espaces sacrés, rites et oracles dans l' Oedipe à Colone de Sophocle", *REG (Revue des études grecques)* 108 (1955), σ. 38-58. J. Jones, *On Aristotle and Greek Tragedy*, London: Chatto and Windus, 1962, σ. 212-220. P. E. Easterling, "Oedipus and Polynices", *PCPhS (Proceedings of the Cambridge Philological Society)* 13 (1967), σ. 1-13. Της ίδιας, "Constructing the Heroic", στο Chr. Pelling (εκδ.) *Greek Tragedy and the Historian*, Oxford: Clarendon Press, 2η εκδ., 2001, 21-37. J. Kopperschmidt, "Hikesie als dramatische Form", στο W. Jens (εκδ.) *Die Bauformen der Tragödie*, Munich, 1971, σ. 321-345. John Gould, *όπ.π.*, *passim*. Peter Burian, "Suppliant and Savior: Oedipus at Colonus", *Phoenix* 28 (1974), σ. 408-429 = H. Bloom (ed.), *Sophocles*, New York, 1990, σ. 77-96. Του ίδιου, «Πώς ένας μύθος γίνεται μύθος τραγωδίας», στο P. E. Easterling (εκδ.) *όπ.π.* 267-314. Bernard Knox, "Sophocles and the Polis". *Entretiens sur l' Antiquité Classique* 29 (23-28 Αυγ. 1982). Genève: Vandœuvres, σ. 1-27. Pierre Vidal Naquet, «Oedipe entre deux cités: Essai sur l' Oedipe à Colone», *MHTIS* 1 (1986), σ. 37-69 (περιλαμβάνεται ως κεφάλαιο στο Jean-Pierre Vernant & Pierre Vidal Naquet, *Mythe et tragédie en Grèce ancienne*, II, Paris 1986). Maarit Kaimio, *Physical Contact in Greek Tragedy: a study of stage conventions*, Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia, 1988. Claude Calame, "Mort héroïque et culte à mystère dans l' Oedipe à Colone de Sophocle", *Ansichtengriechischer Rituale Geburtstags Symposium für Walter Burkert*, Stuttgart und Leipzig: Teubner, 1998, σ. 326-356. P. Cassela, *La Supplica all' Altare nella Tragedia Greca*, Hellenica et Byzantina Neapolitana 19 (1999), Napoli: Bibliopolis, σ. 151-174. Suzanne Gödde, *Das Drama der Hikesie: Ritual und Rhetoric in Aischylos' Hiketiden*, Munster: Aschendorf, 2000, σ. 112-116. F. S. Naiden, *Ancient Supplication*, Oxford, 2006, *passim*. Χαρά Μπακονικόλα, «Το δίκαιο του Ικέτη και το πολιτικό άσυλο στην ελληνική τραγωδία», *Παράβασις* 5 (2004), σ. 103-111. Της ίδιας, «Ο "εκτόπιος" Οιδίπους», *Παράβασις* 6 (2005), σ. 133-139. Βλ. και υποσημ. 14 και 17-19, για βιβλιογραφία που αφορά ειδικότερα στη σκηνική παρουσίαση.

⁵⁰ Τα δύο πρώτα στάδια δημιουργούν επιβράδυνση στη συνάντηση του *ικέτη* με τον *σωτήρα* και «απελευθερώνουν» τη σκηνή από το τυπικό της *ικεσίας* όπου ο *ικέτης* εξηγεί ποιος είναι, από πού έρχεται και τι ζητά. Προετοιμάζουν το τρίτο αλλά και το προβάλλουν λειτουργώντας αντιθετικά ώστε αναδεικνύεται η φιλανθρωπία και η ευγένεια του *σωτήρα*, ο οποίος δεν χρειάζεται να ακούσει ούτε συστάσεις ούτε επιχειρήματα. Η συνάντηση του *ικέτη* με τον *σωτήρα* είναι μια συνάντηση ισότιμων προσώπων όπου αναδεικνύεται ο «ανθρωπισμός» του Θησέα, φωτισμένου ηγέτη μιας λαμπρής πόλης. Η δίωξη, όπως επισημαίνει ο Kopperschmidt (*όπ.π.*, σ. 333) είναι τριπλή, διότι ο Κρέων θα επιχειρήσει να συλλάβει και την Ισμήνη, και την Αντιγόνη και τον Οιδίποδα. Και ο άγών θα είναι τριπλός: ο Θησέας, θα συγκρουστεί με τον *διώκτη* και θα τον αναγκάσει να εγκαταλείψει τον Κολωνό, θα σώσει τον Οιδίποδα και συγχρόνως θα στείλει τον στρατό του να απελευθερώσει τις θυγατέρες του.

πρώτο βήμα για την ηρωοποίησή του. Ο Σοφοκλής χειρίζεται με μεγάλη ελευθερία τον ρόλο ενός αντιφατικού *ικέτη*, που έρχεται και ως *σωτήρας* σε έναν τόπο *άσυλίας* που είναι και τόπος θανάτου.⁵¹ Με μεγάλη ακρίβεια περιγράφεται η πρωτόγονη και μυστηριακή δύναμη των ορίων και των εισόδων του ιερού χώρου⁵² και η διαδικασία του περάσματος από τον *ἄξεστον πέτρον* στο *ἀντίπετρον βῆμα*, από τον άβατο χώρο στον προσιτό κι από τον επάνω στον κάτω κόσμο. Χάρη σε αυτά τα οριζόντια και τα κάθετα περάσματα, ο *Οιδίπους ἐπὶ Κολωνῶ* έχει αποκληθεί «τραγωδία του περάσματος» (*tragédie du passage*).⁵³

Αναφορές του ίδιου του κειμένου μας οδηγούν σε υποθέσεις σχετικά με τον χώρο της παράστασης και τη σκηνική υποδομή, τη *σκευή* των υποκριτών και τις κινήσεις τους μέσα στον σκηνικό χώρο. Θα μπορούσε να ισχυριστεί κανείς ότι δεν γνωρίζουμε μέχρι ποίου σημείου οι αναφορές αποτελούν συμβάσεις ή υπαινίσσονται πραγματικά στοιχεία.⁵⁴ Αν, ωστόσο, απορρίψουμε τη δυνατότητα εκμαίευσης σκηνοθετικών οδηγιών από το κείμενο, οδηγούμαστε σε έναν άγνοο αγνωστικισμό.⁵⁵ Ούτε βοηθούν στην περίπτωση αυτή απλουστευτικές συγκρίσεις με άλλα παραδοσιακά θέατρα, όπου προϋποτίθενται δρώμενα τα οποία μόνο με άκρως συμβατική μιμική απόδοση υποβάλλονταν περισσότερο στη φαντασία παρά στην όραση των θεατών. Όπως εύστοχα επισημαίνεται από τον Ν. Χουρμουζιάδη, «αυτή ακριβώς η συνάρτηση με το εφικτό καθιστά τα ελληνικά δραματικά κείμενα χρήσιμες πηγές για τη συναγωγή συμπερασμάτων ως προς τη σχέση τους με τον θεατρικό χώρο όπου αυτά παρουσιάζονταν».⁵⁶ Στον σκηνικό χώρο της τραγωδίας μας υπάρχουν δύο διακριτές περιοχές: μία ιερή και μία μη καθαγιασμένη (ανάλογη διάκριση ιερού και μη χώρου έχουμε στις *Ίκετιδες*, όπου επίσης υπάρχει ιερό άλσος, και στους *Ἐπτά ἐπὶ Θήβας* του Αισχύλου). Η ιερή είναι ο χώρος μπροστά από τη *σκηνή*, οι παρυφές του άλσους των Ευμενίδων, η ιερότητα του οποίου υποβάλλεται από το ίδιο το τοπίο εφόσον απαγορεύεται κάθε ανθρώπινη παρέμβαση.⁵⁷ Το υπαίθριο θέατρο συντελεί στην αίσθηση του φυσικού περιβάλλοντος και η περιγραφή της Αντιγόνης (στ. 16-17) θα βοηθούσε τον θεατή να σχηματίσει στη φαντασία του την εικόνα του τοπίου. Ωστόσο, στο συγκεκριμένο δράμα είναι τόσο μεγάλη η σπουδαιότητα του χώρου και των ορίων του (βλ. ενδεικτικά στ. 191-196),

⁵¹ Suzanne Gödde, *όπ.π.*, σ. 113.

⁵² Ο J. Jones (*όπ.π.*, σ. 219-220) παρατηρεί ότι στα τελευταία έργα του Σοφοκλή (*Ηλέκτρα*, *Φιλοκτήτης*, *Οιδίπους ἐπὶ Κολωνῶ*) η έννοια της τοποθεσίας είναι πολύ ισχυρή σε σχέση με τα προωμότερα (*Αντιγόνη*, *Τραχίνιες*, *Οιδίπους Τύραννος*), ενώ η δράση τους υπολείπεται σε συνοχή και συμμετρία.

⁵³ Pierre Vidal Naquet, *όπ.π.*, σ. 69. Claude Calame, *όπ.π.*, σ. 326-342.

⁵⁴ Διαμάχη ανάμεσα στον Oliver Taplin και τον Simon Goldhill σχετικά με το αν μπορεί ο ερευνητής να εξασφαλίσει πληροφορίες για τη σκηνική παρουσίαση μέσα από το δραματικό κείμενο. Για την αντιπαράθεση βλ. Ulf Heuner, *Tragisches Handeln in Raum und Zeit*, Στουτγάρδη-Βαϊμάρη, 2001, σ. 113 κ.ε.

⁵⁵ Δανιήλ Ιακώβ, «Σκηνοθετικά προβλήματα στο αρχαίο δράμα», στο Έ. Πατρικίου (επιμ.) *Οκτώ Δοκίμια για το Αρχαίο Θέατρο*, Αθήνα: Δαίδαλος – Ι. Ζαχαρόπουλος, 2003, σ. 91.

⁵⁶ Νίκος Χουρμουζιάδης, «Δράμα και χώρος στο κλασικό θέατρο», Σειρά: Αρχαία Θέατρα, *Διάζωμα* 1. Αθήνα: Διάζωμα, 2009, σ. 37-50.

⁵⁷ Οι επιθετικοί προσδιορισμοί «ἄξεστος πέτρος» (στ. 19), και «βάθρον ἀσκέπαρνον» (στ. 101) υποδηλώνουν ότι στο ιερό των Ερινύων δεν υπήρχε καμία αρχιτεκτονική κατασκευή, γιατί απαγορευόταν όχι μόνο η ανθρώπινη παρουσία αλλά και κάθε ανθρώπινη παρέμβαση. Βλ. J. Jouanna, *όπ.π.*, σ. 39.

ώστε μοιάζει αναγκαίο να απεικονισθεί ο ιερός τόπος και θεωρώ πολύ πιθανή τη χρήση σκηνογραφίας για τον σκοπό αυτό.⁵⁸ Δεν υπάρχει κανένας λόγος να απορρίψουμε μια εκδοχή που θα εξυπηρετούσε τη σκηνοθεσία, δεδομένου μάλιστα του ότι οι γραπτοί πίνακες ήταν προ πολλού σε χρήση.⁵⁹ Σύμφωνα με τη μαρτυρία του Αριστοτέλη (*Περὶ Ποιητικῆς* 4. 1449 a 18-19) ο Σοφοκλῆς υπήρξε εισηγητής της σκηνογραφίας,⁶⁰ την οποία θεωρούσε πολύ σημαντική για τις ανάγκες της παράστασης.⁶¹ Μέσα στον ιερό χώρο βρίσκεται η τραχειά ακατέργαστη πέτρα (*ἄξεστος πέτρος, βᾶθρον ἀσκέπαρνον*) που θα χρησιμεύσει ως το πρώτο κάθισμα του Οιδίποδα. Το όριο ανάμεσα στην ιερή και τη «βέβηλη» περιοχή σηματοδοτείται από μια λαξευμένη βαθμίδα (*ἀντίπετρον βῆμα*). Αυτό είναι το δεύτερο κάθισμα όπου παραμένει ο *ικέτης* κατά το μεγαλύτερο μέρος του δράματος. Το ερώτημα είναι μέχρι ποίου σημείου εκτείνεται η ιερή περιοχή και σε ποιον χώρο κινούνται οι υποκριτές. Η θέση του Οιδίποδα, αν και κεντρική και δεσπόζουσα, έπρεπε να διευκολύνει την πρόσβαση των προσώπων που έρχονταν να τον συναντήσουν, να μην παρεμποδίζει την όρχηση των χορευτών, ενώ συγχρόνως απέκλειε τη χρήση της ιερῆς περιοχῆς πίσω από αυτόν ως χώρου δράσης των υποκριτών. Έτσι, η τοποθέτηση του δεύτερου καθίσματος στο κέντρο της *ορχήστρας*, όπως προτείνεται από κάποιους μελετητές,⁶² φαίνεται άστοχη καθώς θα δημιουργούσε προβλήματα. Αντίθετα, θα διευκόλυνε μια λίγο υπερυψωμένη, κεκλιμένη επιφάνεια που θα προεκτεινόταν μπροστά από τη *σκηνή* προς τον χώρο της *ορχήστρας* (ένα είδος χαμηλῆς ξύλινης πλατφόρμας ή ένα *ἐκκύκλημα* ή ακόμη η κλίμακα που συνέδεε τη *σκηνή* με την *ορχήστρα*).⁶³ Είναι αλήθεια πως μια μικρή διαφορά ύψους θα

⁵⁸ Τη σκηνογραφία έκρινε περιττή ο P. Arnott, *Greek Scenic Conventions in the fifth Century B.C.* Oxford: Clarendon Press, 1962, σ. 98-99, 117. Κριτική στον Arnott ασκεί ο H.-J. Newiger, "Drama und Theater", στο *Das griechische Drama*, 1979, σ. 472-474. Οι περισσότεροι μελετητές τονίζουν τη σημασία ενός ρεαλιστικού σκηνογραφικού στο συγκεκριμένο δράμα: Campbell (ed.), *Sophocles*, Oxford: Clarendon Press, 1879, σ. 260-262. Sir Arthur W. Pickard-Cambridge, *The Theatre of Dionysus in Athens*, Oxford: Clarendon Press, 1946, σ. 51. R. P. Winnington-Ingram, "A Religious Function Of Greek Tragedy", *JHS (The Journal of Hellenic studies)* 74 (1954), σ. 18. T. B. L. Webster, *Greek Theater Production*, London: Methuen, 1956, σ. 14. A. M. Dale, "Seen and Unseen on the Greek Stage: a study in scenic conventions", *WS (Wiener Studien)* 69 (1956) σ. 102. Audrey Eunice Stanley, *Early Theatre Structures in Ancient Greece: a Survey of Archaeological and Literary Records from Minoan Period to 338 B.C.*, διατριβή, University of California, Berkeley, 1970, σ. 253. H. Diller, "Menschendarstellung und Handlungsführung bei Sophocles", *Kleine Schriften zur Antiken Literatur*, Munich: Beck 1971, σ. 299. Oliver Taplin, "Sophocles in his Theatre", *Entretiens sur l' Antiquité Classique* 29 (23-28 Aug. 1982) *Vandœuvres*, Genève, σ. 155-183. D. Seale, *Vision and Stagecraft in Sophocles*, London and Canberra: Croom Helm, 1982, σ. 113-114.

⁵⁹ Για τη σκηνογραφία στην αρχαιότητα βλ. Μαρία Γ Μικεδάκη, «Αρχαία σκηνογραφία και σκηνογράφοι», *Παράβασις* 6 (2005), σ. 123-139 (όπου και πληρέστερη βιβλιογραφία).

⁶⁰ Μολαταύτα, ο Brown έχει θεωρήσει το συγκεκριμένο χωρίο ως μεταγενέστερη προσθήκη: A. L. Brown, "Three and Scene-Painting Sophokles", *PCPhS (Proceedings of the Cambridge Philological Society)* 210 (1984), σ. 1-17.

⁶¹ Σάββας Γώγος, *Το αρχαίο θέατρο του Διονύσου: αρχιτεκτονική μορφή και λειτουργία*. Αθήνα: Μίλητος, 2005, σ. 113

⁶² Graham Ley, *The Theatricality of Greek Tragedy: Playing Space and Chorus*, Chicago and London: The University of Chicago Press, 2007, σ. 67, εικ. 12.

⁶³ Μία παλαιότερη υπόθεση ήταν ότι χρησιμοποιήθηκε τμήμα του φυσικού βράχου, κατάλοιπου της λεγόμενης «σκηνῆς του πάγου», ο οποίος κατά μία εκδοχή υπήρχε κοντά στην ανατολική πάροδο του Διονυσιακού θεάτρου, ήταν ορατός στους θεατές και προεκτεινόταν προς το μέρος της *ορχήστρας* (Sir Arthur W. Pickard-Cambridge, ό.π. Sir Richard C. Jebb, *The Oedipus Coloneus of Sophocles*,

εξυπηρετούσε τη σκηνοθεσία και, μολονότι δεν υπάρχουν σαφείς ενδείξεις για την ύπαρξη υπερυψωμένης σκηνής στο θέατρο του 5ου αι. π.Χ., είναι σε γενικές γραμμές αποδεκτή από πολλούς μελετητές. Αναφορές του κειμένου δίνουν στοιχεία για τη *σκευή* του *ικέτη* (προσωπείο που δήλωνε την τυφλότητά του με πρόσθετη περούκα που θα έδειχνε λευκά αχτένιστα μαλλιά, βακτηρία, κουρελιασμένα ρούχα που ωστόσο διατηρούσαν κάποια χαρακτηριστικά του βασιλικού αξιώματος κλπ.). Επίσης, μας επιτρέπουν να παρακολουθήσουμε τις κινήσεις του μέσα στον χώρο σκηνικής δράσης, μέχρι την έξοδό του στο τέταρτο Επεισόδιο, όταν σηκώνεται μεγαλόπρεπα και, χωρίς να υποβασιμάζεται από κανέναν, εισέρχεται στο ιερό άλσος από την κεντρική πύλη της σκηνής.

Η σχέση δράματος και εικονογραφίας έχει γίνει αντικείμενο σκληρής αντιπαράθεσης ανάμεσα στους «φιλοδραματιστές» και τους «εικονοκεντρικούς».⁶⁴ Η αγγειογραφία είναι πλούσια σε θέματα εμπνευσμένα από τραγικούς μύθους, αλλά είναι δύσκολο να διαπιστωθεί η σχέση τους με τη θεατρική παράσταση, επειδή οι καλλιτέχνες απέδιδαν την τραγωδία σαν να αφηγούνταν τον μύθο, διατηρώντας τη θεατρική ψευδαίσθηση. Όμως, με δεδομένο ότι οι εικονογραφικές παραστάσεις αποτυπώνουν εκδοχές μύθων ενώ παράλληλα το δράμα γίνεται φορέας του μύθου, καθώς ο δραματικός ποιητής μεταπλάθει το υλικό της μυθικής παράδοσης, θεωρούμε ότι οι εικόνες μπορούν να αξιοποιηθούν ενισχυτικά κατά τη μελέτη του αρχαίου δράματος. Αναζητώντας τη «μαρτυρία των εικόνων» για τον *Οιδίποδα επί Κολωνῶ* του Σοφοκλή, δηλαδή ερευνώντας κατά πόσον το συγκεκριμένο δράμα μπορεί να αποτελέσει πηγή έμπνευσης για τους καλλιτέχνες της εποχής του, διαπιστώνουμε ότι με αυτό έχουν συνδεθεί μόνον δύο εικονογραφικές παραστάσεις. Πρόκειται για αγγειογραφίες ερυθρόμορφων απουλικών αγγείων των μέσων του 4ου αι. π.Χ.: α) *Βατικανό, 18255 (AA2)*.⁶⁵

Cambridge: University Press, 1955, xxix). Σύμφωνα με άλλη υπόθεση, που έχει διατυπωθεί από τον Stanley (όπ.π., σ. 253), η ιερή περιοχή θα μπορούσε να είναι μια ξύλινη πλατφόρμα ύψους 1,5–2 μ., που θα προσομοίαζε με βράχο και θα προεκτεινόταν προς τον χώρο της *ορχήστρας* επάνω στο λεγόμενο «θεμέλιο T». Τα όρια αυτής της κατασκευής θα αποτελούσαν τα σύνορα του τεμένου των Ευμενίδων. Η Dale (όπ.π., σ. 102) υποθέτει χρήση *εκκυκλήματος* ενώ ο Jouanna (όπ.π., σ. 41) προτείνει κατά μήκος χωρισμού του “*λογείου*” (ο όρος σε εισαγωγικά γιατί χρησιμοποιείται καταχρηστικά εφόσον ανήκει στο ελληνιστικό θέατρο) σε δύο περιοχές: στο βάθος θα ήταν η ιερή και μπροστά η «βέβηλη». Στην περίπτωση αυτή, το πίσω μέρος του “*λογείου*” χρησιμοποιείται μόνο στον Πρόλογο και την Πάροδο, μέχρι τον στ. 203, και ξανά στην τελευταία σκηνή. Κατά τον Arnott (όπ.π., σ. 35) δεν θα ήταν λογικό να έχουμε στον χώρο δράσης μια περιοχή μη προσπελάσιμη. Προτείνει, λοιπόν, να υποθέσουμε ότι ο Σοφοκλής, χρησιμοποιώντας μια τεχνική επιτρεπτή στο μη ρεαλιστικό θέατρο, καταργεί τον ιερό χώρο αφού αυτός έχει επιτελέσει τον σκοπό του. Το πρώτο κάθισμα είναι, σύμφωνα με τον Arnott, ο βωμός της *σκηνής* στον οποίο έχει δοθεί σχήμα βράχου. Για τον θεατρικό χώρο στο συγκεκριμένο δράμα βλ. επίσης Lowell Edmunds, *Theatrical Space and Historical Place in Sophocles’ Oedipus at Colonus*, Lanham and London: Roman & Litterfield Publ., 1996, σ.39 κ.ε.

⁶⁴ Για την αντιπαράθεση βλ. ενδεικτικά François Lissarrague, “Image and Representation in the Pottery of Magna Graecia”, στο M. Revermann & P. Wilson (εκδ.) *Studies in Honour of Oliver Taplin*, Oxford University Press, 2008, σ.439-449.

⁶⁵ LIMC *Atrous* 3 = *Danae* 71*. L. Séchan, *Etudes sur la tragédie grecque dans ses rapports avec la céramique*, Paris 1926, ανατύπωση 1960, σ. 209-210, εικ. 65. Sir Arthur W. Pickard-Cambridge, *The Dramatic Festivals of Athens* (1953), αναθεωρημένο από J. Gould και D. M. Lewis, Oxford: Clarendon Press, 1968, σ. 181-182, εικ. 36. T. B. L. Webster, *Monuments Illustrating Tragedy and Satyr Play*, 2^η εκδ., BICS, Suppl. 20, London 1967, σ. 128, 157, 166, TV 48. A. D. Trendall και A. Cambitoglou, *The Red-Figured Vases of Apulia (RVAp) I*, Oxford, 1978, σ. 194 αρ. 13. Των ιδίων, Second Supplement to the *Red-Figured Vases of Apulia*, part I (RVAp Suppl. 2,1), BICS Suppl. 60, 1, London 1991, σ. 44.

Ελικωτός κρατήρας, ύψ. περ. 0,60μ., 365-355 π.Χ. Αποδίδεται στον Ζωγράφο της Ιλίου Πέρσεως. β) *Μελβούρνη*, Συλλογή *Geddes A 5:8*.⁶⁶ Καλυκοειδής κρατήρας, ύψ. 0,55μ., περ. 340 π.Χ. Η αγγειογραφία του κρατήρα του *Βατικανού* πιθανότατα συνδέεται με το θέατρο και υπάρχουν πολλά στοιχεία που συνηγορούν σε αυτό, εκτός από το ίδιο το θέμα. Τα εφαρμοστά, ποικιλμένα με γεωμετρικά σχέδια μανίκια, που διακρίνονται μέσα από τους χιτώνες των ανδρών, και οι ψηλές τους μπότες, μαρτυρούν για θεατρικά κοστούμια. Η «χειρονομία ομιλίας» του βασιλιά, υπαινίσσεται δραματικό επεισόδιο και η διονυσιακή σκηνή στην πίσω όψη του αγγείου υπαγορεύει σχέση με το δράμα. Η σύνδεσή της με τον *Οιδίποδα επί Κολωνῶν* διατυπώθηκε αρχικά από τον Millingen⁶⁷ και υποστηρίχθηκε από τους Séchan⁶⁸ και Arias,⁶⁹ όμως πολλά στοιχεία δείχνουν ότι κάθε απόπειρα συσχετισμού είναι αυθαίρετη, όπως η απόδοση του *ικέτη* με κοντό χιτώνα και ξίφος, και χωρίς το χαρακτηριστικό γνώρισμα της τυφλότητας, η παρουσία του εντυπωσιακού φοίνικα ή η σκηνή της Αφροδίτης και του Έρωτα που υπαινίσσεται τον ερωτικό χαρακτήρα της ιστορίας. Θα ήταν, λοιπόν, συνετό να συνταχούμε με την άποψη του Taplin⁷⁰ καταλήγοντας ότι, προς το παρόν, δεν είναι δυνατόν να αναγνωρίσουμε τον μύθο που αφηγείται και την τραγωδία που ανακαλεί η αγγειογραφία του κρατήρα του *Βατικανού*. Η παράσταση του κρατήρα της *Μελβούρνης* επίσης συνδέεται με το θέατρο, για πολλούς λόγους πέραν του ίδιου του θέματός της. Η «χειρονομία ομιλίας» του *ικέτη* και οι χειρονομίες των άλλων προσώπων υπαινίσσονται δραματικό επεισόδιο. Οι μπότες των δύο ανδρών, που ανεβαίνουν ψηλά στην κνήμη και καταλήγουν σε γλωσσίδια, είναι χαρακτηριστικές της θεατρικής σκευής. Οι τρίποδες στην κορυφή των κίωνων θυμίζουν τα χορηγικά μνημεία και ίσως επιτελούν διπλή λειτουργία: εκτός του ότι καταδεικνύουν την ιερότητα του χώρου μπορεί παράλληλα να υποδηλώνουν νίκη σε δραματικούς αγώνες. Η πίσω όψη φέρει παράσταση με Σάτυρο και Μαινάδες. Αντίθετα με την αγγειογραφία του *Βατικανού*, η παράσταση του κρατήρα της *Μελβούρνης* μπορεί να συνδεθεί με το δράμα που εξετάζουμε, γιατί θα ήταν ακατανόητη αν κάποιος δεν γνώριζε τον μύθο

Christian Aellen, *A la recherche de l'ordre cosmique: Forme et fonction des personifications, dans la ceramique italiote*, 2 vols, Zurich: Akantus, 1994, σ. 30, 35, 42, 45, 52, 56, 70, 97, 204, αρ. 19, πίν. 24-25. Luigi Todisco, *La ceramica figurata a soggetto tragico in Magna Grecia e in Sicilia*, *Archaeologica* 140, Rome 2003, σ. 424, αρ. 69, πίν. LXVI. Oliver Taplin, *Pots and Plays: Interactions between Tragedy and Greek Vase-painting of the Fourth Century B.C.*, Los Angeles: The J. Paul Getty Museum, 2007, σ. 223-224, αρ. 84.

⁶⁶ LIMC *Ismene* I, 2* = *Oidipous* 9. A. D. Trendall, *The Red Figure Vases of South Italy and Sicily: a Handbook (RVSIS)*, London: Thames and Hudson, 1989, σ. 88, εικ. 200. A. D. Trendall και A. Cambitoglou *RVAp Supp.* 2,1, σ. 136, αρ. 81, πίν. 33, 4. Christian Aellen, *όπ.π.*, σ. 33, 37, 52, 73-74, 114, 205, αρ. 29, πίν. 36. Bernd Brandes-Druba, *Architekturdarstellungen in der unteritalischen Keramik, Europäische Hochschulschriften, Archäologie, XXXVIII Bd./ Vol. 46*, Peter Lang, 1994, σ. 261, αρ. VII 3. 16. J. R. Green, *Ancient Voices, Modern Echoes: Theatre in the Greek World*. Exh. Cat. Sydney: Nicholson Museum, University of Sydney, σ. 28. Luigi Todisco, *όπ.π.*, αρ. 131. Oliver Taplin, *όπ.π.*, σ. 100-102, αρ. 27.

⁶⁷ J. Millingen, *Peintures antiques et inédites de vases grecs tirées de diverses collections*, éd. de Romanis, 1813, σ. 40-43, πίν. 23-24.

⁶⁸ L. Séchan, *όπ.π.*, σ. 209-210, εικ. 65.

⁶⁹ P. E. Arias, "L' Oedipo a Colono e l' Ippolito nel mito e nell' arte", *Dioniso* 5 (1935-36), σ. 183-184, εικ. 1.

⁷⁰ Oliver Taplin, *όπ.π.*, σ. 224.

του Οιδίποδα όπως μεταπλάστηκε από τον Σοφοκλή. Ο ηλικιωμένος *ικέτης* με το ποδήρες ένδυμα, που απεικονίζεται τυφλός με βακτηρία στο αριστερό χέρι, δεν μπορεί να είναι άλλος από τον Οιδίποδα που αναζητά άσυλο στον Κολωνό της Αθήνας. Οι δύο νέες *ικέτιδες* είναι οι κόρες του και οι άνδρες εραλδικά του βωμού είναι ο Πολυνείκης και είτε ο Κρέων είτε, το πιθανότερο, ο Θησέας. Ασφαλώς, στην τραγωδία του Σοφοκλή δεν υπάρχει βωμός αλλά λίθος, και η περιβολή των προσώπων είναι διαφορετική (η Αντιγόνη στην τραγωδία φορούσε κουρέλια και η Ισμήνη θεσσαλικό σκιάδιο και ίσως ταξιδιωτικό ένδυμα). Συνεπώς, μολονότι δεν υπάρχει πιστή απεικόνιση μιας συγκεκριμένης σκηνής της τραγωδίας, η εικονογραφική αυτή αναπαράσταση αντανακλά την πλοκή και τους χαρακτήρες του έργου, χωρίς ωστόσο να μας δίνει στοιχεία που θα χρησίμευαν ως μαρτυρίες για τη σκηνική παρουσίαση του δράματος.

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τα μέχρι σήμερα δεδομένα, η σκηνή *άσυλίας* του Οιδίποδα δεν αποτυπώνεται παρά μόνον σε έναν απουλικό κρατήρα του 4^{ου} αι. π.Χ., ενώ κανένα άλλο επεισόδιο της τραγωδίας δεν εικονογραφείται. Ούτως ή άλλως, στην Κυρίως Ελλάδα η αττική τραγωδία περιορισμένα μόνον αντανακλάται στην τέχνη της εποχής της. Τα περισσότερα αγγεία με διακόσμηση εμπνευσμένη από το θέατρο προέρχονται από τον χώρο της Κάτω Ιταλίας και της Σικελίας, όπου το αττικό δράμα υπήρξε κατά τον 4^ο αι. π.Χ. ένα από τα κύρια οχήματα διάδοσης της ελληνικής μυθολογίας. Οι σκηνές *άσυλίας* αποτελούσαν δημοφιλές διακοσμητικό μοτίβο των «κατωιταλικών» ταφικών αγγείων και το θέμα της *άσυλίας* του Οιδίποδα στον Κολωνό θα ήταν κατάλληλο για ταφική χρήση, δεδομένου του ότι κλείνει με τον μυστηριακό θάνατο του Οιδίποδα και την ηρωοποίησή του. Ωστόσο, διαπιστώνεται ακόμη μία φορά πως το έργο του Σοφοκλή ελάχιστα αντικατοπτρίζεται στην κατωιταλική εικονογραφική τέχνη, ίσως επειδή ο ποιητής δεν είχε ταξιδέψει εκτός του αθηναϊκού κράτους, όπως είχαν κάνει ο Αισχύλος και ο Ευριπίδης. Γνωρίζοντας ότι υπήρξε ο αγαπημένος τραγικός ποιητής της Αθήνας και ότι τα δράματά του συμπεριλήφθηκαν στις αναβιώσεις στους δραματικούς αγώνες της Αθήνας κατά τον 4^ο αι. π.Χ., μπορούμε επιπλέον να υποθέσουμε ότι δεν κατάφερε να συγκινήσει τους πληθυσμούς της Μεγάλης Ελλάδας όσο οι άλλοι δύο μεγάλοι τραγικοί και ιδιαίτερα ο Ευριπίδης.

Όψεις του έρωτα στη νεοελληνική δραματουργία: γυναίκα και έρωτας – πρώτες προσεγγίσεις και οπτικές

Θεοδωράτου Αικατερίνη, υποψήφια Διδάκτορας ΤΘΣ Πανεπιστημίου

Πελοποννήσου

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

1. Βαρβάρα Γεωργοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
2. Αθανάσιος Μπλέσιος, Επίκουρος Καθηγητής ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
3. Γιώργος Πεφάνης, Επίκουρος Καθηγητής ΕΚΠΑ

Περίληψη

Η χρονική αφετηρία -1950- αποτελεί κομβικό σημείο στην Ιστορία της Ελλάδας. Η χώρα, μετά από τα τραύματα του πολέμου, της Κατοχής και του Εμφυλίου, ανασυγκροτείται οικονομικά, πολιτικά και ως εκ τούτου και πολιτισμικά, ενώ τίθεται επιτακτικό το αίτημα της ανανέωσης και στο θέατρο: Νέοι σκηνοί τρόποι, νέοι συγγραφείς, νέο ρεπερτόριο. Συγχρόνως, η ελληνική κοινωνία εξελίσσεται, αλλάζουν οι νοοτροπίες και η ηθική, η Ελλάδα κάνει αργά αλλά σταθερά βήματα εκσυγχρονισμού, μοιάζει να συντονίζεται και να συμπορεύεται με ένα σταθερά μεταβαλλόμενο κόσμο. Σε αυτή τη μεταίχμιακή συγκυρία, όπου ήθη και νοοτροπίες αλλάζουν, έχει ενδιαφέρον να μελετηθεί ο τρόπος που προσεγγίζεται το ζήτημα του έρωτα στη δραματουργία παράλληλα με τη θέση της γυναίκας όπως διαφαίνεται μέσα στην ερωτική σχέση. Οι υπο-ενότητες της διατριβής θα προκύπτουν από μία εννοιολογική ταξινόμηση των ποικίλων «περιπτώσεων» και εκφάνσεων του έρωτα σε σχέση με τη θέση της γυναίκας μέσα σε αυτές, τόσο ως δρων «υποκείμενο» όσο και ως ερωτικό «αντικείμενο», αλλά και μέσα από την αντρική/γυναικεία οπτική, πώς χειρίζονται δηλαδή τη γυναίκα ως ερώσα και ερωμένη οι άντρες και πώς οι γυναίκες δραματουργοί. Θα συνεξετασθεί η κοινωνιολογική παράμετρος, με τις επιταγές της, τις νόρμες και τις εξαιρέσεις της και το βαθμό επιρροής της μέσα στη διαχρονία του ελληνικού θεάτρου σε αυτές τις έξι δεκαετίες, πάντα παράλληλα και σε συνάρτηση με την εξέλιξη της ελληνικής κοινωνίας σε επίπεδο νοοτροπίας και ηθικής.

Ξεκινώντας, θα ήθελα να μιλήσω γενικά και συνοπτικά για το πώς άρχισε το «ταξίδι» της διατριβής. Το αρχικό θέμα –το οποίο βέβαια παραμένει στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός μου- είναι *Το ζήτημα του έρωτα στη νεοελληνική δραματουργία από το 1950 ως σήμερα*. Ένα σημαντικό κίνητρο για να ξεκινήσω τη συγκεκριμένη έρευνα είναι η περιορισμένη υπάρχουσα βιβλιογραφία όσον αφορά τη θεματολογία της νεοελληνικής μεταπολεμικής δραματουργίας, γεγονός που σημαίνει ότι υφίσταται πρακτική χρησιμότητα και αναγκαιότητα στην ενασχόληση με το εν λόγω πεδίο. Υπάρχουν πολλά μεμονωμένα κείμενα, διάσπαρτα σε μελέτες ή σε συλλογές (π.χ. Πούχνερ, Πεφάνης κ.ά.) τα οποία αναφέρονται εξειδικευμένα σε

θεματικές συγγραφέων ή έργων, αλλά λίγες είναι οι ολοκληρωμένες μελέτες πάνω σε αντίστοιχο θέμα. Η ενδοφυής γοητεία και η «κοσμική» δύναμη που ενέχει ο όρος «έρωτας» αποτελούν ταυτόχρονα και μία από τις εγγενείς δυσκολίες του θέματος, αφού, έμμεσα ή άμεσα, πυροδοτεί την πλοκή στη συντριπτική πλειονότητα των έργων, θεατρικών και ευρύτερα λογοτεχνικών, όχι μόνο στη (νέο)ελληνική αλλά και στην παγκόσμια γραμματεία. Από την άλλη όμως είναι εξαιρετικά προκλητικό να μελετηθεί ο τρόπος που προσεγγίζεται από συγγραφέα σε συγγραφέα ή από εποχή σε εποχή. Ήδη λοιπόν, από την αρχική διατύπωση του θέματος διαφαίνεται η ανάγκη να διασαφηθούν οι επί μέρους προσανατολισμοί του, οι οποίοι και θα καταστήσουν εναργέστερο το γιατί ενδιαφέρει ο τρόπος θέασης και χειρισμού τού έρωτα στο νεοελληνικό θεατρικό έργο.

Η χρονική αφετηρία -1950- αποτελεί ταυτόχρονα κομβικό σημείο στην Ιστορία της Ελλάδας. Η χώρα, βαθιά τραυματισμένη από την προηγούμενη δεκαετία του πολέμου, της Κατοχής και του Εμφυλίου, ανασυγκροτείται, πρωτίστως οικονομικά και πολιτικά και ως εκ τούτου και πολιτισμικά. Παράλληλα, τίθεται επιτακτικό το αίτημα της ανανέωσης και στο θέατρο: Νέοι σκηνοί τρόποι, νέοι συγγραφείς, νέο ρεπερτόριο. Συγχρόνως, η ελληνική κοινωνία εξελίσσεται, αλλάζουν οι νοοτροπίες και η ηθική, η Ελλάδα κάνει αργά αλλά σταθερά βήματα εκσυγχρονισμού, μοιάζει να συντονίζεται και να συμπορεύεται με ένα σταθερά μεταβαλλόμενο κόσμο.

Από την πρώτη κιόλας στιγμή, και αφού το θέμα έχει οριοθετηθεί χρονικά, αναφύεται η ανάγκη να δοθούν κάποιες συντεταγμένες όσον αφορά το πεδίο της μελέτης. Συγκεκριμένα, σαν αρχή γεννάται *grosso modo* το ερώτημα: Ποια έργα και ποιοι συγγραφείς; Αν η απάντηση είναι όλα και όλοι, η έρευνα καθίσταται, εκτός από υπερβολικά δυσχερής, και υπερβολικά πλατιά, διατρέχοντας τον κίνδυνο, αν – και εφόσον αυτό είναι εφικτό- μελετηθούν και αναφερθούν όλα τα έργα που γράφτηκαν σε αυτή την περίοδο, να θυσιαστεί η ποιότητα και η στόχευση προς όφελος μιας αμφιβόλου νοήματος ποσότητας και εν ονόματι της υποχρέωσης να είναι η έρευνα εξαντλητική.

Ας σημειωθεί ότι έχω στα χέρια μου δύο καταλόγους θεατρικών έργων, οι οποίοι δεν καλύπτουν βέβαια ολόκληρο το χρονολογικό ορίζοντα της έρευνας, μπορούν

όμως να λειτουργήσουν ως ένα αρχικό δομικό υλικό. Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο ίσως να ξεκαθαρίσω ότι η διατριβή θα περιοριστεί σε έργα που έχουν παρασταθεί ή εκδοθεί ή και τα δύο. Ο πρώτος κατάλογος προέκυψε από την καταγραφή του καθηγητή Πλάτωνα Μαυρομούστακου, που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό «Διαβάζω», τ. 89 7/3/1984, με τίτλο «Ελληνικό Θεατρικό Έργο 1949-1983: Μια πρώτη καταγραφή». Ο δεύτερος δημοσιεύτηκε επίσης στο «Διαβάζω», τ. 461 Μάρτιος 2006, συντάχθηκε από τη θεατρολόγο Φρύνη Λάλα και καταγράφει «Πρωτοεμφανιζόμενους Συγγραφείς από το 1990 ως το 2005».

Οι δύο αυτοί κατάλογοι μου έχουν χρησιμεύσει μέχρι στιγμής ως δύο πρόχειρες «βάσεις δεδομένων», οπωσδήποτε όμως πρέπει να γίνει μια διαλογή των αντιπροσωπευτικότερων έργων και συγγραφέων, όχι μόνο για λόγους συστηματικούς, για να μην «απλωθεί» υπερβολικά η διατριβή σε εκατοντάδες ονόματα και χιλιάδες έργα, αλλά και για λόγους ουσίας: Ανεξάρτητα από το μέγεθος του συνόλου της συγγραφικής παραγωγής είναι συγκεκριμένα και ευάριθμα τα έργα που δίνουν το στίγμα. Ανάγκη που δημιουργεί βέβαια με τη σειρά της ένα πλήθος από επί μέρους αιτήματα, το βασικότερο από τα οποία είναι πώς ορίζεται ένα έργο ως αντιπροσωπευτικό της εποχής του και με ποια κριτήρια, υποκειμενικά ή αντικειμενικά, θα επιλεγθούν τα υπό μελέτη έργα. Ακόμα θα χρειαστεί να γίνει και μια επιλογή συγγραφέων, με έμφαση σε εκείνους με την ισχυρότερη ποιοτικά και ποσοτικά παρουσία. Ευελπιστώ –με στόχο να γίνει πληρέστερος ο κατάλογος αναφοράς- στη συνδρομή της Εταιρείας Ελλήνων Θεατρικών Συγγραφέων, με την οποία έχω ήδη έρθει σε επαφή.

Η δομή και θεματική ταξινόμηση της διατριβής θα είναι «θεματολογικής» υφής. Αυτό σημαίνει ότι οι ενότητες της θα υπόκεινται σε μια εννοιολογική κατηγοριοποίηση των ποικίλων «περιπτώσεων» του έρωτα. Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον κεφάλαιο –ενδεχομένως πρόσφορο και για αυτόνομη διατριβή- θα ήταν η κοινωνιολογική προσέγγιση του έρωτα, όπως τον συλλαμβάνει και τον χειρίζεται ο εκάστοτε συγγραφέας και από εποχή σε εποχή. Με άλλα λόγια, μέσα από τις εκφάνσεις του στα διάφορα έργα, να εξετάζεται κατά προέκταση και ο τρόπος που η κοινωνία αντιμετωπίζει και διαχειρίζεται ζητήματα όπως π.χ. η

σεξουαλική απελευθέρωση. Αυτόνομο κεφάλαιο θα αποτελούσε το θέμα του προγαμιαίου έρωτα. Μια αρραβωνιαστικιά, για παράδειγμα, που εγκαταλείπεται αμέσως πριν από το γάμο, θα μπορούσε να πυροδοτήσει ένα έγκλημα τιμής στην ελληνική κοινωνία του `50 ή του `60 και συνακόλουθα να συστήσει υλικό για ένα σπαρακτικό ερωτικό δράμα εκείνης της εποχής. Πόσο θα συγκινούσε ένα τέτοιο έργο σήμερα, και ακόμα περισσότερο, ποιο συγγραφέα ή ποιο κοινό θα αφορούσε; Ή πάλι ο έρωτας από την αντρική και από τη γυναικεία σκοπιά... Απλούστερα: Πώς αγαπούν οι γυναίκες και πώς αγαπούν οι άντρες στο νεοελληνικό θέατρο; Ακόμα πιο σύνθετο: Πώς αγαπούν οι γυναίκες και πώς οι άντρες στους άντρες θεατρικούς συγγραφείς και πώς, αντίστοιχα, στις γυναίκες; Είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσα η εξέταση του θέματος, τόσο από τη σκοπιά της κοινωνιολογίας και της κοινωνικής εξέλιξης όσο και από την ειδική σκοπιά του γυναικείου ζητήματος και της πρόσληψής του από την ελληνική κοινωνία. Υπογραμμίζω το σημείο αυτό γιατί θα επανέλθω στη συνέχεια.

Παραθέτω αναλυτικά και όσο το δυνατόν επιγραμματικά τις ξεχωριστές οπτικές από τις οποίες είναι ενδιαφέρον να ερευνηθεί το θέμα.

_Πώς προσεγγίζουν τον έρωτα οι **άντρες** και πώς οι **γυναίκες θεατρικοί συγγραφείς**. Υπάρχει «αντρική» και «γυναικεία» ματιά;

_ **Παράνομοι – απαγορευμένοι** έρωτες (απιστία, εξωσυζυγικές σχέσεις), όπου χρειάζεται πρώτα από όλα να οριστεί τι σημαίνει «παράνομος έρωτας». Εντός της παρούσας συγχρονίας, παράνομες δε θεωρούνται ούτε οι εξωσυζυγικές σχέσεις, οι οποίες τώρα πια απλώς παραβιάζουν έναν άτυπο κώδικα τιμής (όχι πάντα σταθερό και απαραβάτο) που διέπει τη συζυγία. Δε συνέβαινε όμως το ίδιο στην Ελλάδα του `50, όπου η απιστία, εκτός από ποινικό αδίκημα, ηθικά συνιστούσε έγκλημα καθοσιώσεως –ειδικά, αν όχι και αποκλειστικά από την πλευρά της γυναίκας- και όνειδος τόσο για την άπιστη όσο και για τον απατημένο σύντροφο.

_ **Αποκλίσεις, νοσηρές πλευρές**. (π. χ. παιδεραστία ή αιμομιξία) οι οποίες βέβαια, αποτελούν μικρής έκτασης κεφάλαιο στο νεοελληνικό θέατρο.

Όλα αυτά θα μπορούσαν να αποτελέσουν μέρος μιας ευρύτερης ενότητας «**έρωτας και ενοχή**» ή «**έρωτας και ντροπή**», ενότητας άρρηκτα συνδεδεμένης με τις ψυχο-

κοινωνικές διαστάσεις του έρωτα. Άλλη παράπλευρη, σχετική εννοιολογική προέκταση είναι το δίπτυχο «**έρωτας και βία**».

Είναι προφανές ότι η διάρθρωση της διατριβής δεν μπορεί να αγνοήσει την κοινωνιολογική και ψυχολογική διάσταση του έρωτα. Ειδικά το ζήτημα της κοινωνικής ηθικής και νοοτροπίας και πώς αυτή εξελίσσεται μέσα στο χρόνο πρέπει να αποτελεί σταθερό γνώμονα μελέτης.

Άλλο αυτόνομο κεφάλαιο θα αποτελέσει το θέμα

— «**έρωτας και κοινωνία**» με υποενότητες τα

- «**έρωτας και εξουσία**»,
- «**έρωτας και ταξικές διαφορές**»,
- «**χειρισμός/χειραγώγηση του ερωτικού στοιχείου**»,

Αυτό το κεφάλαιο θα έχει να κάνει με την αμοιβαία επίδραση ανάμεσα στη διαπροσωπική σχέση και στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Πώς η ερωτική σχέση μπορεί να έχει μια δυναμική σύγκρουσης με- ή ένταξης σε- μια κοινωνική ομάδα. Πώς μπορεί να χρησιμοποιηθεί η αρχετυπική δύναμη και ορμή του έρωτα ως καύσιμο για την επίτευξη κοινωνικών και προσωπικών στόχων. Ζήτημα πανάρχαιο, αντίστοιχα –και ανέκαθεν- προσφιλές στη δραματουργία, ξεκινώντας από το «Βασιλικό» του Μάτεσι και τη σύγκρουση αστών και ευγενών, περνώντας από τα πρόσωπα του Μουρσελά, ανθρώπινα παραδείγματα αριβιστών της πρώιμης μεταπολίτευσης και φτάνοντας στο «Γάλα» του Κατσικονούρη, όπου η οριστική αφομοίωση του παλιννοστούντος περνάει μέσα από τον «καλό» γάμο με την κόρη του εργοδότη, ή στους «Ντεσπεράντος» του Γ. Ηλιόπουλου, όπου ακόμα και ο φοιτητικός ερωτικός δεσμός αποβλέπει στην καριέρα και την κοινωνική καταξίωση. Ξεχωριστό κεφάλαιο βέβαια θα αποτελέσει ο **γάμος**, θέμα ιδιαίτερα προσφιλές στο θέατρο. Οι συζυγικές σχέσεις και η φθορά του έρωτα εντός τους. Στο κεφάλαιο αυτό διαπλέκεται εννοιολογικά και το ζήτημα του παράνομου έρωτα ως απιστία, και οι σχέσεις εξουσίας που αναπτύσσονται στην ερωτική σχέση και γιγαντώνονται –ή αντιστρέφονται- μέσα στο γάμο.

Σαφώς, και το κεφάλαιο – γάμος παρουσιάζει ενδιαφέρον να μελετηθεί μέσα από κοινωνιολογική οπτική: Πώς είναι, για παράδειγμα, οι συζυγικές σχέσεις στις λαϊκές

τάξεις και πώς μέσα στον αστικό κόσμο. Ενδιαφέρον έχει επίσης και η ειδολογική προσέγγιση: Πώς παρουσιάζεται ο γάμος στη φαρσοκωμωδία ή την αστική κωμωδία λ.χ. των Σακελλάριου – Γιαννακόπουλου και πώς στο λαϊκό δράμα του Καμπανέλλη. Μέσα από αυτή την πρώτη αναλυτική προσέγγιση του θέματος, γίνεται φανερή η ανάγκη σημασιολογικού προσδιορισμού εννοιών όπως «παράνομες σχέσεις», «νοσηρό», «απόκλιση», και μέσα στη διαχρονία της ελληνικής κοινωνίας. Καθίσταται ακόμα σαφές ότι κάθε πτυχή και θεματική ενότητα της διατριβής μπορεί και πρέπει να εξεταστεί από πολλαπλές οπτικές γωνίες, από την οπτική της κοινωνιολογίας πρώτα απ' όλα, αφού μιλάμε για θέατρο εν εξελίξει σε ένα φάσμα εξηκονταετίας, μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, την οπτική της ψυχολογίας, την οπτική των καλλιτεχνικών τάσεων –στο «παράλογο» θεατρικό σύμπαν του Ζιγώγα ας πούμε, το ερωτικό στοιχείο εμφανίζεται ως καρικατούρα, το ίδιο και στα υπερρεαλιστικά έργα του Μανιώτη- κ.ο.κ.

Ωστόσο, στην ενός έτους «διαδρομή» -εξωτερική, μέσα από αναγνώσεις θεατρικών έργων κυρίως αλλά και μελετών και εσωτερική, επεξεργασίας του θέματος- παρατήρησα κάτι ιδιαίτερα αξιοπρόσεκτο, που αφορούσε κατά κύριο λόγο την εννοιολογική κατηγοριοποίηση και προσέγγιση του ζητήματος του έρωτα: Αφ' ενός το αυτονόητο, ότι δε νοείται έρωτας χωρίς τη συγκρουσιακή του πλευρά, ότι το πανάρχαιο ερωτικό παιχνίδι από μian άλλη οπτική γωνία αποτελεί έναν πρωταρχικό αγώνα επικράτησης, του οποίου μόνο η έκβαση και οι όροι διαφοροποιούνται και ετερο-καθορίζονται από κοινωνία σε κοινωνία, από πολιτισμό σε πολιτισμό, από εποχή σε εποχή: Η ουσία και η γενεαλογία αυτού του αρχετυπικού «εμφύλιου πολέμου» παραμένουν αμετάλλακτες, ριζωμένες και σύμφυτες με την ανθρώπινη πρωταρχική ουσία. Αφ' ετέρου, και προς επίρρωσιν αυτής της ούτως ή άλλως κοινά αποδεκτής διαπίστωσης, όποια θεματική πτυχή του έρωτα και αν εξέταζα, σταθερά αναφύοταν η προβληματική της θέσης της γυναίκας. Οι προσφιλείς στους συγγραφείς μας ρόλοι που παίρνει η γυναίκα μέσα στο ερωτικό παιχνίδι και ως ποιο βαθμό αυτοί αναπαράγουν τα κοινωνικά και ψυχαναλυτικά στερεότυπα είναι ένα ζήτημα που διατρέχει όλες τις προαναφερθείσες σκέψεις και οπτικές, και όχι παραπλεύρως, σαν ένα επί μέρους συμπληρωματικό υπο-ερώτημα, αλλά μάλλον ως

ερώτημα βάσης, του οποίου η διερεύνηση και ερμηνεία εμπλουτίζει ή και μεταβάλλει ολόκληρη την οπτική.

Στην ενότητα «παράνομοι έρωτες», για παράδειγμα, ειδικότερα μιλώντας για τη συζυγική απιστία, είναι αδύνατο να αγνοηθεί ή να υποτιμηθεί το γεγονός ότι «παράνομη» θεωρούνταν και ίσως ακόμα θεωρείται κατά κανόνα η γυναικεία απιστία. Αναφέρω ενδεικτικά στην κλασική «Αυλή των Θαυμάτων» του Καμπανέλλη την αποκάλυψη της ερωτικής σχέσης της Όλγας με το Στράτο: Θα είχε το ίδιο βάρος και ανάλογο συντριπτικό συνακόλουθο με μια υποθετική αποκάλυψη εξωσυζυγικής σχέσης του άντρα της Στέλιου; Στο ίδιο έργο, γίνεται συχνότατα νύξη σε αλληπάλληλες αντρικές παρεκτροπές, ενδεχόμενες και επιβεβαιωμένες, οι οποίες παραμένουν σε επίπεδο πταίσματος· αρκεί όμως μία γυναικεία απιστία για να επισύρει ανήκεστη καταστροφή. Στην ελληνική κοινωνία του '50, την οποία εύστοχα όσο και ποιητικά αντικατοπτρίζει το συγκεκριμένο έργο, η απιστία της γυναίκας αποτελεί ντροπιαστικό στίγμα και αμετάκλητο εξευτελισμό για το σύζυγο. Πάνω στην ίδια βαθιά ριζωμένη αντίληψη βασίζεται και η θεματική πολλών κωμωδιών ηθών της εποχής, π.χ. των Σακελλάριου – Γιαννακόπουλου. Μόνο που εδώ η γυναικεία απιστία δεν υφίσταται παρά σε επίπεδο υποψίας από πλευράς του ζηλότυπου συζύγου, ή ως παιχνίδι αντεκδίκησης, ή έστω ως επικρεμάμενη απειλή που δεν πραγματοποιείται, και στην πράξη περιορίζεται το πολύ σε μια ανάλαφρη ερωτοτροπία. Και πάντως, τόσο στην κωμωδία όσο και στο δράμα, η απιστία της γυναίκας ή ακόμα και το ενδεχόμενό της, ανεξαρτήτως συνεπειών, προσεγγίζεται σταθερά από τους συγγραφείς, αν όχι ως ανείπωτη ντροπή, οπωσδήποτε ως πράξη με τεράστιο ηθικό και κοινωνικό βάρος, που καταφέρει ανεπανόρθωτο πλήγμα στη συζυγική σχέση.

Στο ερώτημα πάλι του πώς χειρίζεται η δραματουργία μας το θέμα της σεξουαλικής απελευθέρωσης, πώς θα μπορούσε να αποσιωπηθεί το κεφάλαιο της γυναικείας χειραφέτησης, αφού πρόκειται για ζητήματα σύστοιχα που το ένα προϋποθέτει το άλλο; Και πώς άραγε το επιτακτικό αίτημα της γυναίκας για ερωτική, κοινωνική και προπάντων υπαρκτή απελευθέρωση και αυτοδιάθεση που αρθρώνεται σαν απεγνωσμένη κραυγή στη «Στέλλα με τα κόκκινα γάντια», διακωμωδείται ως

αυτονόητο και εν τέλει άχρηστο κεκτημένο στο «Με δύναμη από την Κηφισιά» των Κεχαΐδη – Χαβιαρά;

Στο κεφάλαιο «έρωτας και γάμος» πάλι, η θέση και η σχέση της γυναίκας με το θέμα δεσπόζει: Από τη μια, σύμφωνα με τον αστικό μύθο, τον οποίο οι συγγραφείς με ελάχιστες εξαιρέσεις προσυπογράφουν, η γυναίκα είναι αυτή που τον επιζητά, ως επιστέγασμα του έρωτα και κοινωνική αποκατάσταση. Πραγματικά είναι αμέτρητα τα έργα, κωμωδίες κυρίως, ως το `70-`80 που εστιάζουν σε αυτό το στερεότυπο. Από την άλλη, εντός της συζυγικής ζωής, όπου ο έρωτας εκπίπτει σε ρουτίνα και η ζωή σε επιβίωση –άλλο σύνηθες σχήμα στη δραματολογία- η γυναίκα, από θυματοποιημένο κοινωνικό παρία που επιζητά μία υπόσταση μέσα από το γάμο, μετατρέπεται σε θύτη, έτοιμο να ευνουχίσει το ανίσχυρο πια αρσενικό. Θυμίζω την «Κασέτα» της Λ. Αναγνωστάκη, ή πολλά έργα του Μανιώτη –, *Το ματς*, *Οι σύζυγοι*, *Κοινή λογική*, ακόμα και τα ταχυδράματά του – στα οποία το σχήμα επανέρχεται εμμονικά.

Γενικά, στα έργα «θέσης» που φιλοδοξούν να καταδείξουν την παθολογία μιας εποχής, και στο περιθώριο της σχέσης των φύλων, η γυναίκα είναι εκείνη που πρώτη απεμπολεί την ελευθερία και την ερωτική της υπόσταση και εμφανίζεται πρόθυμη να συμβιβαστεί πάση θυσία στις επιταγές μιας κατεστημένης «νόρμας».

Σε ό,τι αφορά πάντως το μοτίβο της γυναίκας – θύτη, τόσο προσφιλές –ενίοτε και πρόσφορα «βολικό»- στη δραματολογία τόσο από άντρες όσο και από γυναίκες συγγραφείς, θα πρέπει να υπογραμμιστεί ότι από τους περισσότερους έχει προσεγγιστεί ρηχά, από την ηθογραφική του πλευρά και συνήθως μέσα από το μανιχαϊστικό σχήμα «καλού» / «κακού», με δεδομένη βέβαια τη δαιμονοποίηση της «κανιβαλικής» γυναικείας φύσης. Στο σημείο αυτό οφείλει να αναφερθεί η ιδιαίτερη περίπτωση της Μαργαρίτας Λυμπεράκη, στην οποία αξίζει να αφιερωθεί ξεχωριστό κεφάλαιο. Η Μ. Λ. ανάγει το τετριμμένο σχήμα στο αρχέτυπό του. Με ψυχαναλυτικές καταβολές στον Karl Jung και αντίστοιχες φιλοσοφικές σε ένα συναρπαστικό αμάλγαμα παγανισμού και χριστιανισμού, τα γυναικεία πρόσωπα της Λυμπεράκη παραπέμπουν σε ένα αρχέγονο μητριαρχικό σύμπαν, όπου η πανίσχυρη γυναίκα – μήτρα διαφεντεύει τη ζωή και το θάνατο. Αναφέρω

ενδεικτικά τις *Δαναΐδες* και τη *Γυναίκα του Κανδαύλη*, έργα που αντλούν από το Μύθο και στα οποία επανέρχεται στερεοτυπικά το μοτίβο **έρωτας – γέννηση – θάνατος**, με τις γυναίκες να ελέγχουν σα βασίλισσες – μέλισσες τον αέναο κύκλο της ζωής και τους άντρες φιγούρες «χλωμές», με ασαφές περίγραμμα και ρόλο «κηφήνα» - γαμέτη.

Όσον αφορά το θέμα «έρωτας και βία», ή χειραγώγηση του ερωτικού στοιχείου, συναντούμε πάλι κλασικά σχήματα που αναπαράγονται: Η γυναίκα γίνεται συχνά δέκτης σωματικής βίας ή κακοποίησης μέσα στην ερωτική σχέση, σπάνια όμως αυτό αποτελεί κεντρικό θέμα θεατρικού έργου, ενώ συχνά εμφανίζεται ως ένα είδος «κανονικότητας». Θυμίζω το ζευγάρι του Μπάμπη και της Βούλας στην *Αυλή των θαυμάτων* –επανέρχομαι στο έργο αυτό, γιατί θεωρώ ότι περιέχει εν σπέρματι πολλά επόμενα έργα και θεατρικά πρόσωπα- όπου το ξύλο και η συμφιλίωση ήταν μέρος της καθημερινότητάς τους. Μόλις τα τελευταία χρόνια, και με τα νέα δεδομένα μιας παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, το ζήτημα της γυναικείας, σεξουαλικής κυρίως κακοποίησης και εκμετάλλευσης κάνει διστακτικά την εμφάνισή του στην ελληνική δραματουργία. Αναφέρω την περίπτωση του Γ. Τσίρου (*Αόρατη Όλγα, Αξύριστα πηγούνια, Σχέσεις οργής*). Από την άλλη πλευρά επαναλαμβάνεται συχνότατα το μοτίβο της ψυχολογικής βίας από τη γυναίκα προς τον άντρα, ο οποίος παρουσιάζεται ως αθώο θύμα της ερωτικής χειραγώγησης μιας δαιμόνιας ερωμένης. Άπειρες είναι οι μικρές «Λυσιστράτες» της κωμωδίας που χειρίζονται χρησιμοθηρικά τον ερωτισμό τους, επιστρατεύοντας την περίφημη «γυναικεία πονηριά», αλλά και οι σκοτεινές μητριαρχικές φιγούρες που κινούν υπόγεια τα νήματα της σχέσης, παγιδεύοντας και ποδηγετώντας τον άντρα-ανδρείκελο, κυρίως μέσα στο γάμο. Το δείγμα των έργων που ήδη ανέφερα είναι χαρακτηριστικό.

Το σχήμα της «σαρκοβόρας» γυναίκας χρησιμοποιείται και από γυναίκες συγγραφείς. Αναφέρθηκε ήδη η Λ. Αναγνωστάκη με την «Κασέτα», ενώ αξιοσημείωτη είναι και η αντίστοιχη προσέγγιση της νεώτερης Λείας Βιτάλη. Ειδικά στο ζήτημα της απεικόνισης του γυναικείου έρωτα από άντρες και από γυναίκες δραματουργούς, έχει ενδιαφέρον να αντιπαραβάλει κανείς τις σκοτεινές,

«αρρενωπές» γυναικείες μορφές αυτής της συγγραφέα με τις βαθιά θηλυκές, ερωτικές γυναίκες του σύγχρονου της Άκη Δήμου.

Κλείνοντας, σημειώνω ότι είναι βέβαια νωρίς για συμπεράσματα, μπορούμε ωστόσο να αποτολμήσουμε μια διαπίστωση –που περισσότερο αποτελεί προσωπική μου αίσθηση- ότι η νεοελληνική δραματουργία τείνει να αναπαράγει κοινωνικές νόρμες και ψυχαναλυτικά στερεότυπα με λιγιστές, σποραδικές υπερβάσεις. Η προσέγγιση της γυναίκας μέσα στην ερωτική σχέση, ως ερωτικό αντικείμενο και κυρίως ως υποκείμενο, ελάχιστα έχει αλλάξει στην πορεία και εξέλιξη της θεατρικής συγγραφής μέσα στα τελευταία 60 χρόνια, και ίσως αυτή η ηχηρή απουσία των ισχυρών και ρηξικέλευθων γυναικείων προσώπων να οφείλεται στο ότι η γυναίκα στο θέατρο –όπως ενδεχομένως και στην πραγματική ζωή- λειτουργεί ως τοποτηρητής – φορέας και θεματοφύλακας ενός κατ' εξοχήν ανδροκρατούμενου κόσμου.

Προσεγγίζοντας τις σχέσεις των δύο φύλων στους «Μυστικούς Αρραβώνες» του Γρηγορίου Ξενόπουλου⁷¹

Ζέρβα Γεωργία, υποψήφια Διδάκτορας ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Τριμελής Επιτροπή:

1. Αθανάσιος Μπλέσιος, επιβλέπων, Επίκουρος Καθηγητής ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
2. Μαρίνα-Αναστασία Κοτζαμάνη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
3. Βαρβάρα Γεωργοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Περίληψη

Στο μυθιστορηματικό και θεατρικό έργο του Γρηγορίου Ξενόπουλου καθοριστικό ρόλο παίζει το ερωτικό ένστικτο που διαμορφώνει τις σχέσεις των δυο φύλων και καθορίζει τη συνολικότερη συμπεριφορά τους. Κυρίαρχος είναι ο ρόλος του στους «Μυστικούς Αρραβώνες» του Ξενόπουλου, όπου ένας άνδρας, πίσω από τον οποίο κρύβεται ο ίδιος ο συγγραφέας, μονοπωλεί το ενδιαφέρον δυο γυναικών, εντελώς διαφορετικού διανοήματος. Η ερωτική αλληλογραφία που ανταλλάσσει με μια από τις δυο φανερώνει τη βαθιά ψυχική ένωση και το ρομαντικό έρωτα, απαλλαγμένο από οποιαδήποτε σωματική επαφή. Ωστόσο η σεξουαλική σχέση που πραγματώνεται μέσα στο γάμο είναι όπως παραδέχεται ο ίδιος ο Ξενόπουλος αυτή που ολοκληρώνει ουσιαστικά την ένωση ενός ζευγαριού. Ο έρωτας έχει ως κύριο στόχο το γάμο που αποτελεί την πλήρη αποκατάσταση και καταξίωση της γυναίκας, η οποία παραμένει υποταγμένη στον άντρα, ακόμη κι αν η ίδια διαθέτει μια πνευματική καλλιέργεια. Η αθηναϊκή κοινωνία των αρχών του εικοστού αιώνα θέτει στο προσκήνιο τον έρωτα που οδηγεί στο γάμο, εμμένοντας στα κριτήρια που κάνουν κατάλληλη την επιλογή ενός συντρόφου, όπως η προίκια, η εξωτερική εμφάνιση, η επαγγελματική και κοινωνική καταξίωση. Ο έρωτας, προσωπικό απωθημένο και του ίδιου του Ξενόπουλου και προσφιλές μοτίβο της τέχνης του, είναι, επομένως, ο καταλύτης των σχέσεων των δυο φύλων.

Λέξεις κλειδιά: Φύλα, Ξενόπουλος, Μυστικοί Αρραβώνες, έρωτας, γάμος.

Εισαγωγή

Στο μυθιστορηματικό και θεατρικό κόσμο του Γρηγορίου Ξενόπουλου κυρίαρχη θέση κατέχει ο έρωτας με τη συνεπακόλουθη επίδρασή του στην ψυχή και τη συμπεριφορά του άνδρα και της γυναίκας. Στο παρόν άρθρο θα ασχοληθούμε με το μυθιστόρημα του Ξενόπουλου «Μυστικοί Αρραβώνες» που πραγματεύεται ένα προσφιές θέμα του

⁷¹ Το παρόν άρθρο αντλεί τη θεματική του από την εκπονούμενη διδακτορική διατριβή «Οι σχέσεις των δυο φύλων στο μυθιστορηματικό και θεατρικό έργο του Γρηγορίου Ξενόπουλου».

συγγραφέα, τον έρωτα των νεαρών κοριτσιών.⁷² Καταλυτικός είναι ο ρόλος του έρωτα ο οποίος αρχικά περιγράφεται ως η αγνή, άδοξη, ανιδιοτελής αγάπη που ξεκινά από το θαυμασμό της Θάλειας Δημάδη για τον καλλιτέχνη Νάσο Ανάστη και το έργο του με αποκορύφωμα την ψυχική ένωση των δυο, όπως αυτή δηλώνεται στα γράμματα που ανταλλάσσουν μεταξύ τους. Στη συνέχεια, εξίσου γλαφυρά αποδίδεται από τον Ξενόπουλο η σωματική-σαρκική επαφή της Θάλειας Δημάδη με το σύζυγό της, τον ωραίο και πλούσιο Στρατίδη.

Το μυθιστόρημα αυτό που περιέχει αρκετά αυτοβιογραφικά στοιχεία από τη ζωή του Ξενόπουλου θίγει βασικά ζητήματα των σχέσεων των δυο φύλων: την αγάπη, τον έρωτα, το γάμο, την απιστία. Σκοπός αυτού του άρθρου είναι να προσδιορίσουμε και στη συνέχεια να αναλύσουμε το πώς παρουσιάζεται ο έρωτας που διαμορφώνει τις σχέσεις των δυο φύλων, έχοντας ως άξονα το μυθιστόρημα «Μυστικοί Αρραβώνες». Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζει να προσεγγίσουμε το πώς διαμορφώνονται οι σχέσεις των δυο φύλων στο Αθηναϊκό- αστικό περιβάλλον, όπου εξελίσσονται, καθώς οι «Μυστικοί Αρραβώνες» είναι ένα από τα πιο επιτυχημένα Αθηναϊκά μυθιστορήματα.⁷³

A. Το μυθιστόρημα «Μυστικοί Αρραβώνες»

Οι «Μυστικοί Αρραβώνες»⁷⁴ δημοσιεύονται στην εφημερίδα «Έθνος» το 1915-1916, ενώ το 1938-1939 ο ίδιος ο Ξενόπουλος στην αυτοβιογραφία του «Η ζωή μου σαν μυθιστόρημα» αποκαλύπτει ότι η υπόθεση του μυθιστορήματος αντλείται από μια προσωπική του περιπέτεια. Αναλυτικότερα, όπως εξηγεί στο Επίμετρο της αυτοβιογραφίας του⁷⁵, η συναισθηματική περιπέτεια του κεντρικού ήρωα Νάσου Ανάστη, επιφανούς ζωγράφου,

⁷² Γεωργία Φαρίνου-Μαλαματάρη, «Γρηγόριος Ξενόπουλος», στον τόμο: *Η παλαιότερη πεζογραφία μας. Από τις αρχές της ως τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο*, τομ.Θ:1900-1914, Σοκόλης, Αθήνα 1997, σ. 304.

⁷³ Απόστολος Σαχίνης, *Γρηγόριος Ξενόπουλος, Το νεοελληνικό μυθιστόρημα*, Εστία, Αθήνα 1980, σ. 251.

⁷⁴ Στο παρόν άρθρο παραπέμπουμε στις σελίδες του μυθιστορήματος, όπως αυτό δημοσιεύτηκε από τις εκδόσεις Βλάσση. (Βλ. Γρηγόριος Ξενόπουλος, *Μυστικοί Αρραβώνες*, Βλάσση, Αθήνα 1984). Η παράθεση αυτούσιων των λόγων γίνεται, όπου κρίνεται σκόπιμο, για λόγους έμφασης, ώστε να φανεί εναργέστερα ο κάθε μυθιστορηματικός χαρακτήρας.

⁷⁵ Βλ. Γρηγόριος Ξενόπουλος, *Η ζωή μου σαν μυθιστόρημα. Αυτοβιογραφία*, Βλάσση, Αθήνα 1984 σσ.451-453.

είναι η δική του περιπέτεια με μια καλλιεργημένη και ανερχόμενη ποιήτρια της εποχής του. Η ερωτική αλληλογραφία που περιλαμβάνεται στο μυθιστόρημα είναι αληθινή, καθώς ο Ξενόπουλος αντέγραψε τα φλογερά γράμματα της Θάλειας, όπως ονομάζει την ηρωίδα του, και αναπαρήγαγε όσο πιστότερα μπορούσε, όσα της είχε αποστείλει ο ίδιος. Τα υπόλοιπα πρόσωπα του μυθιστορήματος είναι φανταστικά, ενώ η Καίτη Καστρίτη, η αρραβωνιαστικιά του ήρωα στο μυθιστόρημα, αντιστοιχεί στην Τίτα Κανελλοπούλου, την τότε αρραβωνιαστικιά και μέλλουσα δεύτερη σύζυγό του, με την οποία είχε αρραβωνιαστεί μυστικά εξαιτίας του ότι δεν είχε εκδοθεί το πρώτο του διαζύγιο.⁷⁶ Ο Απόστολος Σαχίνης γράφει για το συγκεκριμένο μυθιστόρημα ότι «ξεχωρίζει για την αλήθεια στη διαγραφή των χαρακτήρων, τις ωραίες ερωτικές σκηνές και το επιμελημένο ύφος που προσπαθεί να αποφύγει τις κοινές εκφράσεις».⁷⁷

B. Ο έρωτας

Το ερωτικό ένστικτο είναι για τον Ξενόπουλο, όπως γράφει και ο ίδιος στην αυτοβιογραφία του, ένα από τα αγαπητά του θέματα⁷⁸. Στους «Μυστικούς Αρραβώνες» υπάρχουν τρία ερωτικά ζευγάρια: η Καίτη Καστρίτη, που είναι μυστικά αρραβωνιασμένη με το Νάσο Ανάστη, ενώ στη συνέχεια παντρεύονται · η Θάλεια Δημάδη που είναι ερωτευμένη με το Νάσο Ανάστη και ανταλλάσσει μαζί του γράμματα αγάπης και αιώνιας αφοσίωσης, χωρίς όμως να ενωθούν ποτέ σωματικά· η Θάλεια Δημάδη με τον ωραίο και πλούσιο Στρατίδη, τον οποίο παντρεύεται και δίνεται έμφαση από το συγγραφέα στη σαρκική τους ένωση.⁷⁹ Το καθένα από τα τρία ερωτικά ζευγάρια έχει διαμορφώσει ένα διαφορετικό ερωτικό δεσμό, ενώ ιδιαίτερα εξυμνεί ο Ξενόπουλος το ψυχικό δέσιμο και το ταίριασμα ψυχών της Θάλειας με τον Ανάστη, δίνοντάς μας έτσι ένα τέλειο παράδειγμα ρομαντικού έρωτα . Ενδιαφέρον παρουσιάζει πάντως το γεγονός ότι αυτές οι ερωτικές ιστορίες περιγράφονται

⁷⁶ Βλ. Ξενόπουλος, όπ.π. σσ. 451-452.

⁷⁷ Βλ. Σαχίνης, όπ. π. σ.251.

⁷⁸ Βλ. Ξενόπουλος, όπ. π. σ. 34.

⁷⁹ Οι τρεις αυτοί πρωταγωνιστές λειτουργούν ως «μυθιστορηματικά πρόσωπα», δηλαδή σύμφωνα με τη Σακαλάκη εκπροσωπούν τις κοινωνικές αντιλήψεις της εποχής για την αναγκαιότητα του γάμου προκειμένου το άτομο να καταξιωθεί κοινωνικά. (Βλ. Μαρία Σακαλάκη, *Κοινωνικές ιεραρχίες και σύστημα αξιών. Ιδεολογικές δομές στο νεοελληνικό μυθιστόρημα.1900-1980*, Κέρδος, Αθήνα 1984).

παράλληλα⁸⁰, ενώ θίγεται και το θέμα της παράλληλης σχέσης ενός άνδρα με δυο γυναίκες. Ο έρωτας, λοιπόν, δρα καταλυτικά στις ψυχές των πρωταγωνιστών του συγκεκριμένου μυθιστορήματος καθορίζοντας τη μελλοντική τους ζωή, ενώ συγχρόνως ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να δει πώς αντιμετωπίζει ο άνδρας και πώς η γυναίκα το θέμα του έρωτα σε ένα κείμενο «σχεδόν αυτοβιογραφικό»⁸¹. Γι' αυτό κρίνεται σκόπιμο να εξεταστεί χωριστά η σχέση που διαμορφώνεται σε καθένα από τα τρία ερωτικά ζευγάρια που προαναφέρθηκαν.

B1. Νάσος Ανάστης- Καίτη Καστρίτη

Η Καίτη Καστρίτη είναι η μονάκριβη κόρη του Αρεοπαγίτη Καστρίτη, καθώς τα άλλα δυο παιδιά του πέθαναν, ο γιος του σε ατύχημα και η κόρη του από αθεράπευτη νόσο. Η οικογένεια του Νάσου Ανάστη συνδεόταν με στενούς φιλικούς δεσμούς με την οικογένεια Καστρίτη, ενώ ο Ανάστης είχε αδελφικό φίλο το Γιώργο Καστρίτη. Μετά το θάνατο των δυο παιδιών του Καστρίτη, ο Ανάστης θεώρησε χρέος του να συμπαρασταθεί στο πένθος του Αρεοπαγίτη, και μια μέρα με μια τέλεια συνεννόηση αποφάσισαν ο Ανάστης να αρραβωνιαστεί την Καίτη και να γίνει παιδί τους. Λόγω του πένθους οι αρραβώνες έγιναν μυστικοί και ήταν μια παρηγοριά για την οικογένεια Καστρίτη στη μεγάλη δυστυχία που τη βρήκε. Το δαχτυλίδι των αρραβώνων δεν το φορά κανείς από τους δυο, για να μην αποκαλυφθεί το μυστικό τους. Εκμυστηρευόμενος ο Ανάστης αυτή τη μυστική ένωση στο φίλο του Γιωργάκη Μαράνο τονίζει ότι «είχα καθήκον να προστεθώ έτσι σε μια οικογένεια που από μικρό παιδί με είχε σαν παιδί της- παίρνω κι ένα κορίτσι καλό»(σελ.34).

Περιγράφοντας τη μέλλουσα γυναίκα του αναφέρει ότι «είναι πολύ- πολύ ωραία. . . καλοκαμωμένη, γερή, γεμάτη ζωή και υγεία-και καλός άνθρωπος, θετικός, φρόνιμος» (σελ.32). Βλέπουμε, δηλαδή, ότι βασικό κριτήριο για την επιλογή συντρόφου στην αστική κοινωνία των αρχών του εικοστού αιώνα είναι η εξωτερική εμφάνιση, η υγεία, ο χαρακτήρας της κοπέλας, ενώ λαμβάνεται ιδιαίτερα υπόψη η φιλία και το ταίριασμα των

⁸⁰ Σαχίνης, ό.π.σ.251.

⁸¹ Γεωργία Φαρίνου-Μαλαματάρη, «Το παρακείμενο της πεζογραφίας του Ξενόπουλου», *Νέα Εστία*, τομ.150, τχ.1738, 2001, σ.382.

οικογενειών του γαμπρού και της νύφης.⁸² Ο ίδιος ο Ανάστης λέει στην Καίτη ότι τους ενώνουν ίδια πράγματα «οι γονείς σου, οι γονείς μου, τα σπίτια μας, οι οικογενειακές μας παραδόσεις, οι χαρές, τα πένθη μας»(σελ.130) . Ωστόσο, στην ένωση Καίτης και Ανάστη ο Μαράνος βρίσκει μια αντικειμενική δυσκολία ότι είναι «βάσανο η γυναίκα να μη συμφωνεί και να περιφρονεί ό,τι τιμά ο άνδρας της»(σελ.36) αναφερόμενος στο γεγονός ότι η Καίτη και η οικογένεια της δεν εκτιμούν το ταλέντο και δε συμμερίζονται τις καλλιτεχνικές ανησυχίες του Ανάστη. Αυτή η δυσκολία που επισημαίνει ο Μαράνος είναι η κύρια αιτία που φέρνει κοντά στη συνέχεια τον Ανάστη με τη Θάλεια Δημάδη η οποία θαυμάζει, εκτιμά και λατρεύει την τέχνη του Ανάστη.

Αυτή η σχέση που αναπτύσσει ο Ανάστης με τη Θάλεια προκαλεί τη ζήλεια της Καίτης⁸³ . Ο Ανάστης, πιστεύει ότι « ο καλλιτέχνης σαν ένας άνθρωπος εξαιρετικός, αλλιώςτικός μπορούσε να έχει και κάποιες ελευθερίες παραπάνω από τον τυχόντα αρραβωνιαστικό»(σελ.60). Ο πατέρας της τη συμβουλεύει «να σέβεσαι τα δικαιώματα του ανδρός. Εσύ για να πας οπουδήποτε θα ρωτήσεις τον αρραβωνιαστικό σου και μεθαύριο τον άντρα σου. Εκείνος θα πηγαίνει όπου θέλει και δε θα σε ρωτά. Τελείωσε!»(σελ.45) Τα λόγια αυτά του πατέρα της Καίτης συμβαδίζουν με τις ιδέες της εποχής, ότι η γυναίκα πρέπει να περιορίζει τη δράση της στην οικιακή σφαίρα.⁸⁴ Άλλωστε οι απόψεις αυτές για τη θέση της γυναίκας και ο αυστηρός τόνος των λόγων του πατέρα της Καίτης μας παραπέμπουν και στο απόλυτο πρότυπο αυστηρού και «φεουδαρχικού» πατέρα που αντιπροσωπεύει ο Παναγής Βιολάντης στο θεατρικό «Στέλλα Βιολάντη» ή στο αντίστοιχο μυθιστόρημα «Έρωσ Εσταυρωμένος».⁸⁵ Εξάλλου, το μυθιστόρημα αυτό έγραφε ο Ξενόπουλος την περίοδο που στην προσωπική του ζωή είχε την ερωτική περιπέτεια με τη Μυρτιώτισσα που στους «Μυστικούς Αρραβώνες» είναι η Θάλεια Δημάδη.⁸⁶

Όταν η Καίτη ανακαλύπτει ότι ο αρραβωνιαστικός της, της λέει ψέματα προτιμά να διαλύσει τον αρραβώνα, παρά να τον συγχωρέσει. Μ' αυτή της την πράξη αποδεικνύει την

⁸² Ο Ξενόπουλος και στο θεατρικό του έργο «Το Ζευγάρι» παρουσιάζει δυο οικογένειες που συνδέονταν με πολυετή φιλία να προσπαθούν να παντρεύσουν τα παιδιά τους μεταξύ τους.(Βλ. Γρηγόριος Ξενόπουλος, Θέατρο, *Πολυγαμία, Πειρασμός, Το Ζευγάρι* τχ.3, Βλάσση, Αθήνα 1991).

⁸³ Και σε άλλα έργα του Ξενόπουλου τίθεται το θέμα της ζήλειας, όπως στα θεατρικά «Η Πολυγαμία» και «Ο Πειρασμός» (Βλ. Γρηγόριος Ξενόπουλος, *Θέατρο, Πολυγαμία, Πειρασμός, Το Ζευγάρι* τχ.3, Βλάσση, Αθήνα 1991).

⁸⁴ Μαρία Γ. Μπασλή, *Silenced Voices: female identity in Henry James and Gregorios Xenopoulos*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, 2007(διδ.διατριβή) σ.86.

⁸⁵ Βλ. Τηλέμαχος Μουδατσάκις, Το θέατρο του Γρηγορίου Ξενόπουλου, *Διαβάζω* 265, 1991,σ.39.

⁸⁶ Φαρινου-Μαλαματάρη, όπ. π. σ.382.

περηφάνια της, την οποία προτάσσει έναντι της πρωτόγνωρης ηδονής που νιώθει, όταν φιλά παράφορα τον αρραβωνιαστικό της. Στο ξανασμίξιμο του ζευγαριού καταλυτικό ρόλο διαδραματίζει ο Αρεοπαγίτης ο οποίος εξηγεί στην κόρη του ότι πρέπει να δίνει ελευθερία στον άντρα της, ενώ θεωρεί ότι ο χωρισμός ήταν μόνο δική της ευθύνη. Ο Ανάστης για να διατηρήσει τον κοινωνικό του ρόλο, σύμφωνα με τον οποίο ο άντρας μπορεί να πάει όπου θέλει, αναγκάζει την Καίτη μπροστά σε όλους να του υποσχεθεί ότι θα τον αφήνει να πηγαίνει όπου θέλει αυτός.⁸⁷

Επιπλέον, εντύπωση προξενούν τα λόγια του πατέρα της Καίτης στο μέλλοντα γαμπρό του, ότι δηλαδή προτιμά να διαλύσει τους αρραβώνες και να στενοχωρήσει την κόρη του, παρά να τη δώσει σε κάποιον που δεν την αγαπά αληθινά. Και ο ίδιος ο Ανάστης μάλιστα ξαφνιάζεται από την αντίδραση του πεθερού του και γρήγορα συναινεί να επισπευσθούν οι διαδικασίες του γάμου, ξεκινώντας με τη δημοσίευση των αρραβώνων τους. Γαμπρός και πεθερός κανονίζουν την ημερομηνία αρραβώνων και γάμου, χωρίς να ρωτήσουν την άμεσα ενδιαφερόμενη, την Καίτη που υποψιάζεται ότι η ημερομηνία του γάμου ίσως σχετίζεται με την ύπαρξη ενός άλλου προσώπου, για το οποίο εικάζει ότι είναι ένα ωραίο κορίτσι, άσπρο, ξανθό και γαλανό.⁸⁸

Όταν συναντιούνται στο ατελιέ του Ανάστη η Καίτη με τη Θάλεια, η σύγκρουση μεταξύ τους είναι σφοδρή, καθώς η Καίτη της επιτίθεται και την ειρωνεύεται, ενώ η Θάλεια δείχνει αδύναμη να διαχειριστεί αυτή τη λεκτική επίθεση. Η εντύπωση του Ανάστη ότι η Καίτη κέρδισε σ' αυτή τη σύγκρουση ίσως σχετίζεται με το ότι ο ίδιος ο Ξενόπουλος επέλεξε τελικά ως σύζυγό του την Τίτα Κανελλοπούλου και όχι τη Μυρτιώτισσα, οπότε ταυτίζεται ασυνείδητα με την Καίτη και όχι με τη Θάλεια. Η οργή και ο θυμός της Καίτης φτάνει σε τέτοιο σημείο, ώστε μετά την αποχώρηση της Θάλειας του σχίζει με μαχαίρι το πορτραίτο της, τον σπρώχνει και του καταφέρει στο μάγουλο σα γροθιά. Έτσι η Καίτη «αφήνεται να

⁸⁷ Αυτή η αντίληψη του Ανάστη θυμίζει την αντίδραση του Διονύση Αλιμπράντε σε μια ανάλογη συζήτηση που έχει με τη γυναίκα του Ευανθία στο μυθιστόρημα του Ξενόπουλου «Ο Κοσμάκης-Τελευταία Όνειρα». (Βλ. Γρηγόριος Ξενόπουλος, *Ο Κοσμάκης-Τελευταία Όνειρα*, Βλάσση, Αθήνα 1984).

⁸⁸ Η περιγραφή αυτή δεν ανταποκρίνεται στα φυσικά χαρακτηριστικά της μελαχρινής Θάλειας, όμως συνάδει με τα φυσικά χαρακτηριστικά άλλων ηρωίδων του Ξενόπουλου, όπως είναι η Φωτεινή Σάντη στον «Κόκκινο Βράχο». (Βλ. Γρηγόριος Ξενόπουλος, *Ο κόκκινος βράχος*, Βλάσση, Αθήνα 1984).

την καταλάβει ο συναισθηματισμός της, γίνεται ευερέθιστη, οξύθυμη και ζηλιάρα»⁸⁹. Στο τέλος η Καίτη μετά τις εξηγήσεις του Ανάστη μαλακώνει, σκεπτόμενη ότι την αγαπά αληθινά και τα ξαναφτιάχνει μαζί του. Η συμπεριφορά της Καίτης, λοιπόν, επιβεβαιώνει τη θέση του Πέτρου Χάρη ότι το ερωτικό ένστικτο είναι μια παντοδύναμη εξουσία για τις ηρωίδες του Ξενόπουλου που πιστεύουν πρώτα στον έρωτα και μετά σε όλες τις άλλες αξίες της ζωής, ώστε ενώ φαίνονται εύθραυστες στην πραγματικότητα είναι πολύ δυνατές.⁹⁰ Τέλος αυτή η έκρηξη ζήλειας της Καίτης γίνεται η αρχή του τέλους της σχέσης του Ανάστη με τη Θάλεια, ανοίγοντας έτσι το δρόμο για το γάμο του με την Καίτη.

Ο γάμος της Καίτης και του Ανάστη γίνεται στο σπίτι της νύφης και σηματοδοτεί μια εντελώς καινούργια σχέση μεταξύ τους, ενώ συγχρόνως συνιστά και την αρχή της οριστικής ρήξης του Ανάστη με την τέχνη του. Ο Ανάστης υποκύπτει στην επιταγή της εποχής που θέτει ως πρωταρχικό μέλημα του ατόμου τη δημιουργία οικογένειας.⁹¹ Σε αυτό το γάμο ο Ανάστης νιώθει μια στενή ψυχική επαφή με τη γυναίκα του η οποία τον πλάθει, όπως εκείνη θέλει. Ο Ανάστης γίνεται ένας γνήσιος οικογενειάρχης, ένας άψογος πατέρας ενστερνιζόμενος όλες τις ιδέες της γυναίκας του. Η υποταγή του στην Καίτη είναι καθολική, αφού στο καφενείο κάθεται στη θέση που εκείνη του ορίζει, φοράει τα ρούχα που εκείνη επιλέγει. Το συγκλονιστικότερο από όλα είναι ότι εγκαταλείπει την τέχνη του, προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στις υποχρεώσεις του ως σύζυγος και πατέρας. Ο Ανάστης απολαμβάνει μια ήρεμη, γλυκιά, συζυγική αγάπη, παρουσιάζοντας την εικόνα ενός λιγότερου δυναμικού άντρα από αυτή που επικρατεί στις αρχές του εικοστού αιώνα. Συνεπώς, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η Καίτη συμβολίζει την κοινωνία κατά μία έννοια που ταυτίζει την καταξίωση του ατόμου με το γάμο και τη δημιουργία οικογένειας.

B2. Νάσος Ανάστης – Θάλεια Δημάδη

Η δεκαοκτάχρονη Θάλεια Δημάδη είναι κόρη του στρατηγού Δημάδη, θεωρείται το ωραιότερο κορίτσι της Αθήνας και σπουδάζει στο Πολυτεχνείο ζωγραφική. Η αγάπη της για

⁸⁹Βλ. Θεοδώρα Γλυκοφρύδη-Αθανασοπούλου, «Η νέα γυναίκα στην αστική κοινωνία», στον τόμο: Γ.Π. Πεφάνης (επιμ.): *Nulla Dies Sine Linea, Προσεγγίσεις στο έργο του Γρηγορίου Ξενόπουλου*, Ίδρυμα Κώστα και Ελένης Ουράνη, Αθήνα 2007 σ.79

⁹⁰ Βλ. Πέτρος Χάρης, Γρηγόριος Ξενόπουλος, *Περίπλους*, τχ.30-31, 1991σ.114.

⁹¹ Βλ. Μπασλή όπ.π. σ. 86.

τη ζωγραφική είναι η αφορμή για να έρθει πιο κοντά με το Νάσο Ανάστη και να αναπτυχθεί μεταξύ τους μια αγνή και ρομαντική αγάπη που οδηγεί σε μια δυνατή και βαθιά ψυχική ένωση. Ενθουσιασμένη και συγχρόνως γοητευμένη από τη γνωριμία της σε ένα χορό με το διάσημο ζωγράφο Ανάστη προβαίνει σε μια τολμηρή κίνηση ξεκινώντας πρώτη την ερωτική αλληλογραφία. Ο Ξενόπουλος συνηθίζει να βάζει τα κορίτσια των ανώτερων και μεσαίων στρωμάτων να επιδιώκουν τη σύναψη ερωτικών δεσμών με νέους που τα ενδιαφέρουν.⁹² Στο επίκεντρο αυτής της αλληλογραφίας τίθεται ο ρομαντικός έρωτας που ανυψώνει τις ψυχές των ερωτευμένων σε μια υψηλότερη σφαίρα επικοινωνίας.

Αναλυτικότερα, ο Ξενόπουλος περιγράφοντας τη Θάλεια της προσδίδει, αφενός χαρακτηριστικά ώριμης και έμπειρης γυναίκας, αφού διαθέτει μεστωμένο και καμπυλωτό κορμί και αφετέρου παιδικό και δροσερό πρόσωπο, με μαλλιά που της προσδίδουν ακόμη μεγαλύτερη αθωότητα. Τα μάτια της, ωστόσο, είναι ηδονικά και πολύτροπα, είναι αυτά που κάνουν την ομορφιά της ξεχωριστή και ψυχική. Όλη αυτή η ρεαλιστική περιγραφή από το συγγραφέα μας εξηγεί αφενός την ασύγκριτη και ανυπέβλητη ομορφιά της κοπέλας που έκανε τον Ανάστη να την προσέξει παρά το ότι ήταν αρραβωνιασμένος και αφετέρου προβάλλει το πρότυπο της γυναικείας ομορφιάς στις αρχές του εικοστού αιώνα. Η Θάλεια δεν κρύβει την αγάπη της για τους καλλιτέχνες και συγκεκριμένα για τον Ανάστη που τον θαυμάζει. Η περιγραφή της όμορφης Θάλειας ολοκληρώνεται στο πέμπτο κεφάλαιο του βιβλίου, όπου περιγράφεται η πρώτη επίσκεψή της στο ατελιέ του ζωγράφου που μένει έκθαμβος από τα κάλλη της, εστιάζοντας στο λαιμό, το πλούσιο στήθος, το τέλειο πόδι, αλλά και από το ύφος της που υποδηλώνει την ευρύτητα του πνεύματός της. Γι' αυτό το λόγο η Μπασλή⁹³ πιστεύει ότι η Θάλεια αποτελεί την επιτομή της καλλιεργημένης γυναίκας με λατρεία για τον καλλιτέχνη.

Συγκινημένος από τη μοναδική της ομορφιά και το θαυμασμό που τρέφει γι' αυτόν, ο ζωγράφος αναστατώνεται, όταν λαμβάνει το πρώτο γράμμα που αποστέλλει η τολμηρή Θάλεια. Η Θάλεια ανήκει στην κατηγορία των ανεξάρτητων κοριτσιών της εποχής που διεκδικούν αυτό που επιθυμούν με κάθε τρόπο.⁹⁴ Ο Ανάστης ερωτεύεται τη Θάλεια, παρά τη μυστική του ένωση με την Καίτη, και έτσι απαντά στο πρώτο της γράμμα, εξηγώντας ότι

⁹² Βλ. Βίκη Δουλαβέρα, *Τα δυο φύλα στα αστικά μυθιστορήματα του Γρηγορίου Ξενόπουλου*, University of Sydney, 1995(διδ. Διατριβή) σ.144.

⁹³ Βλ. Μπασλή, όπ.π. σ. 90.

⁹⁴ Το ίδιο συμβαίνει και στο μυθιστόρημα του Ξενόπουλου «Λάουρα»(βλ. Γρηγόριος Ξενόπουλος, *Λάουρα*, Βλάσση, Αθήνα 1984) ή στο θεατρικό «Χερουβείμ»(βλ. Γρηγόριος Ξενόπουλος, *Θέατρο, Ραχήλ, Χερουβείμ, Ψυχοσάββατο, Στέλλα Βιολάντη*, τχ. 2, Βλάσση, Αθήνα 1991).

ένα μυστικό εμποδίζει την ένωσή τους. Η απάντηση του Ανάστη προκαλεί ακόμη μεγαλύτερο πόνο στη Θάλεια, καθώς ο έρωτας γι αυτόν τη συντρίβει. Και πάλι ο έρωτας στο έργο του Ξενόπουλου έχει εξουσία παντοδύναμη, λειτουργεί καταλυτικά στην ψυχή της ηρωίδας.⁹⁵ Η Θάλεια με το κεραυνοβόλο αίσθημά της τρομάζει τον Ανάστη ο οποίος φοβάται ότι μπορεί να προκύψει ένας τραγικός θάνατος, αν την απορρίψει με τρόπο απότομο.⁹⁶ Είναι όπως γράφει ο Μαγκλιβέρας ο ερωτισμός που οδηγεί το άτομο σε θετικές ή αρνητικές πράξεις του βίου.⁹⁷ Εύλογα προκύπτει από τα παραπάνω ότι ο έρωτας παραμένει για την εποχή του Ξενόπουλου ένα από τα σημαντικότερα και συνθετότερα προβλήματα της αθηναϊκής κοινωνίας.

Παράλληλα η στάση του Ανάστη αποκαλύπτει και τον αντρικό του εγωισμό που κολακεύεται από το ότι προκαλεί τον έρωτα στο «πιο ωραίο κορίτσι της Αθήνας» που του αρέσει σαν ομορφιά και σαν ψυχή. Αυτό το ταίριασμα ψυχών απουσιάζει από τη σχέση του Ανάστη με την Καίτη, γεγονός το οποίο έχει επισημανθεί επιτυχώς και από το φίλο του Ανάστη, Μαράνο. Η Θάλεια τολμά και στέλνει δεύτερο πονεμένο γράμμα στο οποίο ο Ανάστης της απαντά να στρέψει την αγάπη της στην τέχνη της. Το τρίτο γράμμα της επίμονης Θάλειας τελειώνει με ένα πικραμένο φιλή για τον καλλιτέχνη. Στο δικό του γράμμα ο Ανάστης της ζητά την παρέμβαση της ξαδέλφης της, προκειμένου να συμφιλιωθούν και να μείνουν φίλοι. Η Θάλεια απαντά διακηρύσσοντας την πονεμένη αγάπη της «Σ' αγαπώ! Και πονώ, και πονώ»(σελ.170). Αξιοσημείωτο είναι ότι του γράφει σε ενικό αριθμό για πρώτη φορά, γεγονός που δυσαρρεστεί τον εγωιστή Ανάστη που ερμηνεύει τον ενικό ως αποκαθήλωση του από την υψηλή θέση που τον είχε τοποθετήσει η θαυμάστριά του. Έτσι ο ενθουσιασμός του για τη Θάλεια μειώνεται, ενώ το πέμπτο γράμμα της του ανακοινώνει τη φυγή της στο εξωτερικό καταλήγοντας σπαρακτικά «Ω συ, που χωρίς να το νιώθεις, εγέμισες τη ζωή μου ολάκερη με το βαθύτερο πόνο, δέξου από τα σπαραγμένα βάθη της καρδιάς μου, πολυαγαπημένε μου, ένα φιλή αληθινό, ένα φιλή αθάνατο»(σελ.176). Όπως ήταν φυσικό συγκινείται από το φλογερό της γράμμα και της εξομολογείται ότι την αγαπά,

⁹⁵ Χάρης, όπ.π. σ. 112.

⁹⁶ Ο Γ. Π. Πεφάνης εξηγεί ότι πολλές φορές οι ερωτευμένοι στο έργο του Ξενόπουλου καταλήγουν αυτόχειρες. (Βλ. Γ.Π. Πεφάνης, «Το *Εύοσμον Μυριάνθεμον* του θεάτρου μας. Για τον Γρηγόριο Ξενόπουλο», Επιστημονική Επετηρίς της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών ΛΓ', 2001,σ. 137-176).

⁹⁷ Διονύσης Μαγκλιβέρας, «Κοινωνικές θέσεις στην πεζογραφία του Γρηγορίου Ξενόπουλου. Η κοινωνία της εποχής του», στον τόμο: *Επικύρωση του Γρηγορίου Ξενόπουλου. Πενήντα χρόνια από την εκδημία του*, Αθήνα 2001, σ.101(Τετράδια «Ευθύνης» 39).

ενώ δεν πρέπει. Ο Πέτρος Χάρης⁹⁸ υποστηρίζει ότι ο έρωτας είναι φως και σκοτάδι για τους ήρωες του Ξενόπουλου. Τα ίδια ακριβώς λόγια χρησιμοποιεί και ο Ανάστης «η αγάπη σου είναι το φως μου, η ζωή μου. . . θα γύριζα στο σκοτάδι και στο τίποτα, τη στιγμή που η αγάπη σου θα έσβηνε»(σελ.193). Συνεχίζει, εξυμνώντας την αγάπη « Θάλεια μου, ν' αγαπάς για την αγάπη. . . όλα είναι μηδέν μπροστά της. . . η αγάπη μας θέλω να είναι τόση . . . ώστε τίποτα πια να μην είναι ικανό να τη φτάσει . . . ούτε ένας γάμος, μια σωματική ένωση με άλλον ή με άλλη . . . δεν μπορεί να την έχει για σκοπό ξεπέφτει . . . είναι ψυχική ένωση, η τέλεια, η ολοκληρωτική»(σελ.194) Αυτή η απόλυτη αγάπη οδηγεί μέχρι και στο θάνατο, φράση την οποία επαναλαμβάνει η Θάλεια στην απάντησή της, ενώ ο έρωτας που καταλήγει στο θάνατο είναι αγαπημένο μοτίβο του Ξενόπουλου.⁹⁹ Η Θάλεια το περιγράφει αυτό με τα έξης λόγια «να σου έλεγα όλη τη μυστική μαγεία που έχει ο θάνατος, όταν αγαπά κανείς χωρίς ελπίδα»(σελ.195), ενώ κλείνει το γράμμα της με παρόμοια φράση «Και θα πεθάνω δική σου»(σελ.197).Επιπλέον, εκτός από το ταίριασμα των ψυχών επαινείται και το ότι η Θάλεια και ο Ανάστης ταιριάζουν και εξωτερικά, γιατί είναι εξίσου όμορφοι.

Η αγάπη και η αφοσίωση της Θάλειας στον Ανάστη φτάνει σε τέτοιο βαθμό παθητικότητας, ώστε να του πει «Μπορείτε να με κάνετε ό,τι θέλετε, να με διαθέσετε όπως σας αρέσει ». (σελ.165) Τα λόγια αυτά επιβεβαιώνουν την άποψη του Άλκη Θρύλου ότι «ο έρωτας και μόνο ο έρωτας γεμίζει όλη την ύπαρξη και όλο τον ορίζοντα των κοριτσιών του Ξενόπουλου για τον έρωτα ζουν και πεθαίνουν».¹⁰⁰Επιπλέον φανερώνεται και μια παθητικότητα των ηρωίδων του Ξενόπουλου, καθώς δεν κατόρθωσε να δημιουργήσει μια απόλυτα χειραφετημένη γυναίκα¹⁰¹, αφού ακόμη και η φαινομενικά ανεξάρτητη Θάλεια παραδίνεται χωρίς όρους στον άντρα που αγαπά.

Σ' αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι αυτό το ταιριαστό και ερωτευμένο ζευγάρι ποτέ δε συνευρίσκεται ερωτικά, δεν ανταλλάσσει ούτε ένα φιλή, δεν αγγίζει ο ένας τον άλλο, καθώς οποιαδήποτε σωματική επαφή ισοδυναμεί στη σκέψη του Ανάστη με βεβήλωση του ιερού δεσμού του με τη Θάλεια. Βρίσκει τρόπο, λοιπόν, ο Ανάστης και καταπνίγει τον πόθο του για αυτή, καθώς τα λόγια της πλήρους υποταγής της λειτουργούν αποτρεπτικά για τη σωματική τους ένωση. Επιπλέον η Θάλεια εξαιτίας της μεγάλης της αγάπης για τον Ανάστη

⁹⁸ Χάρης, όπ. π. σ.114.

⁹⁹ Βλ. την αυτοκτονία της Φωτεινής Σάντρη στον «Κόκκινο Βράχο», το θάνατο του Παύλου στην «Αναδυομένη», την αυτοκτονία του Γώγου στη «Λάουρα».

¹⁰⁰ Άλκη Θρύλος, *Μορφές και θέματα του θεάτρου*, Δίφρος, Αθήνα 1961,σ.168.

¹⁰¹ Βλ. Γλυκοφρύδη- Αθανασοπούλου, όπ. π. σ. 88.

έχει ενεργοποιήσει τις ψυχικές της δυνάμεις, ώστε καταφέρνει και διαβάζει τις πιο μύχιες σκέψεις του. Έχει τόσο πολύ ταυτιστεί μαζί του, ώστε της είναι αδύνατο να μισεί ό,τι αγαπά εκείνος, δηλώνοντας έτσι ότι δε μισεί την αρραβωνιαστικιά του. Και σε ένα ακόμη γράμμα που του αποστέλλει δεν παραλείπει να δηλώσει ότι είναι η ίδια της η ψυχή, η ευτυχία της, παρά το ότι δεν την έχει φιλήσει ποτέ. Ανακεφαλαιώνοντας τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι αυτή η ιδανική αγάπη τους, αυτό το βαθύ αίσθημα που ενώνει τις ψυχές τους βρίσκει επιστέγασμα στην κοινή τους αγάπη για την τέχνη.

Η ψυχική αυτή σχέση του Ανάστη και της Θάλειας διαλύεται από μια παρεξήγηση. Ο Ανάστης παραπλανάται από την ξαδέλφη της Θάλειας που τον εκβιάζει ότι θα αποστείλει τα φλογερά γράμματά του στην αρραβωνιαστικιά του και αποφασίζει να διακόψει τη σχέση του με την Θάλεια. Μετά από πολλά χρόνια πληροφορείται την εξαπάτησή του από την ξαδέλφη της Θάλειας και συνειδητοποιεί ότι το γεγονός αυτό καθόρισε όλη του τη ζωή, αφού τελικά απαρνήθηκε ακόμη την τέχνη του για χάρη της οικογένειας.

B.3. Στρατίδης- Θάλεια Δημάδη

Ο Στρατίδης, νέος, πλούσιος, όμορφος, ευγενικός, έξυπνος, ικανός αθλητής ενδιαφέρεται για τη Θάλεια Δημάδη. Μεταξύ τους αναπτύσσεται αρχικά μια οικειότητα, αφού η Θάλεια αισθανόμενη μια φιλαρέσκεια επιτρέπει να καλλιεργηθεί μια φιλική σχέση. Η προτροπή της ξαδέλφης της να τον παντρευτεί, γιατί πληρεί όλες τις προϋποθέσεις, φανερώνει τα κριτήρια του γάμου για την αθηναϊκή κοινωνία της εποχής. Η Θάλεια σκεπτόμενη ότι ο γάμος της θα προξενήσει μεγαλύτερη εντύπωση στον Ανάστη που την απέρριψε, από ότι ένας ενδεχόμενος θάνατος, δέχεται να παντρευτεί το Στρατίδη.

Σ' αυτή τη σχέση ο δυναμικός Στρατίδης επιβάλλει το ρυθμό που αυτός θέλει, αποδεικνύοντας ότι «ο άνδρας βρίσκεται στην πλεονεκτική θέση να ελέγχει και να διακανονίζει τις σχέσεις του με το άλλο φύλο»¹⁰². Η δική του αγάπη είναι αρκετή για την έναρξη της σχέσης, ενώ συγχρόνως έχει τη βεβαιότητα ότι αν παντρευτούν θα τον αγαπήσει κι εκείνη. Η βεβαιότητα αυτή αποδεικνύεται περίτρανα μετά τα πρώτα τους φιλά που «τρέλαναν» τη Θάλεια με τη σφοδρότητά τους και την έκαναν να τα δεχτεί με παθητική

¹⁰² Δουλαβέρα, όπ. π. σ.40.

υποταγή. Η ανταπόδοση του φιλιού από τη Θάλεια υποδηλώνει την απειρία της, ενώ γίνεται φανερό ότι ο ρόλος του άντρα στο ερωτικό παιχνίδι είναι ενεργητικός και της γυναίκας παθητικός.¹⁰³ Στη συνέχεια συγκλονισμένη η Θάλεια παραδέχεται ότι οι ψυχές τους ενώθηκαν και επικοινωνήσαν μέσω των «φλογερών στομάτων» τους, νιώθοντας ότι έτσι μόνο πραγματώνεται η αληθινή αγάπη. Μέσα από το αληθινό φιλή η Θάλεια νιώθει την απόλυτη ολοκλήρωση και εκτιμά ακόμη περισσότερο την τέλεια ομορφιά του άντρα της. Έτσι, επιβεβαιώνεται η άποψη ότι ο μόνος δυνατός τρόπος να καθορίσουν οι γυναίκες την ύπαρξή τους είναι η σεξουαλικότητά τους,¹⁰⁴ αν και όπως είδαμε αυτό δε συνέβη στη σχέση της με τον Ανάστη. Ακόμη κι όταν ο Στρατίδης γίνεται λίγο πιο βίαιος στην εκδήλωση της αγάπης του, η Θάλεια «γίνεται χαμένος άνθρωπος μπροστά του»(σελ.368).

Ο γάμος του Στρατίδη με τη Θάλεια γίνεται με τρόπο πανηγυρικό, ενώ οι μελλόνυμφοι απαστράπτουν από ομορφιά, έχοντας στο πλάι τους τον πιο πλούσιο φίλο της οικογένειας. Στο συγκεκριμένο γάμο το θέμα της προίκας δεν απασχολεί καθόλου το γαμπρό, αφού ο ίδιος έχει τεράστια περιουσία και το χρηματικό ποσό που προορίζουν οι γονείς της Θάλειας γι' αυτή, το παραχωρούν στην ορφανή ξαδέρφη της. Η ερωτική πράξη αποτελεί την υπέρτατη ευτυχία για τη Θάλεια και νιώθει την απόλυτη ψυχική επικοινωνία με τον άντρα της που τη μύησε στον έρωτα και την έκανε «έργο των χειρών του»(σελ.386). Έτσι, λοιπόν, μ' αυτή την τέλεια ένωση αποκαθλώνεται η αγάπη της Θάλειας για τον Ανάστη, ενώ ο συγγραφέας φωτίζει με ιδιαίτερο τρόπο τη σεξουαλική σχέση του ζευγαριού.

Μεγάλη έκπληξη, τέλος, προκαλεί στον αναγνώστη η άποψη του Ξενόπουλου ότι ο πιο δυνατός στη σχέση ενός ζευγαριού είναι όποιος έχει την πρωτοβουλία της αγάπης. Ο Στρατίδης επηρεάζει τη Θάλεια, ενώ η Καίτη αν και γυναίκα καθοδηγεί τον Ανάστη. Η προσωρινή επικράτηση της Καίτης δε συμφωνεί με όσα έχει είχε γράψει ο Ξενόπουλος σ' άλλο έργο του, ότι δηλαδή η γυναίκα στον έρωτα πρέπει να μένει παθητική, αλλιώς δεν μπορεί να γίνει ευτυχισμένη.¹⁰⁵ Ο εμπειρότερος άνδρας είναι αυτός που με το δυναμισμό του στην πατριαρχική κοινωνία των χρόνων του Ξενόπουλου προκαθορίζει τη σχέση άντρα-γυναίκας, δημιουργώντας μια σχέση αφέντη-υποτακτικού.

¹⁰³ Δουλαβέρα, όπ. π. σ. 39.

¹⁰⁴ Δουλαβέρα, όπ. π. σ. 38.

¹⁰⁵ Βλ. Κατίνα Ι. Παππά, «Η αλληλογραφία μου με το Γρηγόριο Ξενόπουλο», *Νέα Εστία*, τομ.51, 1952, σ.395.

Γ. Συμπεράσματα

Οι «Μυστικοί Αρραβώνες» είναι ένα μυθιστόρημα που επικεντρώνεται στον έρωτα, ο οποίος έχει καταλυτικό ρόλο στη διαμόρφωση των σχέσεων των δυο φύλων. Η γυναικεία ομορφιά εξυμνείται από το συγγραφέα, ενώ παράλληλα φωτίζονται δυο γυναίκες με εντελώς διαφορετική ψυχосύνθεση. Η Θάλεια, ώριμη, γυναίκα υψηλής νοημοσύνης και με ιδιαίτερο ταλέντο στη ζωγραφική, διαφοροποιείται από τη μέση γυναίκα της εποχής της. Όταν όμως ερωτεύεται τον Ανάστη, παραδίνεται στον έρωτά της και από τη στιγμή που αυτός δεν ευοδώνεται, παντρεύεται το Στρατίδη. Ο γάμος, λοιπόν, είναι αυτός που προσφέρει στην κοπέλα την ολοκληρωτική ευτυχία και την καταξίωση, και γι' αυτό το λόγο αποτελεί τη βασική επιδίωξη της κάθε ερωτευμένης νέας. Η Θάλεια υποτάσσεται στον ωραίο Στρατίδη γνωρίζοντας μαζί του την απόλυτη επικοινωνία που προσφέρει η σωματική επαφή. Η ψυχική επικοινωνία και το ταίριασμα ψυχών που βίωσε στη σχέση της με τον Ανάστη υπολείπεται της σωματικής με το Στρατίδη. Τα κριτήρια για την επιλογή του κατάλληλου συζύγου είναι η καταγωγή, η οικογένεια, η εξωτερική εμφάνιση, η περιουσία, τα οποία διαθέτει ο Στρατίδης. Η Καίτη ενσαρκώνει το πρότυπο της γυναίκας που βιώνει την απόλυτη ευτυχία μέσα στο γάμο, αλλά και την κοινωνία που επιβάλλει αυτή την προτεραιότητα του γάμου.

Σ' αυτό το μυθιστόρημα τίθεται και ένα δίλημμα κοινωνικού χαρακτήρα, αν θα επικρατήσει η μποέμικη και πιο ελεύθερη ζωή του καλλιτέχνη ή η ζωή του οικογενειάρχη και νοικοκύρη Ανάστη. Επιλέγοντας την Καίτη νικά ο δεύτερος. Ο Ανάστης λειτουργώντας ως μυθιστορηματικό πρόσωπο θέτει τον προβληματισμό της εποχής για την αναγκαιότητα του γάμου, ώστε το άτομο να καταξιωθεί κοινωνικά. Στο βωμό της επικρατούσας αντίληψης για την αναγκαιότητα του γάμου υποτάσσονται και η Θάλεια και ο Ανάστης. Εξάλλου ο Ξενόπουλος στο έργο του δεν παρουσιάζει τη γυναίκα απόλυτα χειραφετημένη.

Δεν πρέπει όμως να λησμονούμε ότι ο έρωτας δεσπόζει στις ζωές των ηρώων και είναι αυτός που καθορίζει εν πολλοίς και την επιλογή του/της συζύγου, όπως συνέβη με την Κάτια ή το Στρατίδη. Ο έρωτας, άλλωστε, παραμένει και το προσωπικό απωθημένο του Ξενόπουλου και γι' αυτό και σ' αυτό το έργο του ανατέμνει το ερωτικό ένστικτο και το θέτει στο επίκεντρο της προσωπικής και κοινωνικής ζωής, αποκαλύπτοντας μια προσωπική του ερωτική περιπέτεια.

Εν κατακλείδι, οι σχέσεις των δυο φύλων στους «Μυστικούς Αρραβώνες» διαμορφώνονται από τη βίωση του έρωτα, ο οποίος αναδεικνύεται σ' ένα παιγνίδι εξουσίας με νικητή αυτόν που παίρνει την πρωτοβουλία της αγάπης.

Βιβλιογραφία

Γλυκοφρύδη-Αθανασοπούλου Θεοδώρα , 2007 «Η νέα γυναίκα στην αστική κοινωνία», στον τόμο: Γ.Π. Πεφάνης (επιμ.): *Nulla Dies Sine Linea, Προσεγγίσεις στο έργο του Γρηγορίου Ξενόπουλου*, Αθήνα: Ίδρυμα Κώστα και Ελένης Ουράνη, σσ.65-101.

Δουλαβέρα Βίκη, 1995 *Τα δυο φύλα στα αστικά μυθιστορήματα του Γρηγορίου Ξενόπουλου*, University of Sydney, (διδακτορική διατριβή).

Θρύλος Άλκης, 1961 *Μορφές και θέματα του θεάτρου*, Αθήνα: Δίφρος.

Μαγκλιβέρας Διονύσης, 2001 «Κοινωνικές θέσεις στην πεζογραφία του Γρηγορίου Ξενόπουλου. Η κοινωνία της εποχής του», στον τόμο: *Επικύρωση του Γρηγορίου Ξενόπουλου. Πενήντα χρόνια από την εκδημία του*, Αθήνα, σσ.92-113(Τετράδια «Ευθύνης» 39).

Μουδατσάκης Τηλέμαχος, 1991 *Το θέατρο του Γρηγορίου Ξενόπουλου*, Διαβάζω 265, σσ.37-41.

Μπασλή Μαρία Γ., 2007 *Silenced Voices: female identity in Henry James and Gregorios Xenopoulos*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Φιλοσοφική, Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, (διδακτορική διατριβή).

Ξενόπουλος Γρηγόριος, 1984 *Λάουρα*, Αθήνα: Βλάσση.

Ξενόπουλος Γρηγόριος , 1984 *Μυστικοί Αρραβώνες*, Αθήνα: Βλάσση.

Ξενόπουλος Γρηγόριος, 1984 *Η ζωή μου σαν μυθιστόρημα. Αυτοβιογραφία*, Αθήνα: Βλάσση.

Ξενόπουλος Γρηγόριος, 1984 *Ο κόκκινος βράχος*, Αθήνα: Βλάσση.

Ξενόπουλος Γρηγόριος, 1984 *Ο Κοσμάκης-Τελευταία Όνειρα*, Αθήνα: Βλάσση.

Ξενόπουλος Γρηγόριος, 1991 *Θέατρο, Πολυγαμία, Πειρασμός, Το Ζευγάρι* τχ.3, Αθήνα: Βλάσση.

Ξενόπουλος Γρηγόριος, 1991 *Θέατρο, Ραχήλ, Χερουβείμ, Ψυχοσάββατο, Στέλλα Βιολάντη*, τχ. 2, Αθήνα: Βλάσση.

Παππά Κατίνα Ι., 1952 «Η αλληλογραφία μου με το Γρηγόριο Ξενόπουλο», *Νέα Εστία*. τομ.51, σσ.393-400.

Πεφάνης Γεώργιος Π., 2001 «Το *Εύοσμον Μυριάνθεμον* του θεάτρου μας. Για τον Γρηγόριο Ξενόπουλο», *Επιστημονική Επετηρίς της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών ΛΓ΄*, σσ. 137-176.

Σακαλάκη Μαρία, 1984 *Κοινωνικές ιεραρχίες και σύστημα αξιών. Ιδεολογικές δομές στο νεοελληνικό μυθιστόρημα.1900-1980*, Αθήνα: Κέρδος .

Σαχίνης Απόστολος, 1980 *Γρηγόριος Ξενόπουλος, Το νεοελληνικό μυθιστόρημα*, Αθήνα: Εστία.

Φαρίνου-Μαλαματάρη Γεωργία, 1997 «Γρηγόριος Ξενόπουλος», στον τόμο: *Η παλαιότερη πεζογραφία μας. Από τις αρχές της ως τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο*, τομ.Θ:1900-1914, Αθήνα: Σοκόλης, σσ.291-297 .

Φαρίνου-Μαλαματάρη Γεωργία, 2001 «Το παρακείμενο της πεζογραφίας του Ξενόπουλου», *Νέα Εστία*, τομ.150, τχ.1738, σσ. 372-402.

Χάρης Πέτρος , 1991 *Γρηγόριος Ξενόπουλος, Περίπλους*,τχ.30-31,σσ.112-118.

Το θρησκευτικό στοιχείο στο έργο *Χριστός του Καζαντζάκη*

Νίκας Σταύρος, υποψήφιος Διδάκτορας ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

1. Χρήστος Καρδαράς, Επιβλέπων, Αν. Καθηγητής ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
2. Βαρβάρα Γεωργοπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
3. Αθανάσιος Μπλέσιος, Επίκουρος Καθηγητής ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Περίληψη

Σκοπός της συγκεκριμένης παρουσίασης είναι να αναδείξω το θρησκευτικό στοιχείο στη τραγωδία *Χριστός του Ν. Καζαντζάκη*. Στο συγκεκριμένο έργο η εικόνα του παραδοσιακού Χριστού αντικαθίσταται από έναν μεταχριστιανικό θεάνθρωπο, ο οποίος αποβλέπει να βοηθήσει τους ανθρώπους να εξελιχθούν σε υπερανθρώπους μέσα από την ανάπτυξη ενός διαρκούς αγώνα. Κυρίαρχο θέμα αποτελεί το γεγονός ότι ο Χριστός δεν αναστήθηκε από έναν υπερφυσικό δημιουργό αλλά από ένα φυσικό πλάσμα στη γη. Ενώ ο προηγούμενος Χριστός ήταν ταπεινός και πράος, ο νέος Χριστός πρέπει να γίνει βίαιος, για να προκύψει μέσα από τη συγχώνευση η ολοκλήρωση του προηγούμενου ατελή εαυτού του. Ο Χριστός προσπαθεί να διδάξει στους μαθητές του τα έσχατα, προαναγγέλλοντας τον ερχομό του Παρακλήτου, τον οποίο ταυτίζει με το θάνατο. Στο τέλος του έργου ο συγγραφέας διατυπώνει την αντίληψή του για το Χριστό. Ο Χριστός αποτελεί μια ιδέα, γέννηση της εξέλιξης του ανθρώπου. Τα πάθη του αποτελούν δικά μας πάθη καθώς το σώμα μας λειτουργεί σα σταυρός, που πάνω του σταυρώνεται το πνεύμα. Η πρόθεση του συγγραφέα είναι φιλοσοφική, θρησκευτική ενώ οι απόψεις που διατυπώνει δίνουν αφορμή για συγκρίσεις με το ορθόδοξο δόγμα.

Σημαντικό θεατρικό έργο μέσα στην πνευματική παραγωγή της δεκαετίας του 1920, θεωρείται η δίπρακτη τραγωδία *Χριστός του Νίκου Καζαντζάκη* με την οποία ζητά να βαφτίσει το θέατρο στα νάματα της θρησκευτικής εμπειρίας για να το καταστήσει και πάλι ικανό και άξιο να σηκώσει το βάρος των μεταφυσικών ανησυχιών του ανθρώπου. Πρόκειται για μια έμμετρη τραγωδία σε δημοτική γλώσσα και σε ελεύθερο στίχο. Η πρώτη γραφή του θεατρικού *Χριστός* έγινε το 1915, μετά τον *Οδυσσέα* και τον *Νικηφόρο Φωκά*.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Η Κυριακή Πετράκου αναφέρει ότι η ημερομηνία γραφής του έργου και η σειρά κατάταξης των έργων στηρίζεται σε μαρτυρία του Πρεβελάκη βασισμένη σε ημερολόγιο του Καζαντζάκη. Πρόκειται κατά την ίδια για προσωπική ανάμνηση συνομιλίας με τον Καζαντζάκη. Βλ. Κυριακή, Πετράκου, (2005), *Ο Καζαντζάκης και το Θέατρο*, Μίλητος, σ.213.

Προτού προχωρήσουμε στην ανάλυση του συγκεκριμένου έργου είναι ανάγκη να αναφερθούμε στις επιρροές που δέχτηκε ο συγγραφέας και οι οποίες συνέβαλαν στη διαμόρφωση της θρησκευτικής του αντίληψης. Ήδη από τα μαθητικά του χρόνια η επαφή του με τη δαρβινική θεωρία επηρέασε τις αντιλήψεις του για τη θρησκεία, γεγονός που τον οδήγησε να σπουδάσει φιλοσοφία και φιλολογία στη Γαλλία προκειμένου να οικοδομήσει τη προσωπική του αντίληψη για τη ζωή και τον προορισμό του ανθρώπου.¹⁰⁷ Η κοσμολογική γνώση που ανακάλυψε ο Καζαντζάκης ήταν ο βιταλισμός. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή δημιουργός του κόσμου δεν ήταν ο αναλλοίωτος θεός αλλά μια ζωτική ορμή «*élan vital*», η οποία ζητά την έκφρασή της μέσα από μια εξελικτική διαδικασία. Η έννοια του Θεού περιλαμβάνει αυτή τη διαδικασία σε ένα συνεχή κύκλο από την άυλη ζωτική δύναμη ως τις διαδοχικές υλιστικές ενσαρκώσεις στα ορυκτά, τα φυτά, τα ζώα και τους ανθρώπους και ξανά πίσω στην αγνή άυλη ζωτική δύναμη, μετά την οποία ο κύκλος αρχίζει από την αρχή. Εξάλλου ο Μπερζόν από μόνος του υποστήριξε ότι το κοσμολογικό περιβάλλον στο οποίο ζούμε συνιστά από μόνο του μια δημιουργική αρχή, που αποδομεί τον εαυτό της.¹⁰⁸

Το περιεχόμενο του έργου: Στο εσωτερικό ενός ναού μιας ιδεατής και όχι προσδιορισμένης περιόδου της βυζαντινής Ιστορίας πρόκειται να αρχίσει η παρουσίαση ενός δράματος σχετικού με τα πάθη του Ιησού και ο υπεύθυνος για τη μυσταγωγία Τυπικάρης δίνει εντολή να απομακρυνθούν οι κατηχούμενοι, οι γυναίκες, οι σημαδιακοί, οι θεατρίνοι και γενικά όλοι οι ακάθαρτοι. Ο σκοπός του δρώμενου προσδιορίζεται από τον Τυπικάρη ως εξής: Κράζει από τα μνήματα ο Θεός βοήθεια! Ο Τυπικάρης καλεί τους πιστούς να κοινωνήσουν από το ανταριασμένο δισκοπότηρο φέρνοντας τους μύστες σε κατάσταση έκστασης. Οπτασίες και παραισθήσεις ταραάζουν τους πιστούς, ενώ οι απόστολοι κατεβαίνουν

¹⁰⁷ Πέτρος, Μαρκάκης, «Ανέκδοτα Γράμματα του Νίκου Καζαντζάκη: Το περιοδικό Πινακοθήκη κι ο Δημήτρης Καλογερόπουλος», *Καινούργια Εποχή*, Φθινόπωρο 1959, σ.35.

¹⁰⁸ Henri, Bergson,(1911), *Creative Evolution*,μτφ. Arthur Mitchell, Λονδίνο, Macmillan, σ.261. Η μπερζονική ζωτική δύναμη επιθυμεί να ζωντανέψει. Για να γίνει αυτό πρέπει να συνεργαστεί με την ύλη. Η ύλη, όμως δεν είναι κάτι το αποκομμένο. Η ζωή όπως γράφει ο Μπερζόν, είναι το ζωτικό εκείνο ρεύμα το φορτωμένο με ύλη, δηλαδή φορτωμένο με στερεοποιημένα κομμάτια της δικής του ουσίας. Άπαξ και η ζωτική δύναμη δημιουργήσει ζωή, τείνει να αποβάλλει τα κομμάτια αυτά, έτσι ώστε να επιστρέψει σε συνθήκες καθαρής ενέργειας.

από τα εικονίσματα και άγγελοι φτερουγίζουν. Ο «Γιος του ανθρώπου» πληροφορεί ο Τυπικάρης βρίσκεται μέσα στο μνήμα ενώ οι μαθητές συγκεντρωμένοι σ ένα σπίτι με την αμφιβολία να φωλιάζει στις καρδιές τους θυμούνται τις προσωπικές εμπειρίες του καθενός δίπλα στο Κύριο τους και προσπαθούν να αποκρυπτογραφήσουν τα παράξενα σημάδια και μηνύματα που φαίνεται να τους περιστοιχίζουν. Πρώτη εμφανίζεται η Μαρία η Μαγδαληνή, η οποία βλέπει οράματα, μιλά για ανάσταση και παρακαλεί τον Κύριο να συντρίψει τη πόλη του Άδη, δηλαδή τη καρδιά του θνητού. Στο κορμί της έχουν εμφανιστεί πληγές όμοιες με τις πληγές εκείνου, όπως διαπιστώνει ευτυχισμένη ανοίγοντας το φόρεμά της στη Σαλώμη. Η Σαλώμη παρουσιάζεται πιο προσγειωμένη, αν και δεν υπήρξε λιγότερο αφοσιωμένη και γενναία. Συμπαραστέκεται στη μάνα του Χριστού στο Γολγοθά και παρατηρεί τη Μαγδαληνή αδάκρυτη σε κατάσταση μέθης πνευματικής να προσμένει τους αγγέλους. Στη συνέχεια εμφανίζεται ο Πέτρος ο οποίος θαυμάζει τα σημάδια στο σώμα της Μαγδαληνής, ως ένδειξη ότι ο Χριστός σταυρώθηκε μαζί της. Η Μαγδαληνή ζητά από τον Πέτρο και τη Σαλώμη να ετοιμάσουν το σπίτι για να υποδεχθούν τον Ραβή. Ο Τυπικάρης αναγγέλλει τον ερχομό των τριών Αποστόλων: του Ιακώβου, που αποτελεί το στύλο της Εκκλησίας, του Θωμά και του δειλού Φιλίππου. Ο Φίλιππος είναι θλιμμένος αλλά θυμάται ότι μαγεμένος από τα λόγια του Χριστού άφησε απαρηγόρητη τη νέα γυναίκα του και το μικρό του γιο. Ο Γιάκωβος δε μαγεύτηκε γιατί μεγάλωσαν μαζί, μολονότι ως παιδί ήταν ιδιαίτερο. Τον ακολούθησε, επειδή νόμισε ότι ευαγγελιζόταν επανάσταση για να ελευθερώσει τον Ισραήλ. Ο Θωμάς υπενθυμίζει ότι ο Γιούδας πρώτος τον θεώρησε και τον αποκάλεσε προδότη, όταν παρασυρμένος από την ιδέα οργάνωσης μιας επανάστασης έλαβε την απάντηση-προτροπή να αδιαφορήσει για την εφήμερη σκλαβιά του πάνω κόσμου. Στο μεταξύ καταφθάνει στο σπίτι ο Ματθαίος αναγγέλλοντας την ανάσταση του νεκρού του παιδιού, την οποία βίωσε ως όραμα πάνω από το μνήμα του Χριστού. Την είδηση της ανάστασης του Κυρίου επιβεβαιώνει και η Μαρία η Μαγδαληνή, η οποία ένωσε τη βεβαιότητα της ανάστασης σα ξερίζωμα στα στήθη της. Στο σημείο αυτό αρχίζει η ομαδική παραίσηση της παρουσίας του Χριστού, η οποία κατατίθεται από το κάθε μαθητή.

Εντύπωση προκαλεί η εμπειρία της μάνας του Κυρίου, η οποία αναφερόμενη στο γεγονός του Ευαγγελισμού δε χρησιμοποιεί τις πληροφορίες της παράδοσης δηλαδή άγγελο με κρίνο και σχετικά σαφείς εντολές. Ο Κλωπιάς δηλώνει την παράξενη συνοδοιπορία με το Χριστό στους Εμμαούς. Ο Χριστός εμφανίζεται ανάμεσά τους και διαλύει τις αμφιβολίες του δύσπιστου Θωμά, με το να του επιτρέπει να αγγίξει τις πληγές του σώματός του. Σαν επιστέγασμα του θαύματος της ανάστασης έρχεται η μαζική έγερση των νεκρών από τον Άδη και η μετάβασή του στους ουρανούς.

Στο δεύτερο μέρος του έργου ο Χριστός δίνει εντολή στους αποστόλους να ετοιμαστούν για τον μεγάλο αγώνα και εκείνοι υποχωρούν και διστάζουν, ως τη στιγμή που δέχονται την επιφοίτηση του Αγίου Πνεύματος, η οποία αναδιατάσσει τον ψυχικό τους κόσμο. Καθένας τους αρχίζει να οραματίζεται τις λεπτομέρειες της αποστολής του για την εδραίωση της Εκκλησίας. Ο Θωμάς, ο Φίλιππος, ο Ιάκωβος και ο Πέτρος προβλέπουν το μαρτυρικό τους θάνατο, ενώ ο Ματθαίος και ο Ιωάννης προαναγγέλλουν τη συγγραφή των Ευαγγελίων και της Αποκάλυψης. Οι παρόντες οραματίζονται τον εαυτό τους ευτυχισμένο να εισέρχεται στη πύλη του Θεού. Μόνο ο Χριστός δε μπορεί, γιατί δεν μπόρεσε και αυτός να γίνει πνεύμα. Αυτός που μόνο μπορεί να τον σώσει είναι ο σκοτεινός απόστολός του ο Γιούδας. Οι πιστοί ταράσσονται καθώς ο Χριστός υποδέχεται το Γιούδα με τόση θέρμη και βεβαιότητα, ώστε προκαλεί την αγανάκτηση και τη ζήλεια των υπόλοιπων αποστόλων. Αναγνωρίζει στο Γιούδα ότι του ανέθεσε το πιο δύσκολο ρόλο και μολονότι πονούσε έπρεπε ο καθένας να παίξει το ρόλο του μέχρι τέλους.

ΧΡΙΣΤΟΣ Συγχώρεσέ με Γιούδα' απίθωσα στον ώμο σου/ τον πιο βαρύ σταυρό, που μήτε εγώ, αδελφέ μου, δε θα θελα, δε θα μπορούσα να σηκώσω!..... Συχώρα με, έπρεπε, ο θλιμμένος κόσμος τούτος για να σωθεί, πικρή χολή και οι δυο να πιούμε: εγώ να σταυρωθώ και συ να με σταυρώσεις. Εμείς οι δυο, αδελφέ μου, από όλους τους πονέσαμε και πιο βαθιά, καρφώνοντας εσύ, κι εγώ, Γιούδα στα φοβερά καρφιά σου καρφωμένος, και πιο από μένα πόνεσες εσύ, το ξέρω.¹⁰⁹

¹⁰⁹ Νίκος, Καζαντζάκης, «Χριστός», *Θέατρο, Τραγωδίες με βυζαντινά θέματα*, Ελένη Καζαντζάκη, Αθήνα, σ.9-121.

Εκφράζουν την αμοιβαία τους αγάπη και ο Γιούδας είναι έτοιμος για την αγιότητα. Ο Χριστός ολοκληρώνει τη μυστική ένωση με τους μαθητές. Τους παροτρύνει να πολεμήσουν μέχρι την ώρα που ο Παράκλητος θα τους ανοίξει τη θύρα για τα Άγια των Αγίων.

ΧΡΙΣΤΟΣ Πολεμάτε, αγαπάτε, ελπίζετε, παιδιά μου! Σαν ωριμάσουν οι καιροί, θα κατεβεί με το σπαθί, την πιο κρυφή ν ανοίξει θύρα/ του Μυστηρίου, την υστερνή, με ορμή ο Παράκλητος, και τρέμοντας θα μπείτε στ Άγια των Αγίων!..... Με το Νερό, με τη Φωτιά και με το Φως εγώ σας βάφτισα' μα αυτός θα σας βαφτίσει με Πνεύμα ¹¹⁰

Πριν ξεκινήσουν όλοι την αποστολή τους, ο Χριστός τους αποκαλύπτει το έσχατο μυστήριο της ύπαρξης, που δεν είναι άλλο από τη μετατροπή της ύλης σε πνεύμα μέσω του θανάτου.

Το έργο τελειώνει με ένα μακρύ μονόλογο του Τυπικάρη, όπου συνοψίζεται η άποψη του Καζαντζάκη για το Χριστό. Τα κύρια σημεία είναι: Ο Χριστός είναι μια ιδέα, γέννημα της εξέλιξης του ανθρώπου, δε βασιλεύει πια στον ουρανό. Η αθανασία του Χριστού συνίσταται στη διατήρηση της Ιδέας από τους ανθρώπους. Τα πάθη του Χριστού είναι δικά μας πάθη ενώ το σώμα μας λειτουργεί σα σταυρός που πάνω του το πνεύμα πονάει και σταυρώνεται. Ο Χριστός φωνάζει «βοήθεια». Η βοήθεια που μπορούμε να του προσφέρουμε είναι, αγαπώντας στα νιάτα μας, πονώντας στην ωριμότητά μας και πεθαίνοντας στα γηρατειά μας.

Η τραγωδία Χριστός είναι ένα έργο με αναμφισβήτητα θρησκευτικό περιεχόμενο. Ο συγγραφέας το έγραψε την ίδια περίοδο με την Ασκητική και μια σύγκριση μεταξύ τους μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε ότι κοινή ιδέα και των δύο έργων είναι η πίστη ότι ο Χριστός διαχρονικά έφερε πόλεμο και όχι ειρήνη στον άνθρωπο και ότι ο άνθρωπος αν θέλει να φτάσει στο Θεό, πρέπει να μετουσιώνει διαρκώς μέσα του τον άνθρωπο, ώστε να γίνει πνεύμα. Ο Παντελής Πρεβελάκης υποστηρίζει ότι ο Σικελιανός και ο Καζαντζάκης μετά την επίσκεψή τους στο Άγιο Όρος θέλησαν μέσα από τα έργα τους *Πέμπτο Ευαγγέλιο* και Χριστός να αποκαταστήσουν στη συνείδηση των πιστών το πρόσωπο του ευαγγελικού Χριστού, ανέγγιχτου από το δόγμα του

¹¹⁰ Νίκος, Καζαντζάκης, «Χριστός», ό.π., σ.117

Παύλου και την Εκκλησία του Πέτρου. Επιχειρώντας ο Peter Birn να ερμηνεύσει το συγκεκριμένο έργο υποστηρίζει ότι κατά τον Καζαντζάκη ο Χριστός είναι μια ιδέα που παρήγαγε η ανθρώπινη εξέλιξη, η οποία εξαρτάται από τους ανθρώπους. Αποκαλύπτεται δηλαδή ότι ο Χριστός δε κατοικεί στα ουράνια αλλά βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τους ανθρώπους. Η αθανασία του συνίσταται στη διάρκεια της ιδέας αυτής. Όταν τον δημιουργούμε στο μυαλό μας μπορούμε να δούμε τα αθάνατα πρόσωπά μας να ανακλώνται στην ιστορία του.¹¹¹ Αναφερόμενος ο Καζαντζάκης στα αθάνατα πρόσωπα δεν εννοεί την αθανασία αλλά το αμετάβλητο νόημα, το οποίο δικαιώνει την κατά τα άλλα εφήμερη και μάταιη ύπαρξή μας, εφόσον έχει αφαιρεθεί η πατροπαράδοτη παρηγοριά της μεταθανάτιας ζωής. Τα σώματά μας είναι ο σταυρός, όπου το πνεύμα υποφέρει και σταυρώνεται.

Ο Καζαντζάκης στο συγκεκριμένο έργο εισάγει τη μονιστική θεώρηση της ύλης στο πνεύμα. Δηλώνει μονιστής και ισχυρίζεται ότι ύλη και πνεύμα είναι ένα. Κύριος στόχος του Καζαντζάκη ήταν να κατεβάσει το Χριστό από τον ουρανό και να τον παρουσιάσει συγχρόνως στην αντίθεσή του με την ύλη, επιχειρώντας να υπερβεί την αντινομία. Στη συγκεκριμένη τραγωδία, ο αναστημένος καζαντζακικός Χριστός ζητάει βοήθεια από τον Ιούδα, ο οποίος αντιλαμβανόμενος το ρόλο του δηλώνει: *Ραβή, κορφή και ρίζα μου, πατέρα, γιε μου!/ένα μαζί σου γίνηκα!*¹¹² Η αντίληψη αυτή εκφράζεται από το Χριστό, όταν εξηγεί ότι βάπτισε πρώτα με το νερό σα Χριστός της αγάπης, έπειτα με τη φωτιά σα Χριστός του μίσους ενώ τώρα βαφτίζει με το φως, σάρκα, νου και καρδιά. Το φως αποτελεί την άυλη ακτινοβολία, που παράγεται από την αποσύνθεση της ύλης. Στο ερώτημα των μαθητών για το πρόσωπο του Παρακλήτου, ο Χριστός ονοματίζει το θάνατο. Σύμφωνα με το θρησκευτικό όραμα του Καζαντζάκη η ύλη υποχρεώνει το πνεύμα, το οποίο κατοικεί μέσα στο ανθρώπινο σώμα σε ένα διαρκή αγώνα απαλλαγής και απελευθέρωσης από την ύλη, ο οποίος ολοκληρώνεται με το θάνατο. Έτσι ο θάνατος απελευθερώνει τη ζωτική δύναμη, η οποία σύμφωνα με τη θεωρία του Μπερξόν καλεί σε βοήθεια την ύλη σε μια διαδικασία επανέναρξης του κύκλου, ως στοιχείο προόδου.

¹¹¹ Βλ. Δ. Χ. Γουνελάς, «Η έννοια του ομοίου στις τραγωδίες του Καζαντζάκη Χριστός και Βούδας» στο τόμο Εισαγωγή στο Έργο του Καζαντζάκη, επιλογή κριτικών κειμένων, επιμ. RODERICK BEATON, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, 2011, σ. 177-199.

¹¹² Νίκος, Καζαντζάκης, «Χριστός», ό.π.,σ.111.

Σύμφωνα με τις εντολές που δίνει ο Κύριος, το μήνυμα δεν είναι σαφές ως προς το έργο των αποστόλων. Αν το μήνυμα ταυτίζεται με την κύρια ερμηνεία της χριστιανικής Εκκλησίας, θα έπρεπε να ιδρύσουν μια μονοθεϊστική θρησκεία και να τη διαδώσουν στα έθνη σύμφωνα με τη γλωσσομάθεια που απέκτησαν την ημέρα της Πεντηκοστής και χρησιμοποιώντας ως μέσο τη διδασκαλία, τη πειθώ και την αυτοθυσία. Κατά τον Peter Bien θα πρέπει να κατανοήσουμε τη φλογερή φύση του μεταχριστιανικού Χριστού όχι απλώς ως τη μπερζονική ενέργεια που χρειάζεται για την εξελικτική πρόοδο, αλλά επιπροσθέτως ως την ολοκλήρωση του προηγούμενου εαυτού του Χριστού δια του οποίου η ύλη φέρεται σε μονιστική ενότητα με το πνεύμα. Αυτή η έγχυση της ύλης στο πνεύμα επιτρέπει στο Χριστό να εξελιχθεί σε ανώτερο επίπεδο.¹¹³ Ο Χριστός δεν είναι ο ήπιος, ταπεινόφρων δάσκαλός τους, που θυμούνται με δυσπιστία και δυσαρέσκεια, δεν είναι ο γιος του Θεού, το ανάμεσα Θεού και ανθρώπου, αλλά ένας Θεός επιθετικός. Επιβάλλει την αγάπη του μέσω της βίας, την ειρήνη μέσω του πολέμου. Οι απόστολοι, οι συνεργάτες εραστές και σωτήρες του ως αποστολή έχουν να κάψουν όλη τη γη, δικαίους και αδίκους συνάμα για να ετοιμαστεί η γη για το νέο σπόρο. Πρέπει να είναι έτοιμοι για μάχη, ώστε να επιτελέσουν τη πράξη, που ο Χριστός τους λαχταρά. Η φύση του είναι το όλον, το φως, οι άγγελοι και οι άνθρωποι μαζί. Ταυτόχρονα δεν είναι αυτός που αναστήθηκε, είναι η καρδιά τους, που απελευθερώνεται από το μνήμα του κορμιού. Η βασική διαφωνία ανάμεσα στον Καζαντζάκη και το Χριστιανισμό επικεντρώνεται στο πρόβλημα της διαδικασίας. Ο Καζαντζάκης αισθανόμενος την ανάγκη να βασίσει τη θρησκευτικότητά του στην επιστημονική αλήθεια, τη θεωρία δηλαδή της εξέλιξης κατά τον Δαρβίνο, επεκτείνει την εξελικτική διαδικασία στον ίδιο το Θεό. Απέναντι σε αυτή τη θέση αντιτίθεται η χριστιανική διδασκαλία για τον αιώνιο, αμετάβλητο, χαρακτήρα του Θεού. Σύμφωνα με τη χριστιανική διδασκαλία η θεία δικαιοσύνη θα επικρατήσει με τη τιμωρία των φαύλων και την ανταμοιβή των δικαίων, ενώ σύμφωνα με τον Καζαντζάκη η λανθάνουσα θεία δικαιοσύνη θα

¹¹³ P.,Bien, « Kazantzakis long apprenticeship to Christian themes», *God's Struggle: Religion in the writings of Nikos Kazantzakis*, Darren J. N. Middleton and Peter Bien(eds), Mercer Univ. Press, Macon, Georgia 1996, σ.128.

θριαμβεύσει μέσα από τη φθορά της ύλης.¹¹⁴ Δείγματα προσέγγισης διαπιστώνουμε ανάμεσα στον Καζαντζάκη και τον επίσκοπο Λυώνος Ειρηναίο(130-202μ.Χ), όσον αφορά στη διαδικασία της εξέλιξης. Ενώ δεν αποδέχεται ότι ο Θεός έχει ανάγκη από τη σωτηρία του ανθρώπου, βλέπει τον κόσμο σαν ένα περιβάλλον που βοηθάει τον άνθρωπο να φτάσει προς την τελειότητα. Ο Ειρηναίος αναγνωρίζει την αιτία ύπαρξης του κακού στο άπειρο καλό που αναδεικνύει ο Θεός μέσα στο χρόνο και ο Καζαντζάκης από τη μεριά του υπογραμμίζει τη συνεχή παρουσία ενός Μεσσία ανεξάρτητα από την ύπαρξη των χειριστων κακών.

Η μελέτη του συγκεκριμένου έργου μας επιτρέπει να κάνουμε ορισμένες επισημάνσεις σχετικά με προσεγγίσεις και αποκλίσεις που παρατηρούνται ανάμεσα στη διήγηση συγκεκριμένων γεγονότων με τα αντίστοιχά τους στα κείμενα της Αγίας Γραφής. Ο συγγραφέας στο συγκεκριμένο έργο αναφέρεται στον Ευαγγελισμό της Θεοτόκου με τρόπο διαφορετικό από αυτό που περιγράφεται στο Κατά Λουκά Ευαγγέλιο Κεφ 1: 26-38. Σύμφωνα με τη διήγησή του συγγραφέα η Μαρία βρισκόταν στην αυλή του σπιτιού της και καθάριζε σιτάρι, προκειμένου να ετοιμάσει τα πρόσφορα του γάμου της. Κατειλημμένη από ένα αίσθημα ευφορίας αντιλαμβάνεται την παρουσία ενός όμορφου αγριοπερίστερου, το οποίο τη σκεπάζει με τα φτερά της. Η παρουσία του περιστεριού της προκαλεί αρχικά φόβο και την οδηγεί να προστατευθεί καλύπτοντας το πρόσωπό της με τα χέρια της. Το περιστέρι κατόπιν πήρε από τη ποδιά της τρεις κόκκους και ανεβαίνοντας προς το κόρφο της, της δημιούργησε με τη φτερούγα του ρίγη ανατριχίλας. Η φράση « *Χαίρε Μαρία*», που άκουσε η Μαρία, της προκάλεσε αρχικά έντονη έκπληξη και την οδήγησε να αποδεχτεί το θέλημα του Κυρίου, θέτοντας τον εαυτό της ως δούλη του. Η αναφορά στο γεγονός της Πεντηκοστής από τον συγγραφέα γίνεται με διαφορετικό τρόπο από ότι στις πράξεις των Αποστόλων. Και στις δύο διηγήσεις οι μαθητές προικίζονται με το χάρισμα της γλωσσολαλίας. Στο έργο του Καζαντζάκη, ο συγγραφέας δεν αναφέρεται στην αντικατάσταση του Ιούδα, γεγονός που λαμβάνει χώρα στις Πράξεις των Αποστόλων.

¹¹⁴ Πήτερ,Μπην, *Οκτώ κεφάλαια για τον Νίκο Καζαντζάκη*, (επιμ.) Σ.Ν.Φιλίππιδης, Πανεπιστήμιο Κρήτης-Εκδόσεις Καστανιώτη,σ.165

Η κλίση επίσης του αποστόλου Θωμά στο αποστολικό αξίωμα, όπως περιγράφεται από το συγγραφέα δε συνάδει με την αντίστοιχη διήγηση της Καινής Διαθήκης. Ο συγγραφέας παρουσιάζει το Χριστό να εισέρχεται ακάλεστος στο γάμο του Θωμά και με το λόγο του να παρακινεί το Θωμά να εγκαταλείψει τη γυναίκα του και να τον ακολουθήσει.

Αντίθετα με το κλίμα των αποκλίσεων που επισημάναμε παραπάνω διαπιστώνουμε την συμφωνία του συγγραφέα με τη διατύπωση πάγιων θεολογικών αληθειών, όπως αναπτύσσονται στα κείμενα της Καινής Διαθήκης. Έτσι ο Κύριος παρουσιάζεται ως καλός βοσκός, ως λιμάνι απάνεμο για τη σωτηρία των ανθρώπων. Η ανάσταση του Κυρίου σημαίνει τη νίκη του επί του θανάτου. Επίσης γίνεται αναφορά στη θαυματουργική δραστηριότητα του Κυρίου, που αφορά στη θεραπεία των τυφλών, την ανάσταση των νεκρών, το περπάτημα στην επιφάνεια της θάλασσας και τη θεραπευτική επίδραση του λόγου του Κυρίου, που εμψυχώνει το ποιμνιό του.

Στο συγκεκριμένο έργο ο συγγραφέας περιγράφει τα αισθήματα της Παναγίας ως μητέρας του Κυρίου, που βιώνει τον πόνο και την αγωνία του παιδιού της. Παράλληλα προβάλλεται η εικόνα της Παναγίας, ως μεσίτριας για τη σωτηρία του ανθρώπου.

Η αξιοποίηση της Αγίας Γραφής, η υιοθέτηση μιας συλλογής κειμένων που συνδυάζουν την ιστορική με την υπερβατική θεολογική αλήθεια και που δείχνουν την επέμβαση του Θεού στην εξέλιξη της ιστορίας της ανθρωπότητας αποτελεί επιλογή ενός αξιόλογου αριθμού έργων του. Ο Χριστός, η Παναγία και ο Αρχάγγελος Μιχαήλ κατεβαίνουν αυτοπροσώπως μέσα στο μισοσκόταδο για να έρθουν σε επαφή με τους πιστούς. Στον *Νικηφόρο Φωκά* για παράδειγμα ο Χριστός κατεβαίνει από το τέμπλο για να παλέψει με το γηραλέο στρατηλάτη αυτοκράτορα και να του αρνηθεί την αθανασία, ως αμοιβή των μόχθων του για την χριστιανοσύνη.

Είναι γεγονός ότι η προσπάθεια του Καζαντζάκη να εμπνεύσει ένα όραμα που θα οδηγούσε στην αποκατάσταση της θρησκευτικότητας προσέκρουσε στην αντίδραση της Εκκλησίας, Ρωμαιοκαθολικής, Προτεσταντικής και Ορθόδοξης. Έτσι το βιβλίο του *Ο τελευταίος πειρασμός* οδήγησε τον επίσκοπο Σύρου Αθανάσιο να ζητήσει να

κληθεί ο συγγραφέας να απαντήσει σε κατηγορίες για ασέβεια και την Ιερά Σύνοδο στην Αθήνα να προσπαθεί να τον αφορίσει. Ανεξάρτητα από την όποια θέση υιοθετεί ο καθένας μας απέναντι στο πρόσωπο και το έργο του συγγραφέα, θεωρώ σκόπιμο να κλείσω αυτή τη παρουσίαση με όσα ο ίδιος αναφέρει δια στόματος Ελ Γκρέκο στο έργο *Αναφορά στο Γκρέκο*:

[...] Μερικοί με λεν αιρετικό, ας με λένε έχω εγώ τη δικιά μου Αγία Γραφή αυτή λέει ότι η άλλη ξέχασε ή δε τόλμησε να πει την ανοίγω και διαβάζω στη Γένεση: Ο Θεός έκαμε τον κόσμο, και την έβδομη μέρα αναπαύτηκε Κάλεσε τότε το στερνό του πλάσμα, τον άνθρωπο, και του πε: « Άκου, γιε μου, να χεις την ευχή μου: Εγώ έκαμα τον κόσμο, δεν το τέλειωσα, τον άφηκα στη μέση ξακλούθα εσύ τη δημιουργία κάψε τον κόσμο, κάμε τον φωτιά και παράδωσέ μου τον θα τον κάμω εγώ φως.¹¹⁵

¹¹⁵ Νίκος, Καζαντζάκης, *Αναφορά στον Γκρέκο*, Αθήνα, 1961, σ.614-615.

Η απόκρυψη της φρίκης στα ρωμαϊκά θεάματα

Ειρήνη Κανακάκη, υποψήφια Διδάκτορας ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

1. Χρήστος Καρδαράς, επιβλέπων, Αν. Καθηγητής ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
2. Ιωάννα Καραμάνου, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
3. Βαρβάρα Γεωργοπούλου Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Περίληψη

Η βία ως φαινόμενο, όπως συναντάται στην κουλτούρα της αρχαίας Ρώμης, υπό το πρίσμα που ερευνάται από την μελέτη με προσωρινό τίτλο «Το Στοιχείο της βίας στο Θέατρο και γενικότερα στις παραστατικές τέχνες στους ρωμαϊκούς χρόνους» η οποία διερευνά το στοιχείο της βίας αφενός στο παραστατικό δρώμενο, αφετέρου στη χρήση παραστατικών στοιχείων από παράγοντες εξουσίας σε βίαια δημόσια θεάματα, με στόχο τη χειραγώγηση του πλήθους κατά τη ρωμαϊκή αρχαιότητα, ενδεχομένως να συνθέτει μία από τις πιθανές προσεγγίσεις κατανόησης της εμφάνισής της σήμερα σε ό,τι συνθέτει θέαμα. Στην παρούσα θα εκτεθεί ένα δεδομένο, που διαπιστώθηκε, κατά την πορεία της έρευνας, το οποίο δεν ήταν καθόλου αναμενόμενο και αληθινά ξαφνιάζει. Πρόκειται λοιπόν για την διαπίστωση ότι οι πραγματικές φρικαλεότητες της υπό εξέταση εποχής, που έλαβαν χαρακτήρα θεάματος, παραμένουν επί το πλείστον στο σκοτάδι. Προκειμένου να ελεγχθεί αυτή η διαπίστωση γίνεται μία επιλογή και παράθεση αγνώστων επί το πλείστον περιστατικών από τα οποία εν τέλει προκύπτει το ανωτέρω περιγραφόμενο δίπολο.

Ο προβληματισμός

Από τις αρχές του 20ού αιώνα μέχρι και σήμερα παρατηρείται πως οτιδήποτε δύναται να συνιστά θέαμα (με την έννοια της παραστατικής τέχνης, όπως: θέατρο, κινηματογράφος, τηλεόραση κ.α.) ως προς την αναπαράσταση, ή και την καταγραφή της βίας τείνει να οδηγείται προς τον απόλυτο ρεαλισμό με λιγγωδή «εξελικτική» ταχύτητα. Αυτό αποτελεί ένα κοινώς αποδεκτό εμπειρικό συμπέρασμα. Το αν αυτό, ως γεγονός, λαμβάνει θετικό ή αρνητικό πρόσημο, προφανώς είναι αντικείμενο πολλαπλών επιστημονικών και υποκειμενικών εκτιμήσεων. Όσο για την απόπειρα ερμηνείας του, είναι αυτονόητο ότι προκαλεί την πολλαπλότητα σχεδόν τόσο όσο και η ανθρώπινη φύση.

Η βία ως φαινόμενο, όπως συναντάται ως συστατικό στοιχείο της κουλτούρας της αρχαίας Ρώμης διερευνάται στη μελέτη με προσωρινό τίτλο «**Το Στοιχείο της βίας στο Θέατρο και γενικότερα στις παραστατικές τέχνες στους ρωμαϊκούς χρόνους**».

Το στοιχείο της βίας μελετάται αφενός στο παραστατικό δρώμενο και αφετέρου στη χρήση παραστατικών στοιχείων από παράγοντες εξουσίας σε βίαια δημόσια θεάματα, με στόχο τη χειραγώγηση του πλήθους κατά τη ρωμαϊκή αρχαιότητα, ενδεχομένως συνθέτοντας μία από τις πιθανές προσεγγίσεις κατανόησης της εμφάνισής της σε μεταγενέστερους περιόδους και σήμερα σε ό,τι συνθέτει θέαμα, άρα θα μπορούσε η αρχαία Ρώμη να αποτελέσει μια μελέτη περίπτωσης. Στην παρούσα εργασία θα εκτεθεί ένα δεδομένο, που διαπιστώθηκε, κατά την πορεία της έρευνας, το οποίο δεν ήταν καθόλου αναμενόμενο και αληθινά ξαφνιάζει. Πρόκειται για την διαπίστωση ότι οι πραγματικές φρικαλεότητες της υπό εξέταση εποχής, που έλαβαν χαρακτήρα θεάματος, παραμένουν επί το πλείστον στο σκοτάδι¹¹⁶. Ίσως μπορεί να γίνει κατανοητός ο λόγος, που τα βίαια περιστατικά και μάλιστα όχι μόνο όσα αφορούν τις παραστατικές τέχνες αφέθηκαν στην παράλειψη αναφοράς, ίσως πάλι όχι. Η βαθύτερη ευθύνη πάντως εδράζει στις επιλογές των ιστορικών, που επιμελήθηκαν να αξιοποιηθεί μόνον ό,τι προκρίθηκε¹¹⁷ ως υποφερτό, στο όριο των αντιλήψεων ανοχής του πολιτικά ορθού, της κοινωνικής αισθητικής, ακόμη και της ψυχολογικής αντοχής. Απ' ό,τι φαίνεται όμως εκείνα τα στοιχεία που έμειναν στο ιστορικό παρασκήνιο¹¹⁸ είναι αυτά ακριβώς, που υφιστάμενα στο κοινωνικό ασυνείδητο οδήγησαν και οδηγούν τον δυτικό πολιτισμό στην εξοικείωσή του με τη βία και την απόλαυση θέασής της, όπως ακριβώς συνέβη χιλιάδες χρόνια πριν στη μητρόπολη του φαινομένου, τη Ρώμη. Μελετώντας τα καταγεγραμμένα από τις ιστορικές πηγές φρικαλέα περιστατικά και τις λεπτομέρειές τους, δεν μπορεί να μην αντιληφθεί κανείς ότι παρά την «απόκρυψη»¹¹⁹ τους δείχνουν να αποτελούν έναν από τους κινητήριους μοχλούς διαμόρφωσης της προσωπικότητας του δυτικού πολιτισμού.

¹¹⁶ Edward Hallett Carr *Τι είναι Ιστορία; Σκέψεις για τη θεωρία της Ιστορίας και το ρόλο του ιστορικού*, (μτφρ. Α. Παππάς) Γνώση, Αθήνα, 1999, σσ. 21-22.

¹¹⁷ Θεόφιλος Βέικος, *Θεωρία και Μεθοδολογία της Ιστορίας*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1987, σσ. 44-45.

¹¹⁸ Edward Hallett Carr *Τι είναι Ιστορία; Σκέψεις για τη θεωρία της Ιστορίας και το ρόλο του ιστορικού*, (μτφρ. Α. Παππάς) Γνώση, Αθήνα, 1999, σ. 39.

¹¹⁹ Θέση του E. R. Dodds, ιστορικού που η έννοια της κρίσης βρίσκεται στο κέντρο της σκέψης του, πως "η πρακτική του τεμαχισμού της ιστορίας σε βολικά μεγέθη" δεν αφορά την Ιστορία αλλά τους ιστορικούς (Eric Robertson Dodds *Εθνικοί και Χριστιανοί σε μια εποχή αγωνίας: Από το Μάρκο Αυρήλιο έως τον Μ. Κωνσταντίνο*, (μτφρ. Κ. Αντύπας), Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1995, σσ. 22-23).

Επομένως, η ανάδειξή τους απαιτείται για την επιστημονική κάλυψη του φαινομένου κατά τους ρωμαϊκούς χρόνους, περαιτέρω όμως διαφωτίζοντας τους μηχανισμούς που αναπτύχθηκαν τότε, για να γίνει εφικτή η κατανόηση και η διαχείριση της αναβίωσης του φαινομένου της βίας σήμερα και πάλι πίσω από την αυλαία του θεάματος. Το φαινόμενο αυτό σταδιακά τείνει να λάβει κυρίαρχη θέση στη σύγχρονη δυτική κοινωνία και κατά συνέπεια απειλεί να λάβει ρυθμιστικό ρόλο και στην πολιτική ζωή. Είναι προφανές¹²⁰ το ότι σε συνδυασμό με την οικονομική κρίση, η έξαρση της εμφάνισης της βίας στα θεάματα¹²¹ έχει παίξει το ρόλο της στην επανεμφάνιση και γιγάντωση των ακροδεξιών, φασιστικών και νεοναζιστικών κινημάτων στο δυτικό κόσμο. Όπως και στο ρωμαϊκό παρελθόν πέτυχε την σταδιακή εξοικείωση του κοινού και εν τέλει την ανοχή του, και επιπλέον την περαιτέρω εκμαύλισή του και την συμμετοχή του σε εκτροπές. Λειτουργήσε δηλαδή με τον παραδοσιακό, αποτελεσματικό τρόπο της βιομηχανίας της προπαγάνδας¹²², όπως ακριβώς συνέβη και στη Χιτλερική Γερμανία. Αν δεν πρόκειται για «ιστορική αναλογία» μάλλον σημειώνουμε μία εκ νέου απευθείας προβολή των μηχανισμών και των πρακτικών της ρωμαϊκής κουλτούρας της βίας. Επισημαίνουμε ότι οι συγκεκριμένες ομάδες φέρουν και αυτές, ρωμαϊκά σύμβολα¹²³.

Όπως ειπώθηκε, η μελέτη αποπειράται να αποκαλύψει το πώς η βία εμφανίζεται στις παραστατικές τέχνες και, αντιστοίχως, πώς οι φορείς εξουσίας εκμεταλλεύονται παραστατικά στοιχεία, ώστε να μετατρέψουν το δημόσιο βασανισμό κι εκτέλεση σε θέαμα, παρακολουθώντας το φαινόμενο και στις τρεις υπό - περιόδους της ρωμαϊκής εποχής. Περαιτέρω, όμως, κατά την εμβάθυνση της έρευνας, αποκαλύφθηκε ότι το φαινόμενο κυριαρχεί με τέτοιο τρόπο από τα τέλη της Δημοκρατικής Περιόδου, που πια κατά την Αυτοκρατορική Περίοδο η κορύφωσή του κάνει τη διάκριση των δύο προαναφερθέντων πόλων σχεδόν αδιόρατη. Με την πάροδο του χρόνου η βία ταυτίζεται με την προσωπικότητα του ρωμαϊκού

¹²⁰ Peters J. Durham *The Subtlety of Horkheimer and Adorno*. Cambridge: Polity Press, 2003, p 71.

¹²¹ Guy Debord *Comments on the Society of the Spectacle* 1988, ch IV ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο <http://www.notbored.org/commentaires.html>

¹²² Edward Bernays, *Propaganda*. Routledge, 1928, ch1.

¹²³ Images of fascist symbols available on https://www.google.gr/search?q=fascist+symbols&rlz=1C1CHMO_elGR559GR559&espv=2&biw=1093&bih=514&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=OV8UVJGyGYmoO_OZgdgD&ved=0CAYQ_AUoAQ

πολιτισμού με τέτοιο τρόπο, που η θεατρική πράξη αναγκάζεται για να επιβιώσει να εγκαταλείψει το φυσικό της χώρο, το θέατρο, και να ενταχθεί στα θεάματα του αμφιθεάτρου, και κατά συνέπεια να υποταχτεί στους αιματηρούς κανόνες του. Έτσι τα παραστατικά δρώμενα (παραστάσεις μύθων, ή τραγωδιών και μίμων) γίνονται στην προσφερόμενη από το σενάριο στιγμή φορείς βασανισμού ή εκτέλεσης. Αντιστοίχως, οι φορείς της εξουσίας χρησιμοποιούν παραστατικά στοιχεία στο δημόσιο βασανισμό ή την εκτέλεση. Κατά συνέπεια, καθίσταται δυσδιάκριτο το πότε τα περιστατικά που κατωτέρω θα παρουσιαστούν ανήκουν στις παραστατικές τέχνες που έχουν ενδώσει στον ανταγωνισμό των υπολοίπων θεαμάτων του αμφιθεάτρου, έχοντας γίνει φορείς βίας και πότε απλώς βασανιστήρια κι εκτελέσεις δανείζονται κι εκμεταλλεύονται στοιχεία θεατρικής πράξης για να πετύχουν τη θεαματικότητα. Ίσως, εν τέλει η δυσχέρεια αυτής της διάκρισης να είναι και η πιο σημαντική διαπίστωση της έρευνας. Παρά ταύτα, θα γίνει μια απόπειρα διαχωρισμού και παράθεσης των δύο.

Η Έκθεση

Α. Η θεατρική και εν γένει παραστατική τέχνη στην υπηρεσία της βίας

1.Ρεαλιστική παράσταση του μύθου του μαρτυρίου του επαναστάτη τιτάνα Προμηθέα (εμπνευσμένη είτε από το μύθο είτε από την τραγωδία *Προμηθέας Δεσμώτης* που αποδίδεται στον Αισχύλο) μόνο που στην προκειμένη περίπτωση ο ληστής (Laurelus, όπως παραδίδεται¹²⁴), που αντικαθιστά τον ηθοποιό την κρίσιμη ώρα, δέχεται επίθεση από αγριογούρουνο, το οποίο αντικαθιστά τον αετό. Στην υπηρεσία του ίδιου μύθου σε άλλη περίπτωση κάποιος άλλος κατάδικος κατασπαράσσεται από μια αρκούδα¹²⁵ στο ρόλο του αετού. Και στις δύο

¹²⁴ Martial, *Liber Spectaculorum*, 9, trans. and com. by Kathleen M. Coleman Oxford University Press, 2006. Κυριάκος

Σιμόπουλος *Βασανιστήρια και εξουσία, Από την ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα, το Βυζάντιο και την τουρκοκρατία ως τις μέρες μας*, Στάχυ, Αθήνα, 1997, σ. 194.

¹²⁵ Martial, *Liber Spectaculorum*, 7, trans. and com. by Kathleen M. Coleman Oxford University Press, 2006.

Μάρω Τριανταφύλλου, (2003) Από τους άταφους νεκρούς στις αυτοκρατορικές κηδείες. Ο θάνατος ως

περιπτώσεις τον βράχο αντικαθιστά ο σταυρός. Κι επειδή ο επερχόμενος θάνατος από σταύρωση είναι αργός γι' αυτό έχουν δοθεί ρόλοι στο αγριογούρουνο και στην αρκούδα, για να επιταχύνουν το αιματηρό τέλος ενώπιον ενός κοινού το οποίο βαριέται εύκολα. Σε τρίτη περίπτωση πιστότερης αναπαράστασης απλώς το κορμί ενός δούλου αλειβόταν με αίμα ώστε ένας εκπαιδευμένος αετός¹²⁶ να του ξεσκίσει τις σάρκες. Όπως είναι προφανές επρόκειτο για δημοφιλές θέαμα, το οποίο όχι απλώς επαναλήφθηκε, αλλά απέκτησε και διαφορετικές εκδοχές.

2. Ρεαλιστική παράσταση του μύθου του θανάτου του Ηρακλή, που είχε αποτελέσει θέμα της πιθανολογούμενης τραγωδίας του Σενέκα *Hercules Oetaeus* και των *Τραχινιών* του Σοφοκλή (βλ. ενδεικτικά C.A.J. Littlewood, 'Hercules Oetaeus' in G. Damschen/ A. Heil (eds.) *Brill's Companion to Seneca*, Leiden, 515-20) Εδώ όπως παραδίδεται ο κατάδικος Μένισκος¹²⁷ λαμβάνει την άθλια ευκαιρία να ενσαρκώσει το ρόλο του Ηρακλή αντικαθιστώντας την κρίσιμη ώρα τον δούλο που τον υποδυόταν, ενώ έχουν εμποτίσει το ένδυμά του με δηλητήριο άμεσης επενέργειας, με αποτέλεσμα φριχτά εγκαύματα και αργό θάνατο. Το θύμα υπέφερε από τον πόνο και ουρλιάζοντας πέθαινε προς τέρψη των θεατών. Σε κάθε περίπτωση απολάμβαναν το θέαμα ενός ανθρώπου που καιγόταν ζωντανός.

3. Ρεαλιστική παράσταση του μύθου του Άττη, του νεαρού ακολούθου της Κυβέλης που αυτοευνουχίστηκε. Αυτό που παραδίδεται είναι ότι στο ρόλο του Άττη ένας δούλος υποβαλλόταν στο βασανιστήριο του ευνουχισμού¹²⁸ προφανώς ακουσίως. Το περιστατικό θεωρούνταν εξαιρετικά κωμικό και είχε ως στόχο να προκαλέσει το γέλιο των θεατών, το οποίο και πέτυχε¹²⁹.

θέαμα και το θέαμα του θανάτου στους τρεις πρώτους μεταχριστιανικούς αιώνες διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/e/e/0/metadata-dlib-2003triantafyllou.tkl>, σελ 139. Κυριάκος Σιμόπουλος *Βασανιστήρια και εξουσία, Από την ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα, το Βυζάντιο και την τουρκοκρατία ως τις μέρες μας*, Στάχυ, Αθήνα, 1997, σ.194.

¹²⁶ Κυριάκος Σιμόπουλος *Βασανιστήρια και εξουσία, Από την ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα, το Βυζάντιο και την τουρκοκρατία ως τις μέρες μας*, Στάχυ, Αθήνα, 1997, σ.194.

¹²⁷ Λουκιλλίου Επίγραμμα *Παλατινή Ανθολογία*, 11, 184. Kathleen M. Coleman "Fatal charades: Roman executions staged as mythological enactments", *Journal of Roman Studies*, 80, 1990, pp.60-61.

¹²⁸ Tertullian *Ad Nationes*. 1.10.47. *Apologeticus* 15.4-5 (translated by G. H. Rendal), Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1931

¹²⁹ Donald G. Kyle *Spectacles of death in Ancient Rome, London and New York*, Routledge, 1998, p. 54.

4. Ρεαλιστική αναπαράσταση του μύθου του Ικάρου, τον οποίο υποδύθηκε κάποιος δυστυχισμένος δούλος, που καθώς τον πέταξαν από ψηλά είχε την αγένεια να πιτσιλίσει με αίματα το θεωρείο του Νέρωνα. Έτσι το περιγράφει ο Σουητώνιος τουλάχιστον¹³⁰. Στην περίπτωση του Δαίδαλου ο Μαρτιάλης περιγράφει ότι στην Αρένα εκείνος που τον ενσάρκωνε έχανε την ζωή του από μία αρκούδα¹³¹.

5. Ρεαλιστική αναπαράσταση του φοβερού τέλους της Δίρκης, που αποτέλεσε θέμα της αποσπασματικά παραδεδομένης *Αντιόπης* του Ευριπίδη (και της ομώνυμης τραγωδίας του Ρωμαίου τραγικού Πακουβίου (βλ. ενδεικτικά C.Collard, M. Cropp, J. Gibert, Euripides: Selected Fragmentary Plays Vol. II, Oxford 2004, 259-329). Όπως και στο μύθο οι θεατές παρακολούθησαν έναν μανιασμένο ταύρο πάνω στον οποίο γυμνή ήταν δεμένη κάποια σκλάβα. Το θέαμα τελείωνε όταν πλέον το κορμί της γυναίκας ήταν πλέον μία άμορφη μάζα από σάρκες και αίματα¹³².

6. Ρεαλιστική αναπαράσταση του ζευγαρώματος της Πασιφάης και του ταύρου¹³³, που είχε αποτελέσει θέμα της αποσπασματικά παραδεδομένης τραγωδίας *Κρήτες* του Ευριπίδη (βλ. ενδεικτικά C. Collard, M. Cropp and K.H. Lee, Euripides: Selected Fragmentary Plays Vol. I, Warminster 1995, 53-78) και θα ήταν δημοφιλές στη ρωμαϊκή εποχή κυρίως λόγω της πραγμάτευσής του στο έργο *Ars Amatoria* του Οβιδίου 1.299-326 (βλ. P. Murgatroyd *Ovid with Love: Selections from Ars Amatoria I and II*, Oxford 1982, 94-100). Παραδίδεται ως μια παράσταση που έδωσε ο Νέρωνας. Μύθος ιδιαίτερα προσφιλής και που παραλλαγές του προφανώς παριστανόταν συχνά καθώς στις *Μεταμορφώσεις του Απουληίου* περιγράφεται ένα σχετικό επεισόδιο στο οποίο ο Λούκιος, ως όνος βεβαίως και όχι ως ταύρος, καλείται να συναντήσει μέσα στο αμφιθέατρο μια νέα γυναίκα κατάδικο, αλλά το αρνείται¹³⁴.

¹³⁰ Σουητώνιος, "Νέρων", XII, 2. Κυριάκος Σιμόπουλος *Βασανιστήρια και εξουσία, Από την ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα, το Βυζάντιο και την τουρκοκρατία ως τις μέρες μας*, Στάχυ, Αθήνα, 1997, σσ.194-5.

¹³¹ Martial, *Liber Spectaculorum*, 10

¹³² Κυριάκος Σιμόπουλος *Βασανιστήρια και εξουσία, Από την ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα, το Βυζάντιο και την τουρκοκρατία ως τις μέρες μας*, Στάχυ, Αθήνα, 1997, σ.194.

¹³³ Martial, *Liber Spectaculorum*, 6. Σουητώνιος, "Νέρων", XII, 2.

¹³⁴ Απουλήιος, *Metamorphoses*, X, 29, 34.

7. Ρεαλιστική αναπαράσταση του μύθου του Ακταίωνος, τον οποίο τιμωρεί η Άρτεμη, επειδή τόλμησε να τη δει γυμνή. Βεβαίως ο άτυχος που ενσάρκωνε τον Ακταίωνα κατασπαραζόταν από τους πεινασμένους μολοσσούς που εξαπέλυαν εναντίον του¹³⁵.

8. Ρεαλιστική αναπαράσταση ιστορικών μαχών¹³⁶. Εντυπωσιακότερη και με μεγάλη συχνότητα η αναπαράσταση ναυμαχιών από πολλούς πρωταγωνιστές (υπάτους και αυτοκράτορες) της ρωμαϊκής ιστορίας. Επρόκειτο για μεγάλου βεληνεκούς θεάματα, αν σκεφτεί κανείς τις μετατροπές που απαιτούντο για την αληθοφάνειά τους. Αυτό που ενδιαφέρει να σημειωθεί εδώ είναι ότι για μια ακόμη φορά δεν επρόκειτο για μίμηση ή για εικονικές συγκρούσεις. Μεγάλος αριθμός ανθρώπων έχανε όντως τη ζωή του στο βωμό αυτών των υπερθεαμάτων¹³⁷.

9. Μέρος των θεαμάτων ήταν και εικονικοί δικαστικοί αγώνες που περιείχαν όλο το σενάριο και τις αγορεύσεις μιας δίκης που οδηγούνταν πάντα όμως στην καταδίκη των «κατηγορουμένων» προκειμένου να φτάσουν στη θέαση των ποινών: άγριους βασανισμούς ή μαρτυρικούς θανάτους¹³⁸. Επίσης ο Πλούταρχος αναφέρεται σε θανατοποινίτες, οι οποίοι είχαν εξαναγκαστεί να παίξουν το ρόλο πλουσίων, ντυμένοι και συμπεριφερόμενοι ανάλογα με εκείνους που ήταν παραδομένοι στην χλιδή. Ξαφνικά το σκηνικό άλλαζε και υφίσταντο βασανιστήρια. Είτε από το μαστίγιο, είτε από τη λόγχη είτε στη φωτιά.

B. Βίαιοι βασανισμοί κι εκτελέσεις με παραστατικά στοιχεία στην υπηρεσία του θεάματος

1. Το μαρτύριο της Περπέτουας, κατά το οποίο, όπως παραδίδεται, η νεαρή Ρωμαία ευγενής και η λεχώνα δούλη της Φηλικητάτη, γυμνές παραδίδονται σε άγριο

¹³⁵ Κυριάκος Σιμόπουλος *Βασανιστήρια και εξουσία, Από την ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα, το Βυζάντιο και την τουρκοκρατία ως τις μέρες μας*, Στάχυ, Αθήνα, 1997, σ.194.

¹³⁶ D.C., LXI, 22, 6 , LV, 8, 5 , LIX, 10, 1, LXVI, 25, 2 , κ.α. Σουητώνιος, "Κλαύδιος", XXI, 6, "Νέρων" XII, 1.

¹³⁷ Σουητώνιος, Κλάυδιος XXXIX, Κλαύδιος XXI, Νέρων IV

¹³⁸ D.C., LXI, 9, 5

θάνατο από το μένος μιας εξαγριωμένης δαμάλας¹³⁹ ενώπιον των θεατών του αμφιθεάτρου.

2. Κάποιος ληστής που δρούσε στα γύρω από την Αίτνα χωριά με το όνομα Σέλουρος¹⁴⁰ τέθηκε σε έναν ειδικά κατασκευασμένο χώρο, ψηλά, ώστε να είναι ορατός από παντού. Κατόπιν, με ειδικό μηχανισμό προκλήθηκε η κατάρρευση της οροφής του οικοδομήματος κι έτσι ο ληστής έπεσε εν μέσω πεινασμένων θηρίων. Το προσωνύμιο που του απέδωσαν ήταν «γιος της Αίτνας».

3. Από τους λιγότερο γνωστούς αλλά άκρως θεαματικούς τρόπους δημόσιας εκτέλεσης χριστιανών, την οποία επινόησε ο Νέρωνας ήταν να τους πετάξει στα σκυλιά αφότου όμως τους τυλίξουν μέσα σε δέρματα ζώων¹⁴¹. Άλλοτε πάλι τους χρησιμοποίησε ως δαυλούς με κάποια μέλη τους ελεύθερα, έτσι ώστε καθώς καίγονταν να παράγουν διαφορετικά εφέ μέσα στη νύχτα¹⁴². Επίσης ο ίδιος συνήθιζε να υποδύεται το άγριο θηρίο φορώντας δέρματα, το οποίο, αφού το έσκαγε από το κλουβί του, κατασπάραζε με τα δόντια του τα γεννητικά όργανα κρατουμένων που βεβαίως ήταν δεμένοι¹⁴³, ή σε άλλη περίπτωση όπως αναφέρει ο Δίων ο Κάσσιος (Ρωμαϊκής Ιστορίας Λείψανα, LXII,13,2-13, Harvard University) με την ίδια μεταμφίεση ασελούσε σε αγόρια και κορίτσια, επίσης δεμένα σε στύλους.

4. Υπήρξαν βέβαια και οι νυχτερινοί «αγώνες δρόμου» φλεγόμενων καταδίκων. Σε αυτούς έβαζαν φωτιά, αφού άλειφαν με πίσσα τα ενδύματά των καταδικασμένων. Καθώς οι δύσμοιροι αυτοί άνθρωποι έτρεχαν ουρλιάζοντας παρήγαγαν ένα φαντασμαγορικό θέαμα, λαμπαδηδρομίες δαυλών από ανθρώπινα κορμιά¹⁴⁴.

¹³⁹ Μάρω Τριανταφύλλου,(2003) Από τους άταφους νεκρούς στις αυτοκρατορικές κηδείες. Ο θάνατος ως θέαμα και το θέαμα του θανάτου στους τρεις πρώτους μεταχριστιανικούς αιώνες διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/e/e/0/metadata-dlib-2003triantafyllou.tkl>, σελ 145.

¹⁴⁰ Στράβων, 6, 273 και Coleman, "Fatal Charades", σ. 53.

¹⁴¹ Τάκιτος, *Annales*, XV, 44, 4.

¹⁴² Τάκιτος, *Annales*, XV, 44, 4. (Η περίφημη Ιταλική νύχτα)

¹⁴³ Σουητώνιος, *Nero* 29.1, Loeb Classical library

¹⁴⁴ Κυριάκος Σιμόπουλος *Βασανιστήρια και εξουσία, Από την ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα, το Βυζάντιο και την τουρκοκρατία ως τις μέρες μας*, Στάχυ, Αθήνα, 1997, σ.187-188.

5. Καταγράφεται ότι ο Καλιγούλας στα συμπόσια που παρέθετε συνήθιζε να προσφέρει ως ψυχαγωγικό θέαμα τον βασανισμό ή και την θανάτωση δούλων¹⁴⁵. Πρέπει βεβαίως να διευκρινιστεί εδώ ότι η συνήθεια αυτή δεν ήταν αποκλειστικό ίδιον του Καλιγούλα, αλλά ακολουθήθηκε από πολλούς αυτοκράτορες. Ενδεικτικά αναφέρονται ο Τιβέριος, ο Διομιτιανός και ο Νέρωνας. Δυστυχώς, αυτή η πρακτική ακολουθήθηκε και από τους πλούσιους ή ευγενείς ιδιώτες έναντι είτε των δούλων τους είτε αγορασθέντων ζευγών μονομάχων επ' ευκαιρία συμποσίων ή άλλων κοινωνικών εκδηλώσεων¹⁴⁶.

6. Επίσης ο Καλιγούλας συνήθιζε όποιους αποτολμούσαν να αμφισβητήσουν την μεγαλοσύνη των θεαμάτων του είτε να τους σημαδεύει με πυρακτωμένο σίδηρο είτε να τους στέλνει στα λατομεία (καταδικάζοντάς τους σε αργό μεν, αλλά βέβαιο θάνατο) είτε διέταζε να δεθούν έτσι, ώστε να περπατούν στα τέσσερα κι όπως τα άγρια θηρία σε αυτή τη στάση τους φυλάκιζε σε κλουβιά είτε τέλος πρόσταζε να τους πριονίσουν κόβοντάς τους στη μέση. Το πρώτο και το τελευταίο τελούνταν σε δημόσια θέα¹⁴⁷.

7. Η δημόσια διαπόμπευση και ο βασανισμός προ της θανάτωσης ήταν εξαιρετικά σύνθητες φαινόμενο έναντι όποιου κρινόταν εχθρός του κράτους. Τα περιστατικά ήταν πολλά, και ο κατάλογός τους περιλαμβάνει ακόμη και Ρωμαίους αυτοκράτορες, που δεν ξέφυγαν αυτής της τύχης. Εκείνο, όμως, που χαρακτηριζόταν ως προβλεπόμενο, καθότι ήταν κομμάτι του θριάμβου του νικηφόρου στρατηγού αφορούσε τη διαπόμπευση και βασανισμό των ηττημένων ηγεμόνων και των οικογενειών τους. Ανείπωτη σκληρότητα και φρίκη στο βωμό της κατάκτησης του θαυμασμού από το δήμο. Αντιπροσωπευτικά αναφέρουμε τον θρίαμβο του Αιμιλίου Παύλου μετά την κατάλυση του μακεδονικού κράτους το 168 π.Χ., ο οποίος έδωσε με κυνική ωμότητα στις παρακλήσεις του αιχμαλώτου Βασιλιά

¹⁴⁵ Σουητόνιος, Gaius Caesar Caligula XXXII,2

¹⁴⁶ Κυριάκος Σιμόπουλος *Βασανιστήρια και εξουσία, Από την ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα, το Βυζάντιο και την τουρκοκρατία ως τις μέρες μας*, Στάχυ, Αθήνα, 1997, σσ. 122-123, 156-157, 174-176, 186-188 και σημ.: 289.

¹⁴⁷ Σουητόνιος, Gaius Caesar Caligula, IV XXVII, 5

Περσέα την εναλλακτική να αυτοκτονήσει, προκειμένου να μην διαπομπευθεί ο ίδιος και η οικογένειά του¹⁴⁸. Η εικόνα του κατακτημένου βασιλιά στην πομπή παρέπεμπε σε άνθρωπο που είχε χάσει τα λογικά του. Ακολούθως, κι εκείνος και οι γιοι του βρήκαν φρικτό θάνατο κατόπιν των προβλεπομένων πάντα φρικτών βασανιστηρίων¹⁴⁹.

7. Αν οι Ρωμαίοι δεν είχαν καμιά ευαισθησία έναντι της ανθρώπινης ζωής, είναι προφανές ότι η κακοποίηση των ζώων έφτανε στα έσχατα. Παρατίθενται ενδεικτικά: Στα *Ludi Cereales*, στους αγώνες προς τιμήν της αρχαίας θεάς της γονιμότητας *Ceres*, που χρονολογούνται ακόμη και πριν το 202 π.Χ., ήταν έθιμο η εξαπόλυση αλεπούδων που είχαν δεμένους αναμμένους πυρσούς στις ουρές τους στο *Circus Maximus*. Θεωρούνταν φαντασμαγορικό το θέαμα των ζωντανών που έτρεχαν φλεγόμενα. Ο Πλίνιος αναφέρει την ετήσια θυσία των σκύλων που σταυρώνονταν ζωντανοί και τους περιέφεραν σε πομπή¹⁵⁰.

8. Προκρίθηκε η αναφορά δύο περιστατικών εξαιρετικά φρικαλέου βασάνου που οδηγεί σε θάνατο. Το πρώτο προέρχεται από τη *Historia Augusta*, όπου διαβάζουμε πως ο αυτοκράτορας Μακρίνος έκλεισε δυο στρατιώτες που κατηγορήθηκαν για το βιασμό μιας υπηρέτριας στο σπίτι που φιλοξενήθηκαν μέσα σε βόδια που μόλις είχαν σφαχτεί, αφήνοντας απ' έξω μόνο το κεφάλι τους «για να μπορούν να μιλάνε»¹⁵¹. Το δεύτερο προέρχεται από τη λογοτεχνία που συχνά αποτελεί πλουσιότερη πηγή για τη μελέτη αυτού του φαινομένου από τα ιστορικά κείμενα¹⁵².

¹⁴⁸ Πλούταρχος, Αιμίλιος Παύλος, 34

¹⁴⁹ Πλούταρχος, Αιμίλιος Παύλος, 37 και D.C., XXX1,9

¹⁵⁰ Donald G. Kyle *Spectacles of death in Ancient Rome, London and New York*, Routledge, 1998, p. 42.

¹⁵¹ *Scriptores Historiae Augustae*, vols. 1 and 2, (translated by D. Magie,) 1922, 1924, *Macrin.* 12.4–5, Loeb Classical Library

¹⁵² Περί χρήσης πηγών από τη λογοτεχνία της υπό εξέταση εποχής παραπέμπω στην προσέγγιση της Μ. Τριανταφύλλου στη διατριβή της: Από τους άταφους νεκρούς στις αυτοκρατορικές κηδείες. Ο θάνατος ως θέαμα και το θέαμα του θανάτου στους τρεις πρώτους μεταχριστιανικούς αιώνες σελ: 22-23 «Έτσι ιδωμένο το θέμα, μάς έβαζε μπροστά σε ένα κίνδυνο: να φανεί πως ταυτίζουμε την ιστορική πραγματικότητα με την γραπτή παράστασή της, είτε στο ιστορικό κείμενο είτε, πολύ περισσότερο, στη λογοτεχνική της απόδοση. Η κοινωνική, όμως, ιστορία, όπως και η ιστορία των νοοτροπιών ειδικότερα, η ιστορία δηλαδή του πώς οι άνθρωποι κατανοούν την ίδια τους την κοινωνία, δεν μπορεί παρά να έχει ως προνομιακό, αλλά και επικίνδυνο, βοηθό της, τη λογοτεχνία, όπως και την τέχνη

Αφορά την ιστορία του όνου Λούκιου, ήρωα των *Μεταμορφώσεων* του Απουλήιου, ο οποίος αντιμετωπίζεται με μεγάλη βία, αλλά ακόμη πιο αποτρόπαια ποινή φαντασιώνονται οι ληστές για την αιχμάλωτη κοπέλα που προσπάθησε να δραπετεύσει μαζί του. Η τιμωρία λοιπόν που προτείνεται από τον ένα ληστή είναι να σφάξουν τον γάιδαρο και να αδειάσουν από την κοιλιά του τα σπλάχνα κι εντόσθια από μέσα. Έπειτα να ράψουν μέσα εκεί το κορίτσι γυμνό, αφήνοντας μόνο το κεφάλι της απ' έξω. Υποφέροντας μέσα στο σώμα του γαιδάρου πάνω στις πυρωμένες πέτρες κάτω από τον καυτό ήλιο, τα σκουλήκια θα τρέφονται από τις σάρκες της, καθώς τα όρνεα θα την τρώνε ζωντανή. Θα την αποτελειώσει, φαντάζεται, η πείνα και η αρρωστημένη αποφορά από τη σήψη του πτώματος του ζώου¹⁵³.

9. Η περίπτωση της επανάστασης των δούλων στην καρδιά της ρωμαϊκής δημοκρατίας υπό την ηγεσία του Θράκα μονομάχου δούλου Σπάρτακου¹⁵⁴. Μετά την ήττα τους, οι περίπου 6000 αιχμάλωτοι δούλοι οδηγούνται στο σταυρό κατά μήκος της Αππίας Οδού. Οι σταυροί με τα αποσυντεθειμένα πτώματα «κοσμούσαν» επί χρόνια την Αππία Οδό προς παραδειγματισμό. Όπως μπορούμε να αντιληφθούμε, η παράταξη των πτωμάτων των επαναστατημένων δούλων το 71 π.Χ., εκτός από τη σκοπιμότητα του παραδειγματισμού για την αποτροπή μελλοντικών τέτοιων αποπειρών από μιμητές, προφανώς αποτέλεσε και ένα καταλυτικό θέαμα για όλους εκείνους που είτε ένιωσαν ότι απειλήθηκαν από το

²⁴ γενικότερα . Η εμφάνιση ενός λογοτεχνικού τύπου σε μια εποχή είναι αδιάμφευστος μάρτυρας μορφών παρουσίας του φαινομένου στην κοινωνία. Πόσο μάλλον η ίδια η ιστορική καταγραφή, που, εκτός των πληροφοριών που μας παρέχει, η ίδια ιστορική γραφή και οι επιλογές της είναι ένας δείκτης πολλαπλών τάσεων και εντάσεων. Δεν είναι μόνο το ίδιο το γεγονός που περιγράφεται, είναι κυρίως ότι επελέγη αυτό το συγκεκριμένο και όχι κάποιο άλλο και επελέγη να ειπωθεί τότε και όχι κάποια άλλη στιγμή, με αυτόν τον τρόπο και όχι με κάποιον άλλον²⁵ . Μπορεί τα κείμενα αυτά να μην είναι ο καθρέφτης της κοινωνίας αλλά δεν παύουν να είναι προϊόντα της, να την προϋποθέτουν και να τη δείχνουν. Να φανερώνουν πλευρές της σημαντικές που κανένα "αντικειμενικό στοιχείο" δεν θα μπορούσε να φέρει ποτέ στο φως.» Και στις οικείες σημειώσεις της. Το οποίο είναι διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/e/e/0/metadata-dlib-2003triantafyllou.tkl>

¹⁵³ Απουλήιος, *Metamorphoses* (σχόλια μετάφραση J. Arthur Hanson) 6.31–2, Loeb Classical Library

¹⁵⁴ Πλουτάρχου Βίοι Παράλληλοι, Κράσσος 8

κίνημα είτε ενδεχομένως είχαν αντιρρήσεις για την τάξη πραγμάτων κατά την εν λόγω περίοδο¹⁵⁵.

10. Καταγράφεται από τον Δίωνα τον Κάσσιο ότι, όταν μετά την πολιορκία του Βυζαντίου ο στρατηγός Γάιος Φλάβιος Φιμβρίας διαπίστωσε ότι για την διαμαστιγώματος θανάτωση των καταδίκων είχαν αναρτηθεί κατά λάθος περισσότεροι σταυροί από τους καταδικασθέντες, πρόσταξε την σύλληψη του αντιστοίχου αριθμού θεατών για να καλύψουν το περίσσευμα¹⁵⁶.

Το φαινόμενο συμπέρασμα

Η ρωμαϊκή αρχαιότητα και τα θεάματά της ακόμη και στους κάπως πιο μυημένους πρωταρχικά φέρνει στο μυαλό εικόνες μονομάχων, ιπποδρομιών, θηριομαχιών, αποκεφαλισμών, αλλά κυρίως σταύρωσης. Το τελευταίο είναι αυτονόητο, δεδομένου ότι αποτέλεσε το τέλος του Ιησού, ιδρυτή της επικρατούσας πλέον θρησκείας, στο δυτικό κόσμο. Το ότι δεν έγινε σχεδόν καμία αναφορά σε αυτήν την εργασία σε αυτά τα θεάματα οφείλεται ακριβώς στο γεγονός ότι είναι οικεία ακόμη και στο ευρύ κοινό, οπότε σε πρώτο τουλάχιστον επίπεδο δεν κρίθηκε αναγκαίο να προταχθούν. Προφανώς αποτελούν εξαίρεση οι δύο τελευταίες αναφορές λόγω της ιδιαιτερότητάς τους. Αφενός στην τιμωρία των στασιαστών συντρόφων του Σπάρτακου συγκλονίζει ο αριθμός των σταυρωμένων και ο χρόνος της έκθεσής τους σε μια πολυσύχναστη οδό και αφετέρου έπαιξε ρόλο το αδιανόητο κίνητρο της σταύρωσης των θεατών από το στρατηγό Γάιο Φλάβιο Φιμβρία. Όπως ίσως ήδη έχει γίνει αντιληπτό σύμφωνα με τα παραπάνω, βασικά κριτήρια των επιλογών που προκρίθηκαν για την παρούσα εργασία ήταν το «άγνωστο» και το «ακραίο». Εν τέλει, υποκειμενικά κριτήρια και τα δύο, που σε καμία περίπτωση δεν δηλώνουν ότι στην κύρια εργασία αυτά που εξαιρέθηκαν εδώ δεν παρουσιάζουν ενδιαφέρον και δεν μελετώνται. Αντιθέτως, όλα τα αναφερθέντα εδώ, σε αυτόν τον επίλογο, έχουν την θέση τους στη γενική μελέτη, προκειμένου να ερευνηθούν σε βάθος. Στόχος

¹⁵⁵ Πάπυρος Λαρούς Μπριτάννικα, Αθήνα 2007, τόμος 47, σ. 546-547

¹⁵⁶ D.C. XXXI, 104, 4

είναι να αποκαλυφθούν και σ' αυτά πτυχές, που επίσης παίζουν το ρόλο τους στο να συντεθεί μια πλήρης εικόνα της βίαιης κουλτούρας της εξεταζόμενης εποχής. Τα εδώ εκτεθέντα στον βίαιο κατάλογο που μόλις προηγήθηκε υπό το πρίσμα των κριτηρίων επιλογής που προανέφερα, νιώθω ότι από την αναφορά τους και μόνο απαντούν στο ερώτημα που τέθηκε στην αρχή. Δηλαδή, το για ποιους λόγους η επιστήμη της ιστορίας δεν τα προτάσσει στο προσκήνιο. Από την άλλη, όμως, επίσης λαμβάνουν και μία θέση στην πλειάδα των ερμηνειών για την ποιοτική και ποσοτική αύξηση της βίας στο θέαμα στη σύγχρονη εποχή, όπως εξάλλου έχει συμβεί όποτε οι δομές εξουσίας είχαν ανάγκη να προετοιμάσουν το έδαφος για την χειραγώγηση του πλήθους¹⁵⁷.

Βιβλιογραφία

Bernays, E., *Propaganda*. Routledge, 1928.

Coleman, K "Fatal Charades: Roman Executions Staged as Mythological Enactments", *Journal of Roman Studies*, 80, 1990.

Durham, P *The Subtlety of Horkheimer and Adorno*. Cambridge: Polity Press, 2003

Debord, G., *Comments on the Society of the Spectacle* 1988, ch IV ανακτημένο από τον διαδικτυακό τόπο <http://www.notbored.org/commentaires.html>

Kyle, G., *Spectacles of Death in Ancient Rome, London and New York*, Routledge, 1998.

¹⁵⁷ Ενδεικτικά παραθέτω στοιχεία δια του διαδικτυακού ιστότοπου youtube αλλά και του καναλιού Vice, το οποίο δημιουργήθηκε προκειμένου να δείχνει την πραγματικότητα όπως ακριβώς είναι... Πρόκειται για τρεις ενδεικτικές περιπτώσεις που δυστυχώς αναδεικνύονται ανάμεσα στις κορυφαίες επιλογές των χρηστών. Η πρώτη αφορά φόνους από αστυνομικούς <http://www.youtube.com/watch?v=j1ka4oKu1jo>, η δεύτερη, επιλογές από σύγχρονους ή αρχαίους τρόπους βασανισμού και εκτελέσεων (μυθοπλασία, ντοκιμαντερ και real video) <http://www.youtube.com/watch?v=G6YLA-IcQaM> <http://www.youtube.com/watch?v=MqSzahTd4XA> http://www.youtube.com/results?search_query=real+executions+on+camera και η τρίτη δια του youtube από το κανάλι Vice <http://www.youtube.com/watch?v=a9UZBg1pMS4> εκπομπή που παρουσιάζει underground αγώνες box με γυμνά χέρια. (Παρά την υψηλή επισκεψιμότητά τους δεν θα πρότεινα να παρακολουθήσετε κανένα από τα ανωτέρω...)

Η επικαιρότητα επιβάλλει να προστεθούν το reality show *Cops*, το οποίο παίζεται αδιαλείπτως τα τελευταία 15 χρόνια και κόστισε την ζωή ενός ηγολήπτη τον Αύγουστο του 2014, όπως και η χρήση της καταγραφής από τους τζιχαντιστές σε εικόνα των αποτρόπαιων εκτελέσεων των θυμάτων τους.

Carr, E. *Τι είναι Ιστορία; Σκέψεις για τη θεωρία της Ιστορίας και το ρόλο του ιστορικού*, (μτφρ. Α. Παππάς) Γνώση, Αθήνα, 1999.

Dodds, E., *Εθνικοί και Χριστιανοί σε μια εποχή αγωνίας: Από το Μάρκο Αυρήλιο έως τον Μ. Κωνσταντίνο*, (μτφρ. Κ. Αντύπας), Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1995.

Πάπυρος Λαρούς Μπριτάννικα, (2007), τόμος 47, επιμέλεια [Ειρήνη Πουρνάρα, Νίκος Μπουγάς, Κλεοπάτρα Καλαφατά](#). – Αθήνα, [Πάπυρος Εκδοτικός Οργανισμός](#), σ. 546-547.

Βέϊκος, Θ., *Θεωρία και Μεθοδολογία της Ιστορίας*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1987

Σιμόπουλος, Κ., *Βασανιστήρια και εξουσία, Από την ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα, το Βυζάντιο και την τουρκοκρατία ως τις μέρες μας*, Στάχυ, Αθήνα, 1997

Τριανταφύλλου, Μ.,

Από τους άταφους νεκρούς στις αυτοκρατορικές κηδείες. Ο θάνατος ως θέαμα και το θέαμα του θανάτου στους τρεις πρώτους μεταχριστιανικούς αιώνες, 2003 διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://elocus.lib.uoc.gr/dlib/e/e/0/metadata-dlib-2003triantafyllou.tkl>,

Δ. Πηγές

Απουλήιος, *Metamorphoses* (σχόλια μετάφραση J. Arthur Hanson), Loeb Classical Library.

Δίων Κάσσιος, *Ιστορία των Ρωμαίων* μετάφραση και σχόλια E. Carry και H. Foster) Loeb Classical Library, 1914

Martial (Μαρτιάλης), *Liber Spectaculorum* , (translation and commentary by Coleman, K) Oxford University Press, 2006

Πλούταρχος, *Βίοι Παράλληλοι – Ηθικά* (translated by B. Perrin) Loeb Classical Library

Scriptores Historiae Augustae, vols. 1 and 2, (translated by D. Magie,) Loeb Classical Library 1922, 1924.

Σουητώνιος, *Βίοι των Δώδεκα Καισάρων*, διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο <http://www.gutenberg.org/files/6400/6400-h/6400-h.htm> ή από το Loeb Classical

Library (1913) στο διαδικτυακό τόπο
http://penelope.uchicago.edu/Thayer/E/Roman/Texts/Suetonius/12Caesars/Caligula*.html

Στράβων, *Γεωγραφία* (μετάφραση και σχόλια, Hor. Jones), Loeb Classical Library

Τάκιτος, *Annales* (μετάφραση και σχόλια J. Jackson) Loeb Classical Library

Τα Μαρτύρια των Αρχαίων Χριστιανών, - Μαρτύριον Περπέτουας και Φηλικιτάτης (κείμενο-μτφρ.-επιμέλεια Π. Χρήστου, 1978), "Γρ. ο Παλαμάς", Θεσσαλονίκη.

Tertullian, - *Apologeticus* (translated by G. H. Rendall) Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1931

- *De Spectaculis* (translated by G. H. Rendall) Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1931

Γ. Κινηματογράφος

Βασικές θεωρίες λειτουργίας του Κινηματογραφικού χώρου

Υφαντή Μαρία, υποψήφια Διδάκτορας ΤΘΣ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

1. Γιάννης Λεοντάρης, Επίκουρος Καθηγητής (επιβλέπων), Τμήματος Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
2. Στεφανή Ευανθία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΕΚΠΑ
3. Καλούδη Κωστούλα, Λέκτορας Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Περίληψη

Στην εισήγηση αναφέρονται κάποιες από τις θεωρητικές προσεγγίσεις του κινηματογραφικού χώρου τον 20ο αιώνα, με ιδιαίτερη έμφαση στην τριπλή διάκριση του *Éric Rohmer*: αφηγηματική, αρχιτεκτονική και εικαστική. Αφού αναλυθεί καθεμιά, θα αναφερθούν και κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα για να καταστεί σαφής η πολυπλοκότητα της εικόνας κι η έννοια του τοπίου· η πρώτη ζει στο 'εδώ' και το 'τώρα'. Ο χώρος περισσότερο 'οργανώνεται' παρά 'δείχνεται' μέσα από μια σειρά σχέσεων. Επιπλέον, θα γίνει αναφορά και στη διάκριση του Gilles Deleuze.

Η κινηματογραφική θεωρία προσεγγίζει το ζήτημα της λειτουργίας του χώρου στην κινηματογραφική αφήγηση, υπό το πρίσμα ποικίλων ερευνητικών κλάδων: αφηγηματολογία, αισθητική, φιλοσοφία, ποιητική κ.α. Το γεγονός αυτό αυξάνει τον βαθμό δυσκολίας για τον προσδιορισμό μιας στέρεης μεθοδολογικής αναφοράς της εν εξελίξει διατριβής μας. Στο παρόν κείμενο παρουσιάζεται μέρος της μεθοδολογικής μας έρευνας όπως έχει εξελιχθεί μέχρι στιγμής. Ειδικότερα,

πρόκειται για μία – αναγκαστικά επιλεκτική και περιορισμένη - παρουσίαση των σημαντικότερων θεωρητικών προσεγγίσεων της έννοιας του κινηματογραφικού χώρου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην τριπλή διάκριση του Éric Rohmer ο οποίος ως μεθοδολογικό εργαλείο προτείνει τρεις διαστάσεις του χώρου στη φιλική αφήγηση : **αφηγηματική, αρχιτεκτονική και εικαστική**. Αφού επιχειρήσουμε μία αναλυτική προσέγγιση αυτών των τριών διαστάσεων, θα αναφερθούμε και σε κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα φιλικής αφήγησης για να καταστεί σαφής η πολυπλοκότητα της κινηματογραφικής εικόνας και η σχέση της με την έννοια του **τοπίου**: η εικόνα ζει στο 'εδώ' και το 'τώρα'. Ο χώρος / τοπίο περισσότερο 'οργανώνεται' παρά 'δείχνεται' μέσα από μια σειρά σχέσεων. Η δεύτερη θεωρητική προσέγγιση στην οποία δίνεται έμφαση, είναι η περίφημη θέση του Gilles Deleuze για το χώρο στον κινηματογράφο.

Στις αρχές του 20ου αιώνα, καθώς "μεγάλωνε" σιγά-σιγά ο κινηματογράφος, τον ακολουθούσαν τρέχοντας ξωπίσω του, οι – στενά συνδεδεμένες μαζί του – θεωρητικές προσεγγίσεις· κάποιες τον πρόφτασαν με την προσδοκία να βαδίσουν μαζί, κάποιες βάλθηκαν να τον ξεπεράσουν ή καλύτερα να τον προσπεράσουν, ενώ μερικές φαίνεται πως απόκαμαν στα μέσα του δρόμου.

Στη δύση της πρώτης δεκαετίας του αιώνα λοιπόν, εντοπίζεται και μνημονεύεται η σημασία του ρυθμού στον κινηματογράφο που πηγάζει, κατά τον Arturo Sebastiano Luciani, από τον οπτικό λυρισμό, προσδίδοντας στη νέα τέχνη ένα είδος μουσικότητας. Ο Luciani χαρακτηρίζει τον κινηματογράφο ως "μουσική των ματιών", με πρώτη ύλη το ρυθμό, τον "οπτικό" ρυθμό που αναπτύσσεται μέσα στο χώρο και το χρόνο.¹⁵⁸ Για το Louis Delluc ο κινηματογράφος δεν δημιουργεί έναν κόσμο, αλλά είναι και ο ίδιος κόσμος. Το να συλλάβει κανείς τη "ζωή στην τύχη" είναι αυτό που τον συνδέει με τη φωτογραφία, ο συνδυασμός δηλαδή του επίκαιρου με το στιγμιαίο.¹⁵⁹ Μια γενική θεώρηση του συνόλου των θεωριών φανερώνει πως στην αρχή ο κινηματογράφος είναι αναπαραγωγή ενώ,

¹⁵⁸ βλ. Ειρήνη Στάθη, *Θεωρίες του κινηματογράφου: η διαμόρφωση του κινηματογραφικού θεωρητικού λόγου στην Ευρώπη, 1895-1927*, όπ.π. σ. 50, 51.

¹⁵⁹ όπ.π. σ. 65, 66.

πλησιάζοντας τη δεκαετία του '20, γίνεται αισθητική γλώσσα.¹⁶⁰ Στις θεωρίες της ρωσικής πρωτοπορίας, εξάιρεται η συμβολή του μοντάζ ως μέσο κατασκευής νοήματος, παραγωγής συγκίνησης και διάρθρωσης του χωρο-χρόνου. Για το Vsevolod Pudovkine, το μοντάζ διαφυλάσσει την αυτονομία και αυθαιρεσία του κιν/κου χώρου έναντι του πραγματικού.¹⁶¹ Ως "τόπος" νέας τελετουργίας ορίζεται ο κινηματογράφος από τον Ricciotto Canudo, που μπορεί επίσης να χρισθεί ως "ναός" της μοντέρνας αισθητικής που έχει στόχο την επικοινωνία.¹⁶² Ιδιαίτερη έμφαση, απ' την άλλη, δίνει ο Hugo Münsterberg στην οργάνωση του χώρου και χρόνου, η οποία δεν υπακούει στους φυσικούς αλλά στους ψυχολογικούς νόμους της συνείδησης. Η αφήγηση αποκτά μάλλον ένα είδος εσωτερικότητας, μέσω της προσοχής, μνήμης, φαντασίας, καθώς απομακρύνεται από μορφές του εξωτερικού κόσμου, όπως ο χώρος και ο χρόνος.¹⁶³ Ο Jean Epstein στη δική του θεωρητική προσέγγιση προτάσσει τη σημασία της όρασης, τονίζοντας μάλιστα ότι κατά τη διάρκεια της θέασης το σώμα μετατρέπεται σε βλέμμα. Το ρήμα 'βλέπω' δεν εξαντλεί τις σημασίες του μόνο σ' αυτό που πρωταρχικά παραπέμπει αλλά καταδηλώνει και μια πληθώρα λειτουργιών, όπως της εξιδανίκευσης, αφαίρεσης, επιλογής και μεταμόρφωσης.¹⁶⁴ Ενδιαφέρον παρουσιάζει κι η άποψή του σχετικά με τον κινηματογραφικό φακό που συνιστά ένα "γυάλινο" βλέμμα, το οποίο στερείται υποκειμενικότητας και σκοπιμότητας, υπακούοντας στον "εγκέφαλο" μιας μηχανής.¹⁶⁵ Κι αν ο Epstein έκανε λόγο για "μηχανικό εγκέφαλο", ο Béla Balázs απέδωσε την ποιητική ουσία μιας ταινίας στην "ορατή χειρονομία" ηθοποιού αλλά και σκηνοθέτη, δηλαδή ένα βλέμμα κι ένα σώμα, μια μιμητική και μια οπτική γωνία.¹⁶⁶ Επίσης, εισάγει τον όρο "φυσιογνωμία" για τη ψυχή και το πρόσωπο των ορατών πραγμάτων.¹⁶⁷ Για τον Eisenstein, το μοντάζ είναι και πάλι εκείνο το οποίο δίνει τη μορφή αλλά και τη σημασία στην κινηματογραφική αφήγηση. Η

¹⁶⁰ όπ.π. σ. 77, 78.

¹⁶¹ όπ.π. σ. 93.

¹⁶² όπ.π. σ. 125.

¹⁶³ όπ.π. σ. 141, 142.

¹⁶⁴ όπ.π. σ. 149, 150.

¹⁶⁵ όπ.π. σ. 154, 155.

¹⁶⁶ όπ.π. σ. 164.

¹⁶⁷ όπ.π. σ. 167.

εικονικότητα ως σχέση κάδρου και μοντάζ, μπορεί να περιέχει ένα είδος διαλόγου όπου αποκτούν "υλική" υπόσταση ιδέες, συναισθήματα, δηλαδή αφηρημένες έννοιες που δεν απεικονίζονται.¹⁶⁸

Ο Alexandre Astruc φαίνεται να πρωτοπορεί γύρω στα 1950, μιλώντας για την έναρξη μιας νέας κινηματογραφικής εποχής, της "κάμερας-στυλό", όπως την ονομάζει.¹⁶⁹ Η άποψή του δεν άφησε ανεπηρέαστη τη θεωρία σχετικά με τη λειτουργία στοιχείων της κινηματογραφικής εικόνας, μεταξύ των οποίων κι εκείνο του χώρου. Για τον Astruc, η κάμερα πρέπει ν' αποκτήσει τη χρησιμότητα μελάνης και να "γράφει", απελευθερωμένη από περιορισμούς και στεγανά όπως κι ο συγγραφέας. Η σκηνοθεσία – που περιλαμβάνει την οργάνωση του χώρου – αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα ως γραφή, κίνηση δηλαδή της σκέψης.¹⁷⁰ Κάπου κοντά με τη θεωρία του Astruc εμφανίζεται και το ρεύμα της 'Nouvelle Vague'. Ως προς το θέμα που μας απασχολεί, οι εν λόγω θεωρίες δεν προωθούν την τάση για χωρική ενότητα: ο χώρος δεν είναι τίποτε άλλο παρά μέρος μιας κατασκευής.

Στα μέσα της δεκαετίας του '70, ο γάλλος σκηνοθέτης Éric Rohmer, εξετάζοντας σε βάθος την έννοια του χώρου, προτείνει μέσα από το έργο του¹⁷¹ μια τριπλή διάκριση της χωρικής λειτουργίας: την αφηγηματική, την αρχιτεκτονική και την εικαστική προσφέροντας ένα σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο όχι μόνο στην εποχή του. Η αφηγηματική διάσταση αναφέρεται στο χώρο της ιστορίας και της αφήγησης και στις μεταξύ τους σχέσεις, η αρχιτεκτονική εξετάζει την αναφορά του κατασκευασμένου χώρου στον πραγματικό ενώ η εικαστική εστιάζει στην εσωτερική κατανομή των στοιχείων της εικόνας και την αλληλεπίδρασή τους. Ο Rohmer, αναφερόμενος στη σκηνοθεσία του Murnau για τον *Faust*, υποστηρίζει πως κύριο σκηνοθετικό μέλημα δεν ήταν απλά και μόνο να καταστήσει "πραγματικό" αυτό που βλέπει ο θεατής αλλά και "παρόν". Εμποτίζοντας με νεύρο και ζωντάνια κάθε πτυχή της εικόνας, συμβάλλει στη θεώρηση της ταινίας μέσα από το πρίσμα του παρόντος,

¹⁶⁸ όπ.π. σ. 181.

¹⁶⁹ βλ. Παύλος Ζάννας, *Πετροκαλαμήθρες: δοκίμια και άλλα, 1960-1989*, (κεφ. *Κινηματογράφος και μυθιστόρημα*), όπ.π. σ. 205.

¹⁷⁰ βλ. Jacques Aumont, *Κινηματογράφος και Σκηνοθεσία*, όπ.π. σ. 126.

¹⁷¹ Πρόκειται για το έργο *L'organisation de l'espace dans le 'Faust' de Murnau*, Union Général d' Editions, Παρίσι, 1977.

του "τώρα".¹⁷² Για το Rohmer η κινηματογραφική εικόνα πρέπει να ζει τη δική της ζωή με την προϋπόθεση ότι κάθε πλάνο θα κουβαλά το δικό του ισχυρό εικαστικό φορτίο.¹⁷³

Γενικά, θα λέγαμε ότι δεν υπάρχει μια συγκεκριμένη τυπολογία βάσει της οποίας οργανώνεται ο κινηματογραφικός χώρος. Ωστόσο, η διάκριση του Rohmer φαίνεται να αποτέλεσε ένα είδος οδηγού καθώς είναι "προσπελάσιμη" κι αρκετά κατατοπιστική. Μεταξύ άλλων κι η Ειρήνη Στάθη ακολουθώντας τη διαίρεση αυτή δομεί το έργο της σχετικά με το χωρο-χρόνο στον Αγγελόπουλο. Σ' αυτή την τριπλή διάκριση θ' αναφερθούμε λοιπόν, λαμβάνοντας υπόψη ότι ως θεωρία είναι μεν εφαρμόσιμη αλλά και στην πράξη εξαντλεί – κατά το δυνατό – την έννοια του χώρου, αφού εμπερικλείει τις τρεις διαστάσεις: αρχιτεκτονική, εικαστική κι αφηγηματική· η κάθε μια χωριστά αλλά και σε συνάρτηση με τις άλλες συντελούν ώστε να ενεργοποιηθεί το χωρικό σημαίνον. Η αρχιτεκτονική διάσταση, η "υλικότητα" της εικόνας και τα στοιχεία σύνθεσής της θα είναι το σημείο εκκίνησης· σώματα, γραμμές, χρώματα, σχήματα κι αντικείμενα, μεμονωμένα ή επιδρώντας το ένα στ' άλλο, καθορίζουν την ποιότητα μέσα από την "απτή" υπόστασή των σκιών που αντανακλώνται στο πανί. Όλα εντάσσονται μέσα στο χώρο κι αποτελούν προέκτασή του.

A. ΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ

Ο χώρος της κινηματογραφικής αφήγησης ξεκαθαρίζει αλλά και προσθέτει σημαντικά στοιχεία στο θέμα του χώρου αλλά και στην ανάγνωση ενός φιλικού κειμένου· έχει δηλαδή, κατά έναν τρόπο, συν τοις άλλοις και πρακτική χρησιμότητα. Διαιρείται, λοιπόν, στο χώρο της ιστορίας και της αφήγησης. Ο πρώτος είναι κυρίως γενικός, εκεί που υποτίθεται ότι συμβαίνει η δράση, ενώ ο δεύτερος συνδέεται περισσότερο με τον τρόπο παρουσιάσής του από τον αφηγητή. Επίσης, ο πρώτος μπορεί να είναι φανερός όταν ο θεατής βλέπει ό,τι περιλαμβάνει το κάδρο ή κρυφός, εκτός δηλαδή του οπτικού του πεδίου. Επομένως, μια πρώτη μορφή

¹⁷² βλ. Jacques Aumont, *Κινηματογράφος και Σκηνοθεσία*, όπ.π. σ. 288.

¹⁷³ όπ.π. σ. 292.

οργάνωσης του χώρου προσανατολίζει το θεατή, καθώς αποκτά σύμφωνα με τον André Gardiés, τρεις διαστάσεις: το 'ΕΔΩ', ο εντός πεδίου, ορατός χώρος, το 'ΕΚΕΙ', ο εκτός πεδίου ως προέκταση και συνέχεια του πρώτου αλλά μη ορατός και το 'ΆΛΛΟΥ' για κάποιο χώρο που έχει δει ο θεατής σε προηγούμενη σκηνή και αναφέρεται, άρα μη ορατός κι ασυνεχής. Ο χώρος της ιστορίας δεν δείχνεται αλλά οργανώνεται α/στο εσωτερικό κάθε πλάνου με σχέσεις αρμονίας-δυσαρμονίας, συμμετρίας-ασυμμετρίας, δυναμικούς άξονες, σχέσεις κάθετης και οριζόντιας οργάνωσης του κάδρου, ισχυρά στοιχεία του κάδρου, οργάνωσης του πλήθους σε ομαδικές σκηνές, οργάνωσης των στοιχείων του χώρου σε προοπτική, φωτιστικές πηγές, β/ μέσω της διαδοχής των πλάνων και σκηνών και γ/ με τη χρήση του πλάνου-σεκάνς: περνά, επίσης, στο "χειρισμό" του αφηγητή μέσω της φωνής ή εστίασης ή και των δύο. Ως προς το χώρο της αφήγησης, μπορεί να αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο της πλοκής, χώρο μιας μεταφοράς, τόπο αναφοράς ενός ήρωα, εργαλείο συνειρμών.

B. ΑΡΧΙΤΕΚΤΟΝΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ

Η αρχιτεκτονική κι ο κινηματογράφος δε συγκλίνουν μόνο στο ότι "κατασκευάζουν" χώρο αλλά ακολουθούν κι οι δυο, μεταφορικά και κυριολεκτικά αντίστοιχα, ένα δεδομένο σενάριο. Όσον αφορά την αρχιτεκτονική διάσταση του κινηματογράφου, περιλαμβάνει το χώρο, το τοπίο που εγγράφεται στη μηχανή λήψης, τα επιμέρους στοιχεία και τη σχέση του με το πραγματικό. Ήδη μετά τα μέσα της δεκαετίας του '50 πολλοί σκηνοθέτες απεικονίζουν την πόλη, τις αθηναϊκές γειτονιές, υπό την επίδραση του ιταλικού νεορεαλισμού.¹⁷⁴ Πέρα από το γεγονός ότι δημιουργεί ένα πλαίσιο, ένα είδος "γεωγραφίας", συμβάλλει σημαντικά στη δράση και δεν περιορίζεται στη στατικότητα. Οι χώροι έχουν λειτουργική σημασία και πρέπει ν' αποτελούν, όπως υποστηρίζει ο Αγγελόπουλος, ένας από τους σκηνοθέτες που

¹⁷⁴ βλ. Χρήστος Βακαλόπουλος, *Η Αθήνα στον κινηματογράφο-έτος μηδέν*, στο *Κινηματογραφημένες πόλεις. Η πόλη στον κινηματογράφο και τη λογοτεχνία*, (συλλογική έκδοση), Αθήνα, ΠΕΚΚ-Πατάκης, 2002, σ. 82.

εστίασαν στην έννοια του ("προνομιακού") χώρου, ενότητα συμπαγή.¹⁷⁵ Οι δυνατότητές τους δεν εξαντλούνται στην διακοσμητική λειτουργία, τη μια εκ των δυο λειτουργιών του χώρου αλλά αποκτούν ιδεολογική, κοινωνική κι αισθητική χροιά στη δεύτερη που αφορά τη "χωρική" τοποθέτηση μιας δράσης.¹⁷⁶ Το πού θα δοθεί μεγαλύτερη έμφαση είναι θέμα σκηνοθεσίας. Επίσης, οργανικό φαίνεται το δέσιμο μεταξύ χώρου και ήρωα, καθώς ο πρώτος συχνά "υπαγορεύει" κινήσεις και συμπεριφορές εφόσον ο άνθρωπος αντιδρά και πράττει στα πλαίσια του χώρου που τον περιβάλλει και υπάρχει αποκλειστικά στο συγκεκριμένο χώρο ως δυναμική του.¹⁷⁷ Δεν είναι σπάνιες οι στιγμές στον παγκόσμιο κινηματογράφο όπου το φυσικό τοπίο αποκτά εσωτερικότητα, εξανθρωπίζεται και αποτελεί προέκταση της ψυχικής κατάστασης του ήρωα. Αναφέρουμε ενδεικτικά, δημιουργίες του Antonioni όπου το σκηνικό, οι γραμμές, κάθε στοιχείο του κάδρου είναι ένδειξη της ζωής του ανθρώπου και τοπίο συναισθημάτων.¹⁷⁸ Κτίρια, δρόμοι και πλατείες αποτελούν "οντότητες" που συμμετέχουν στην πλοκή.¹⁷⁹ Εξίσου σημαντική στη δημιουργία ατμόσφαιρας, η συνδρομή των σκηνικών. Ο Μαρσέλ Μαρτέν προτείνει την εξής κατηγοριοποίηση: α/ ρεαλιστικό, β/ εμπρεσιονιστικό, όπως το "τοπίο-ψυχική κατάσταση" των ρομαντικών· στην ίδια κατηγορία διακρίνεται μια αισθησιακή τάση και μάλλον μια πιο αντικειμενική, συνδεδεμένη με την νόηση, γ/ εξπρεσιονιστικό, όπου εκφράζει την κυρίαρχη ψυχολογία της δράσης με τεχνητό κι υποβλητικό τρόπο, σε σχέση με το εμπρεσιονιστικό που είναι πιο φυσικό.¹⁸⁰ Το κοστούμι πρέπει κι αυτό να δένει αρμονικά με τον περιβάλλοντα χώρο και να συμβάλλει στη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας. Σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να λειτουργεί ως "ταυτότητα" – όπως στον Αγγελόπουλο – παρέχοντας χρήσιμες πληροφορίες για τα

¹⁷⁵ βλ. Ειρήνη Στάθη, *Χώρος και Χρόνος στον κινηματογράφο του Θόδωρου Αγγελόπουλου*, όπ..π. σ. 31.

¹⁷⁶ όπ.π. σ. 39.

¹⁷⁷ όπ.π. σ. 42.

¹⁷⁸ βλ. Γαβαλά Μαρία, *Η Βενετία στον κινηματογράφο*, στο *Κινηματογραφημένες πόλεις. Η πόλη στον κινηματογράφο και τη λογοτεχνία*, συλλογική έκδοση, Αθήνα, ΠΕΚΚ-Πατάκης, 2002, σ. 34.

¹⁷⁹ βλ. Pierre Sorlin, *Ευρωπαϊκός κινηματογράφος-Ευρωπαϊκές κοινωνίες 1939-1990*, (Η παραμορφωμένη εικόνα των πόλεων, Νεορεαλισμός ή η πολυπλοκότητα των αστικών σχέσεων, Παραγκουπόλεις: ένας τρίτος κόσμος), μτφ. Έφη Λατίφη, Αθήνα, Νεφέλη, 2004, σ. 206, 207.

¹⁸⁰ βλ. Μαρσέλ Μαρτέν, *Η γλώσσα του κινηματογράφου*, (Τα μη ιδιαίτερα κινηματογραφικά στοιχεία: οι φωτισμοί, τα κοστούμια, τα σκηνικά-ντεκόρ, το χρώμα), μτφ. Ευγενία Χατζίκου, Αθήνα, Κάλβος, 1984, σ. 81.

πρόσωπα, την εποχή, την κοινωνική κατάσταση. Τα σημεία που εντοπίζει η Στάθη τα οποία χρειάζονται μεγαλύτερη προσοχή είναι τα εξής: η ευαίσθητη σημασία των χρωματικών τονισμών, η θεώρηση του κοστουμιού ως χωρικού στοιχείου και η προσεκτική αναζήτηση της λεπτομέρειας.¹⁸¹ Όπως ακριβώς και η σκηνογραφία δεν έχει απλώς διακοσμητικό χαρακτήρα, έτσι και το κοστούμι μπορεί να μεταφραστεί σε ισχυρό σύμβολο και να αποτελέσει αυτό που η σημειολογία χαρακτηρίζει ως "punctum". Ένα "ισχυρό" σημείο με ξεκάθαρες αναφορές σε επίπεδο ψυχολογίας. Ο Μαρτέν κάνει λόγο για τρεις τύπους κοστουμιών: ρεαλιστικά, αντιρρεαλιστικά και συμβολικά.¹⁸² Εξίσου δυναμικός μπορεί να είναι και ο ρόλος των αντικειμένων· προσδιορίζουν ή περιγράφουν ένα χώρο για κάποιο συγκεκριμένο λόγο. Ένα από τα θαυμαστά σημεία του κινηματογράφου είναι η δυνατότητα ενός αντικειμένου να "μιλάει" και να επιβάλλει κάποιο νόημα μονάχα με την παρουσία του. Για το Rohmer, υπάρχουν δύο τύποι αντικειμένων τους οποίους αναφέρει η Στάθη: τα αντικείμενα-όργανα/μέσα και τα αντικείμενα-διακοσμήματα.¹⁸³ Τα σκηνικά, τα κοστούμια και τ' αντικείμενα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τη λειτουργία του χώρου· συχνά μπορούν να αποκτήσουν "ανθρώπινες" ιδιότητες και να εξελιχθούν σε κεντρικό ήρωα ή κύριο πρόσωπο. Ο Βέλα Βαλάζς σημειώνει: «Ο κινηματογράφος, λοιπόν, όπως η ζωγραφική, προσφέρει τη δυνατότητα να προσφέρουμε στο φόντο, στον περιβάλλοντα χώρο, μια φυσιολογία όχι λιγότερο έντονη από τα πρόσωπα των χαρακτήρων ή όπως στους τελευταίους πίνακες του Van Gogh, μια ακόμη περισσότερο έντονη φυσιολογία, έτσι ώστε η σφοδρή εκφραστική δύναμη των αντικειμένων σχεδόν καθιστά ασήμαντη την αντίστοιχη των ανθρώπινων χαρακτήρων».¹⁸⁴ Η κινηματογραφική εικόνα είναι προικισμένη με κάποια "χαρίσματα" που, δυστυχώς, όχι σπάνια μπορούν να καταλήξουν σε απολήματα. Η δυνατότητα φόρτισης ενός αντικειμένου πρέπει να είναι αρμονικά κατανομημένη και σε σχέση με το περιβάλλον· η σκέψη αυτή φέρνει στο νου το εύστοχο κείμενο

¹⁸¹ βλ. Ειρήνη Στάθη, *Χώρος και Χρόνος στον κινηματογράφο του Θόδωρου Αγγελόπουλου*, όπ.π. σ. 59, 60.

¹⁸² βλ. Μαρσέλ Μαρτέν, *Η γλώσσα του κινηματογράφου, (Τα μη ιδιαίτερα κινηματογραφικά στοιχεία: οι φωτισμοί, τα κοστούμια, τα σκηνικά-ντεκόρ, το χρώμα)*, όπ.π. σ. 77, 78.

¹⁸³ βλ. Ειρήνη Στάθη, *Χώρος και Χρόνος στον κινηματογράφο του Θόδωρου Αγγελόπουλου*, όπ.π. σ. 48.

¹⁸⁴ Βέλα Βαλάζς, *Η δημιουργική κάμερα, (Οι αλλαγές στο σετ-απ)*, όπ.π. σ. 61.

του Roland Barthes που αναφέρεται στις "ασθένειες" του θεατρικού κοστουμιού. Έτσι και η χρήση της κιν/κης "σκευής" χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή ώστε να μην υποστεί παρόμοιες συνέπειες με την ασθένεια του θυρεοειδούς αδένος: η όποια υπο-λειτουργία ή υπερ-λειτουργία χρήζει ιδιαίτερης προσοχής.

Γ. ΕΙΚΑΣΤΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ

Η εικαστική διάσταση του χώρου αφορά τις σχέσεις των σημείων στο εσωτερικό μιας εικόνας. Η αίσθηση της "γεωμετρίας" και της προοπτικής με το βάθος πεδίου, η αρμονία κι η συμμετρία συμβάλλουν στη δημιουργία ατμόσφαιρας κι ενισχύουν τους δεσμούς της κινηματογραφικής, ψευδαισθητικής, εικόνας με τη ζωγραφική. Η κατεύθυνση των γραμμών του κάδρου, η χρήση του χρώματος κι οι φωτιστικές πηγές είναι κι αυτά "πομποί" μηνυμάτων κι "εργαλεία" συμπαραδήλωσης· φυσικά η διάταξη των γραμμών δεν είναι τυχαία: η κάθετη κατεύθυνση μπορεί να δηλώνει δύναμη, κυριαρχία, η οριζόντια ηρεμία κι ανάπαυση, ενώ η διαγώνια είναι ένδειξη ανησυχίας, κίνησης, σύγκρουσης.¹⁸⁵ Η Στάθη θεωρεί τη φόρμα και το χρώμα ως τις δύο παραμέτρους για να προσεγγίσει κανείς την ιδέα μιας εικαστικής σύνθεσης.¹⁸⁶ Η φόρμα ορίζεται ως μη συμβολικό σημείο του οποίου η σχέση με το χρώμα κι η επίδραση που δέχεται απ' αυτό, συναινούν στην αποδέσμευση επιπλέον σημασιών· επιπροσθέτως, μεταμορφώνεται και προεκτείνεται στο χώρο, περιέχοντας πάντα μια εσωτερική σημασιολογία ή ένα εσωτερικό πνευματικό περιεχόμενο.¹⁸⁷ Επίσης, στην ιστορία του κινηματογράφου αναφέρονται δύο προσεγγίσεις της καλλιτεχνικής έκφρασης: μια, μορφικής φύσεως ως μέσο που επιβάλλει στο υλικό κάποιο είδος τάξης και η οργανική, στην οποία αυτό που απεικονίζεται καθορίζει τη φόρμα. Άρα, οι τάσεις της φόρμας είναι δύο: αφηρημένο ή στυλιζαρισμένο οπτικό περιεχόμενο

¹⁸⁵ βλ. Θωμάς Μποντίνος, *Η κρυφή γοητεία του κινηματογράφου*, (κεφ. Η φύση και η σύνθεση της κινηματογραφικής εικόνας), Αθήνα, Παρασκήνιο, σ. 99.

¹⁸⁶ βλ. Ειρήνη Στάθη, *Χώρος και Χρόνος στον κινηματογράφο του Θόδωρου Αγγελόπουλου*, όπ.π. σ. 104.

¹⁸⁷ όπ.π. σ. 104, 105.

και φόρμα που επιτυγχάνεται μέσω του μοντάζ.¹⁸⁸ Η αρμονία, ο ρυθμός, η ισορροπία αλλά κι η ένταση είναι "ποιότητες" άμεσα εξαρτώμενες από τα εικαστικό αποτέλεσμα μιας ταινίας. Επίσης, ένα ισχυρό μέσο, ικανό να επηρεάσει τη ψυχολογία του θεατή είναι και το χρώμα. Η επιλογή του δεν είναι απλά θέμα αισθητικής αλλά κι ένας καίριος "πομπός" μηνυμάτων' για άλλους λόγους χρησιμοποιούνται – για παράδειγμα – τα θερμά από τα ψυχρά χρώματα. Πολύ περισσότερο, θα λέγαμε ότι αποτελεί αξία. Συχνά μπορεί να είναι σημαντική η συμβολή του σε επίπεδο δράσης και κατανόησης νοήματος' δεν είναι λίγοι οι δημιουργοί που με την ασπρόμαυρη και την έγχρωμη εικόνα, δηλώνουν δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές, συνήθως παρελθόν και παρόν αντίστοιχα. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις του Deleuze για το χρώμα καθώς εστιάζει στην εναλλαγή άσπρου-μαύρου κι όχι στην αντίθεση. Το άσπρο αιχμαλωτίζει το φως το οποίο σταματάει στο μαύρο και το γκρίζο, ο ενδιάμεσος τόνος ως αδιακριτότητα. Ως παραδείγματα αυτών των εναλλαγών αναφέρει το έργο του Bresson με λυρικές εναλλαγές ή εναλλαγές νύχτας-μέρας. Στο Dreyer, συνεχίζει, οι εναλλαγές συνθέτουν ένα είδος γεωμετρίας σε χώρο που θυμίζει σκακιέρα' και στους δύο το κλινικό λευκό έχει τρομακτικό χαρακτήρα.¹⁸⁹ Το ιδιαίτερο της κινηματογραφικής χρωμοεικόνας, όπως και στη ζωγραφική, είναι ο απορροφητικός της χαρακτήρας. Δε σχετίζεται με κάποιο αντικείμενο αλλά απορροφά ότι μπορεί ως κυρίαρχη δύναμη.¹⁹⁰ Ένας μεγάλος "κολορίστας" του κινηματογράφου, ο Αντονιονι, χρησιμοποιούσε τα ψυχρά χρώματα στη μεγαλύτερη δυνατή έντασή τους έτσι ώστε να ξεπεράσουν την απορροφητική λειτουργία που κρατά τους ήρωες σε ονειρικό ή εφιαλτικό χώρο. Το χρώμα εδώ οδηγεί το χώρο μέχρι το κενό καθώς αφανίζει ότι έχει απορροφήσει' το χρώμα υψώνει το χώρο στη δύναμη του κενού.¹⁹¹ Ο Μαρσέλ Μαρτέν τοποθετεί την ανακάλυψη του κιν/κου χρώματος όταν έγινε συνειδητό από

¹⁸⁸ βλ. Arthur Lenning, *Η έννοια της φόρμας στον κινηματογράφο*, στο Lewis Jacobs, *Τα εκφραστικά μέσα του κινηματογράφου*, όπ.π. σ. 186, 189, 191.

¹⁸⁹ βλ. Gilles Deleuze, *Κινηματογράφος I, Η εικόνα-κίνηση*, όπ.π. σ. 142.

¹⁹⁰ όπ.π. σ. 146.

¹⁹¹ όπ.π. σ. 147, 148.

τους σκηνοθέτες πως δεν είναι το ζητούμενο η ρεαλιστική χρήση του αλλά εκείνη που έχει να κάνει με τις αξίες και τις ψυχολογικές αναφορές του.¹⁹²

Ας επιχειρήσουμε τώρα να παρουσιάσουμε τη διαφορετική προσέγγιση που επιχειρεί ο Gilles Deleuze, η οποία εκκινεί κυρίως από το φιλοσοφικό στοχασμό. Στο σύγγραμμά του δεν προτείνει μια συγκεκριμένη θεωρία, την οποία μπορούμε να παραθέσουμε· αντίθετα, θα λέγαμε ότι αυξάνεται ο βαθμός δυσκολίας ως προς την ταξινόμηση των θεωρητικών του αρχών, καθώς δημιουργείται ένα αμάλγαμα από υλικά τόσο του κινηματογράφου όσο και της φιλοσοφίας. Κι αυτό ακριβώς πυροδοτεί το ενδιαφέρον για το εγχείρημα να αναφερθούν οι απόψεις του, μέσα από τον πιθανό συσχετισμό τους με την έννοια του χώρου. Αφετηρία, η ιδέα της εικόνας-κίνησης που διαχωρίζει τον κινηματογράφο από τις υπόλοιπες τέχνες καθώς περιλαμβάνει κίνηση μέσα στο χρόνο, αποκλείοντας τη στατικότητα. Στόχος τους όχι απλά η όραση αλλά κι η "ανάγνωση".¹⁹³ Διακρίνει τρία είδη εικόνων: εικόνες-αντίληψη, εικόνες-συναίσθημα, εικόνες-δράση που μπορούν μέσω του μοντάζ να συνυπάρχουν σε μια κιν/κη ταινία. Σ' αυτές τις τρεις παραλλαγές καταγράφει και τρία είδη χωρικά προσδιορισμένων πλάνων: γενικό πλάνο στην εικόνα-αντίληψη, γκρο στην εικόνα-συναίσθημα και μεσαίο στην εικόνα-δράση.¹⁹⁴ Η εικόνα-αντίληψη, σημειώνει ο Deleuze έχει "ημι-υποκειμενικό" χαρακτήρα· είναι μαζί με τον ήρωα χωρίς να ταυτίζεται μαζί του αλλά δεν είναι κι "αμέτοχη", σχηματίζοντας μια ανώνυμη οπτική γωνία η οποία σιγά-σιγά αυτονομείται ως συνείδηση-κάμερα.¹⁹⁵ Παραδείγματα αυτής, κινηματογραφικές δημιουργίες των Antonioni, Godard, Rohmer, Pasolini. Η εικόνα-συναίσθημα προσδιορίζεται από το γκρο-πλάν, το οποίο δεν αποτελεί μεγέθυνση αλλά μάλλον παραπέμπει στην έννοια του "καθολικού", πέρα από τις συνιστώσες χώρου και χρόνου.¹⁹⁶ Σκηνοθέτες όπως ο Griffith, ο Eisenstein, Dreyer και Bresson χρησιμοποίησαν αυτό τον τύπο εικόνας που εκφράζει το "ατόφιο" συναίσθημα. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι το

¹⁹² βλ. Μαρσέλ Μαρτέν, *Η γλώσσα του κινηματογράφου, (Τα μη ιδιαίτερα κινηματογραφικά στοιχεία: οι φωτισμοί, τα κοστούμια, τα σκηνικά-ντεκόρ, το χρώμα)*, όπ.π. σ. 85.

¹⁹³ όπ.π. σ. 32.

¹⁹⁴ όπ.π. σ. 92.

¹⁹⁵ σ. 98, 100.

¹⁹⁶ σ. 123, 124.

γκρο/πρόσωπο σχηματίζει έναν τύπο "χώρου" καταλαμβάνοντας ολόκληρο το κάδρο και γίνεται "τοπίο" προς διερεύνηση και φορέας νοημάτων, μέσα από τον επιδέξιο χειρισμό του Ingmar Bergman· καθώς το πρόσωπο αποτελεί το οπτικό περιεχόμενο του πλάνου οριοθετώντας το "χώρο", συνιστά ταυτόχρονα κι ένα ενδεδειγμένο σύστημα προς "ανάγνωση". Επίσης, άξια αναφοράς είναι και η – κατά Deleuze – ύπαρξη ενός νέου χώρου, χαρακτηριστικού της εικόνας-συναίσθημα, τον οποίο ονομάζει "τυχαίο": «Ένας τυχαίος χώρος δεν είναι ένα αφηρημένο καθόλου, διαχρονικό και διατοπικό [...] είναι ένας χώρος δυναμικής σύζευξης, νοούμενος ως καθαρός τόπος του δυνατού».¹⁹⁷ Ο Cassavetes σε κάποιες ταινίες χρησιμοποιεί την εικόνα-συναίσθημα με γκρο προσώπων μέσα σε χώρους ασύνδετους.¹⁹⁸ Κι από τον ιδεαλισμό περνάμε στο ρεαλισμό της εικόνας-δράση· ο νατουραλισμός δεν ενθαρρύνει το "τυχαίο", περιλαμβάνει συγκεκριμένους γεωγραφικούς, ιστορικούς χώρους και έχει να κάνει όχι τόσο με συναίσθημα αλλά με συμπεριφορές. Από τον Stroheim και τον Bunuel εξελίσσεται σε πυρήνα ειδών όπως το ντοκιμαντέρ, το ψυχοκοινωνικό φιλμ, το γουέστερν και το φιλμ νουάρ.¹⁹⁹ Βέβαια, ο ρεαλισμός της εικόνας και η αιτιοκρατία παραπέμπει, επίσης, στο 'Actors Studio' και τον Elia Kazan.²⁰⁰ Μεταξύ αυτών, ο Pierce προσέθεσε άλλο ένα είδος, την νοητική εικόνα συμβολικού και διανοητικού περιεχομένου.²⁰¹ "Υπέρμαχος" αυτού του είδους, ο Alfred Hitchcock που εφιστά την προσοχή στην αλυσίδα των σχέσεων που αποτελούν τη δράση κι όχι στη δράση καθαυτή.²⁰² Η τάση "περιθωριοποίησης" της δράσης, γέννησε ένα νέο είδος στον αμερικάνικο μεταπολεμικό κινηματογράφο. Το εφελτήριο είναι η έννοια του τυχαίου όπου η σχέση αιτίου-αποτελέσματος, οι διασυνδέσεις και τα ρακόρ αρχίζουν να εξασθενούν· η δράση δίνει τη σκυτάλη στην περιπλάνηση μέσα σ' ένα χώρο τυχαίο χωρίς ιστορικές συντεταγμένες. Ο Cassavetes κάνει λόγο για κατάλυση του τρίπτυχου χώρος, ιστορία, δράση.²⁰³ Σ' αυτή τη

¹⁹⁷ όπ.π. σ. 138.

¹⁹⁸ σ. 149.

¹⁹⁹ σ. 177-180.

²⁰⁰ σ. 189.

²⁰¹ σ. 236.

²⁰² σ. 238.

²⁰³ σ. 244-246.

χασματική πραγματικότητα που αγνοεί την αλληλουχία και εμπεριέχει την έλλειψη παραπέμπουν δημιουργίες του ιταλικού νεορεαλισμού και της 'Nouvelle Vague'.²⁰⁴ Ο Γ. Πρελορέντζος στο *Φιλοσοφία και κινηματογράφος σύμφωνα με τον Ζιλ Ντελέζ*, Επίμετρο στο Gilles Deleuze, *Κινηματογράφος Ι, Η εικόνα-κίνηση*, σημειώνει τις βασικές αρχές θεωρίας του Deleuze και της δι-επιστημονικής προσέγγισής του, επεξηγώντας κάποια – μη ευκόλως "αναγνώσιμα" – κομμάτια της. Ανακεφαλαιώνει, με την αναφορά του στον κλασικό και μοντέρνο κινηματογράφο καθώς και στη φύση και λειτουργία της νέας εικόνας κατά Deleuze: αυτή συνέβαλε κατά κάποιο τρόπο, όπως μας πληροφορεί, ώστε να χρισθεί ο Hitchcock "πρώτος των μοντέρνων" ή "τελευταίος των κλασικών".²⁰⁵

Στο πλαίσιο μιας έρευνας η οποία κινείται στην επιστημονική περιοχή της Θεωρίας του Κινηματογράφου, ο προσδιορισμός μίας στέρεης μεθοδολογικής βάσης αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη σαφήνεια και τη συνέπεια της επιχειρηματολογίας πάνω στην οποία θα «χτιστεί» η φιλική ανάλυση. Στο παρόν κείμενο επιχειρήσαμε να προτείνουμε μία - αναγκαστικά περιορισμένη - «γενεαλογία» των κινηματογραφικών θεωριών γύρω από τη φύση και τη λειτουργία του κινηματογραφικού χώρου. Το πεδίο έρευνας παραμένει ανοιχτό καθώς η κινηματογραφική αφηγηματολογία παραμένει σήμερα ένας ερευνητικός κλάδος σε πλήρη εξέλιξη.

²⁰⁴ σ. 249-252.

²⁰⁵ Γιάννης Πρελορέντζος, *Φιλοσοφία και κινηματογράφος σύμφωνα με τον Ζιλ Ντελέζ*, Επίμετρο στο Gilles Deleuze, *Κινηματογράφος Ι, Η εικόνα-κίνηση*, όπ.π. σ. 285.

Εικονική κατασήμευση και κινηματογραφική δείξη: ένας κινηματογράφος διχασμένος

Διονυσόπουλος Κυριάκος, υποψήφιος Διδάκτορας Φιλοσοφικής Σχολής Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

- 1) Μιχάλης Χρυσανθόπουλος, Επιβλέπων, Καθηγητής Τμήματος Φιλολογίας ΑΠΘ
- 2) Γιάννης Λεοντάρης, Επίκουρος καθηγητής ΤΘΣ, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
- 3) Μίλτος Πεχλιβάνος, Καθηγητής στο Freie Universitat Berlin (Βερολίνο).

Περίληψη

Ο κινηματογράφος διχάζεται ανάμεσα σε δύο συνδιάστατα εγχειρήματα: να δείχνει τον κόσμο και να λέει ιστορίες. Το πρώτο ενσαρκώνεται από ένα σύστημα καταγραφής, το οποίο παράγει ένα υλικό ίχνος. Το δεύτερο σπονδυλώνεται από την υπαγωγή του αισθητηριακού δεδομένου στην εννοιολογική τάξη. Ίχνος και έννοια περικλείουν την αμφιταλάντευση της κινηματογραφικής εικόνας ανάμεσα σε μνημονικό αποτύπωμα και ομοίωμα γλώσσας. Αμφότερα διασφαλίζουν την επάρκεια της αναφορικής ψευδαίσθησης, αλλά τα μέσα τους διαφέρουν. Αφενός, η κινηματογραφική δείξη αποτελεί έναν τρόπο εξόδου από το σύστημα, ένα κατηγορικό άνοιγμα παροντοποίησης. Αφετέρου, ο κώδικας της "εικονικής κατασήμευσης" (Metz) συναρμώνει την οπτική αντίληψη σε εμπεδομένες πολιτιστικές κατηγορίες.

Ένα διχαστικό ρεύμα διαπερνά τον κινηματογράφο και τα σημεία του. Μια διαιρετική δομή χωρίζει αυτό που ο κινηματογράφος δείχνει από αυτό που λέει δείχνοντας. Αφενός, ο κινηματογράφος πολλαπλασιάζει τις εικόνες τη μια μετά την άλλη. Αφετέρου, μέσω αυτού που δείχνουν, μιλά ο ίδιος. Δείχνει τον κόσμο, αλλά συγχρόνως, δείχνοντάς τον, δεν μπορεί να μην τον κάνει να μιλήσει με έναν ορισμένο τρόπο, ακόμα κι αν ο κόσμος παραμένει σιωπηλός, ακόμα κι αν στέκεται ακίνητος. Δείχνοντας τον κόσμο, προσφέροντάς τον εκ νέου στην ορατότητα, ο κινηματογράφος εκφέρει, επίσης, την ομιλία του. Αυτή η ομιλία, όμως, δεν ανήκει στον κόσμο. Την προσθέτει ο κινηματογράφος και τούτο διότι είναι μέρος της φύσης του, δηλαδή των κωδίκων του, να κατονομάζει, να συνδυάζει, να ιεραρχεί, να βάζει σε σειρά, να κατανέμει, να καταφάσκει ή να φέρνει αντίρρηση. Ο κινηματογράφος δεν δείχνει μόνο ένα αντικείμενο, αλλά φτιάχνει και ένα σημείο από αυτό. Δεν μπορεί να κάνει διαφορετικά, τέτοια είναι η διαχρονική τεχνική

λειτουργία του: ο ιστορικός προγραμματισμός του. Ό,τι εμπίπτει στο πεδίο του, στο ενδιαφέρον των ανθρώπων που διαχειρίζονται τα τεχνικά μέσα του, παράγει *αυτόματα* κάτι που υπερβαίνει τη θέση του αντικειμένου στον κόσμο. Παράγει μια ιδέα ή ένα μύθο, ακόμα κι αν αυτό δεν ανήκει στις προθέσεις των χειριστών του, ακόμα κι αν αυτοί στοχεύουν αλλού. Ο κινηματογράφος, αφής στιγμής αναπαριστά αυτό που υπήρξαμε, αφής στιγμής συντηρεί το ομοίωμά του, προβάλλει τη μυθική του διάσταση στο μέλλον. Αυτός είναι ο ουτοπικός πόθος μιας μηχανικής και φωτοχημικής εφεύρεσης που ξεπερνά την τεχνική εφαρμογή του. Προσδίδοντας στο ιστορικά πεπερασμένο μια καθολικότητα, συνάγοντας από το αισθητό πράγμα μια φιλοσοφική ουσία, ο κινηματογράφος γίνεται ο ίδιος απεικόνιση της σκέψης. Βεβαιώνει πως η εμπειρία μετουσιώνεται μέσω της παραδειγματικής επανάληψής της. Εξ αυτού, ο κόσμος υπάρχει για να αφηγείται τον εαυτό του. Ωστόσο, κάθε αφήγηση αλλάζει τον κόσμο. Ιδού η διχαστική αρχή του κινηματογράφου. Αντίθετα με τη λογοτεχνία, ο κινηματογράφος προσφέρει συγχρόνως τον κόσμο και τη μυθική αναγωγή του. Δείχνει τα πράγματα πριν να προλάβουν να μιλήσουν. Την ίδια στιγμή, όμως, έχουν ήδη μιλήσει, δεν είναι πια τα ίδια. Ο κινηματογράφος είναι ήδη εκεί, λίγο πιο πριν, μόλις πιο μετά. Αυτή η πρόδρομη/ανάδρομη κίνηση εγκαθιστά μια χασματική εσοχή στη συνοχή του. Διχάζει το λόγο από τη δείξη του. Το βάρος των πραγμάτων συγκρατεί κάτι αμίλητο, ενώ η «πρόζα του κόσμου» αφήνει ανέγγιχτο το είναι τους. Ο κινηματογράφος δεν μονολογεί: δείχνει και λέει. Δεν ξαναδείχνει. Δείχνει την υφή του κόσμου λέγοντας μια ιστορία στη μεταιχμιακή καμπή όπου η φωνή της τελευταίας διεισδύει σε κάθε πτυχή των πραγμάτων και τα έλκει, μεταμορφώνοντάς τα, προς ένα ομοίωμα γλώσσας. Και λέει μια ιστορία δείχνοντας ό,τι προηγείται αυτής, ό,τι δεν εισχωρεί μέσα της. Κόσμος και ιστορία είναι ασύμβατα. Ο κόσμος συγκινεί τις αισθήσεις με τους φωτιστικούς, χρωματικούς, γραμμικούς, συνδυασμούς που συγκροτούν το πεδίο της οπτικής αντίληψης. Η ιστορία συνεπαίρνει τη διάνοια με το πλέξιμο των λογικών ή παράλογων νημάτων που δένουν τα πρόσωπα μεταξύ τους και με καταστάσεις. Ο κινηματογράφος επιχειρεί να τα συμφιλιώσει. Δεν τα καταφέρνει. Η ιστορία του κινηματογράφου είναι η ιστορία αυτής της αποτυχίας. Τι θέλει, τι

μπορεί ο κινηματογράφος; Δεν διαθέτει δύο διακριτά όργανα. Ξετυλίγεται σαν μια ταινία Moebius, όπου οι δύο όψεις του εμφανίζονται σαν τμήματα ενός συνεχούς. Δείχνοντας, ο κινηματογράφος παραπέμπει σε κάτι έξω από τον εαυτό του. Λέγοντας, σημειώνει κάτι που δεν υπάρχει έξω από αυτόν. Συνεπώς, ο κινηματογράφος, παραπέμποντας αποκλειστικά σε κάτι διαφορετικό από τον εαυτό του, παράγει κάτι που υπάρχει μόνο εντός του. Η παρουσία του κόσμου υφαρπάζεται από το δίκτυο του συμβόλου και δεσμεύεται σε κάτι δημιουργημένο. Αυτό ερείδεται στο γενεσιουργό κόσμο, αλλά τον μετατρέπει σε αντικείμενο. Αυτή είναι η πρωταρχική δύναμη του μύθου. Όμως, ο κόσμος δεν εξαυλώνεται από την εξιστόρησή του. Το σύμβολο δεν εξαντλεί τον πλούτο των φαινομένων του. Ένα ακατάλυτο υλικό ίχνος επιβιώνει ως απομεινάρι του χαμένου αντικειμένου, τεχνικό προϊόν ενός συστήματος καταγραφής και των ιδεολογικών καθορισμών του. Είναι η ορατή μνήμη αυτού που υπήρξε ο κόσμος προτού να εξιστορηθεί.²⁰⁶ Το σύμβολο προεκτείνει τον κόσμο προς την αέναη επανάληψη, το ίχνος τον επαναφέρει στη μοναδικότητα του χρόνου καταγωγής του. Η πρακτική του ενός δεν αφήνει άθικτο το άλλο. Αντιθέτως, στον κινηματογράφο, ο κάθε όρος αποκαλύπτεται να στοιχειοθετεί το μύχιο πυρήνα του άλλου. Κάθε καταβύθιση οδηγεί, αναπόδραστα, στην επιφάνεια. Μύθος και μνήμη: οι δύο μη διακριτές πλευρές της κορδέλας που λύνει και δένει ο κινηματογράφος.

α. Κώδικες «εικονικής κατασήμανσης»

Ο κινηματογράφος αναπαριστά έναν πλασματικό (ειπωμένο) κόσμο μέσω πραγματικών (ιδωμένων) αντιλήψεων. Πώς αποδίδεται αυτή η επίπλαστη ενότητα, ποια εκκωδίκευση εγγυάται για αυτήν και ποια τα υποκειμενικά αποτελέσματα της αλλοτριωτικής διεργασίας της; Το οπτικό «περιεχόμενο» που περισυλλέγει και οργανώνει ο κινηματογράφος, για να είναι αναγνωρίσιμο, δηλαδή να συνταυτιστεί με το εύρος των ήδη γνωστών παραστάσεων, υποβάλλεται σε μίαν ένσκηνη

²⁰⁶ Για τον Stephen Heath, ο κινηματογράφος παράγει και αναπαράγει αυτό που βρίσκεται έξω από αυτόν ως ένα σύνολο μνημονικών εικόνων («Film Performance», *Ciné-Tracts* 1:2, καλοκαίρι 1977, σ. 7-18).

συναρμογή, σε ένα είδος μοντάζ του αισθητηριακού γεγονότος με την έννοια. Για να διασφαλιστεί η αναφορική επάρκεια, η αντικειμενοποιημένη φύση διέρχεται από τα κανάλια της εννοιολογικής τάξης. Η έννοια τεμαχίζει και διαφοροποιεί την ήδη διηθημένη και σχηματοποιημένη από τους αντιληπτικούς κώδικες οπτική αναπαράσταση σε έναν πεπερασμένο αριθμό διακριτών επιλογών. Το αποδιδόμενο όνομα είναι το διαβατήριο της αναγνώρισης, δηλαδή της ταξινόμησης ενός οπτικού δειγματολόγιου ποικίλων ενικών συμβεβηκότων στη νοητική κλίμακα, την οποία μορφοποιεί και παγιώνει το σύστημα της γλώσσας (langue). Για να καταστεί αναγνώσιμο, δηλαδή καταληπτό, το οπτικό πεδίο ως γενικευμένη αντικειμενικότητα οφείλει να κατατμηθεί σε επιμέρους ταυτοποιήσεις με λεξικές μονάδες. Καθότι ο κινηματογράφος, όπως το διατύπωσε ο Christian Metz, είναι μια γλώσσα χωρίς λεξικό, η οπτική αντίληψη αναζητά την αποδελτίωση των μονάδων της αλλού. Εξ αυτού, το σύστημα της γλώσσας δομεί τα οπτικά (και ακουστικά) αντικείμενα, επιμολύνοντας τον πυρήνα τους, δηλαδή τους κατά μείζονα λόγο αναλογικούς κώδικές τους, με τα δικά του ασυνεχή και διαφορετικά χαρακτηριστικά. Για να γίνει ένα οπτικό τμήμα επικοινωνήσιμο μήνυμα, για να αφομοιωθεί από τις κοινωνιοπολιτιστικές κατηγορίες, απομονώνονται ορισμένα χαρακτηριστικά του και προνομιοποιούνται σε ειδοποιά. Η απόφαση του συμβολικού Άλλου ρυθμίζει την επιλογή των κατάλληλων χαρακτηριστικών και τη διακωδίκηυσή τους σε «ισοδύναμα» σημασιακά γνωρίσματα. Οι δεσμεύσεις του κάθε χαρακτηριστικού σε διακριτά σήματα (sèmes) συνομαδώνονται, όπως έδειξε ο Greimas, σε σημήματα (sémèmes), δηλαδή σε προσίδιες μονάδες στο επίπεδο του σημαινομένου, νοούμενου εδώ ως ενικής παραδοχής της σημασίας ενός λεξήματος.²⁰⁷ Για τον Greimas, η διαδικασία της σημασιοδότησης προϋποθέτει την ελάχιστη δομή δύο όρων και, ως εκ τούτου, ο γλωσσικός κώδικας αποκρυπτογραφεί τις οπτικές μορφές προσδίδοντάς τες ένα όνομα.²⁰⁸ Το σήμημα της φυσικής γλώσσας ανταποκρίνεται σε μίαν ολόκληρη συνομοταξία παραλλακτικών εμφανίσεων του αντικειμένου και

²⁰⁷ Algirdas J. Greimas, *Δομική Σημασιολογία: Αναζήτηση Μεθόδου*, μτφρ. Γιάννης Παρίσης, Αθήνα: Πατάκης, 2005.

²⁰⁸ Algirdas J. Greimas, «Conditions d' une Sémiotique du Monde Naturel» στο: Algirdas J. Greimas (επιμ.), *Pratiques et Langages Gestuels*, Παρίσι: Didier, 1968, σ. 3-35.

τη συνακόλουθη απόρριψη της αδιάφορης ποικιλίας. Ο Metz, ακολουθώντας τον Greimas, διευκρινίζει:

Κάθε σήμημα [...] περιλαμβάνει μίαν ολόκληρη τάξη περιπτώσεων και όχι μία και μόνη εμφάνιση. Για παράδειγμα, υπάρχουν χιλιάδες «τρένα», ακόμα και με τη μοναδική σημασία του «σιδηροδρομικού τρένου», και το κάθε ένα διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από το άλλο όσον αφορά το χρώμα, το ύψος, τον αριθμό των βαγονιών τους κλπ. Ωστόσο, η πολιτιστική ταξινομία, η οποία περιλαμβάνει το γλωσσικό σύστημα, έχει αποφασίσει να θεωρεί αυτές τις παραλλαγές άσχετες και εξυποθέτει πως ανήκουν όλες στο ίδιο αντικείμενο ή στην ίδια τάξη αντικειμένων.²⁰⁹

Ο Metz ονομάζει «κώδικες εικονικής κατασήμανσης»²¹⁰ τα συστήματα εκείνα που συναρθρώνουν τα εικονικά χαρακτηριστικά με τα σημασιακά των φυσικών γλωσσών και ταυτοποιούν ονομαστικά τα αναγνωρίσιμα αντικείμενα. Η εικόνα δεν αναγνωρίζεται συνολικά, αλλά αποσπασματικά: η διακριτή μονάδα είναι της τάξεως του κινηματογραφημένου αντικειμένου. Ακριβέστερα, συμπλέκονται δύο αρθρώσεις. Στο επίπεδο της έκφρασης, το χαρακτηριστικό της εικονικής αναγνώρισης καταλαμβάνει, κατά κανόνα, μικρή έκταση της κειμενικής επιφάνειας. Αντίθετα, στο επίπεδο του περιεχομένου, το ενονόματο αντικείμενο ουδετεροποιεί την αισθητηριακή του καταβολή, μετασχηματίζεται σε κοινωνιογλωσσικό προϊόν και, ως εκ τούτου, «αναβαθμίζεται» μέσα στο συνολικό μήνυμα μιας ταινίας και, εν τέλει, το υπερβαίνει, συμμετέχοντας όχι μόνο στην εφεδρεία των συμπαραδηλώσεων εντός και εκτός της ταινίας, αλλά και στις αποδεκτές αφηγηματικές δομές ενός δεδομένου πολιτισμού. Αυτή είναι η «εκπολιτιστική» δράση που επιφέρει η εννοιακή άρση στο ενορμητικό σώμα του απεικονίσμου. Ο κώδικας της «εικονικής κατασήμανσης» είναι κατ' ουσίαν πλατωνικός: εξυποθέτει πως κάθε αντικείμενο προϋπάρχει ως ιδέα σε μια καθολική και, γι' αυτό, τελειότερη μορφή ή κατάσταση. Η παραπομπή διαφορετικών παραλλαγών μιας αισθητής λεπτομέρειας στην ίδια έννοια

²⁰⁹ Christian Metz, «Le Perçu et le Nommé» στο: *Essais Sémiotiques*, Παρίσι: Klincksieck, σ.129-161:138.

²¹⁰ Christian Metz, *Language and Cinema*, μτφρ. Donna Jean Umiker-Sebeok, Χάγη και Παρίσι: Mouton, 1974, σ. 199.

παρεισάγει τη μιμητική λογική του πρωτότυπου και του αντίγραφου και, συνεπώς, υπαινίσσεται πως πάντοτε περισσεύει ένα ουσιώδες υπόλοιπο ιδέας, το οποίο παραμένει αμέτοχο στις εκάστοτε ενσαρκώσεις της.

Η εργασία της ονοματοδοσίας, προκρίνοντας τα συμβολικά όρια συγκεκριμένων γνωρισμάτων εις βάρος άλλων, επιφέρει ένα πέπλο δυσδιακρίσιμης ή επιλεκτικής «τυφλότητας», το οποίο επικάθεται στο οπτικό πεδίο και, αποκρύβοντας τις μη επιτελεστικές πληροφορίες του ορατού, συσκοτίζει τις πιο μύχιες περιοχές του. Η «ομίχλη» της γλώσσας τυποποιεί τα όρια της αντίληψης, αποσιωπώντας και φωτίζοντας μαζί: δοσολογεί το ποσοστό που παραχωρείται στην όραση και παρακρατά το μέρος που θα παραμείνει αφανές από ό,τι δείχνεται. Για να έχουμε πρόσβαση στο ορατό, κάτι αφαιρείται από αυτό, με άλλα λόγια αποφυσικοποιείται: ο κανόνας τούτος είναι το επιτέλεσμα του συμβόλου. Το ορατό ως τέτοιο είναι μη καταληπτό: η αφαιμάξη του μάς κάνει να στεκόμαστε απέναντί του ως υποκείμενα.

β. Κινηματογραφική δείξη

Αν η κατονομασία απωθεί την υλική διαδικασία παραγωγής της εικόνας, αντικαθιστώντας την εικασματική εργασία με το σημασιολογικό υλικό της γλώσσας, η λειτουργία της κινηματογραφικής δείξης εδράζεται στην απώθηση της σημασίας. Το μέλημα της εξωτερικότητας αποσυνδέει το αντικείμενο, το οποίο προσκομίζει στην όραση, από αυτό που σημαίνεται χωρίς να ληφθεί υπ' όψιν ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται από την εικόνα. Η υποχώρηση της σημασιακής διάστασης μετατοπίζει την αναφορική τροπολογία του κινηματογράφου και πραγματώνει αυτό που ο Benveniste χαρακτήρισε ως εισβολή του λόγου (discours) στο γλωσσικό σύστημα.²¹¹ Ο αποχωρισμός του εκφερόμενου από την εκφορά διανοίγει το σύστημα προς τα έξω. Η δεικτική βλέψη ως δυναμική κίνηση προς ένα αντικείμενο που υπάρχει εκτός συστήματος εξαλείφει το κινηματογραφικό «σημείο», χωρίς, όμως, να αναπαραγάγει την ιεράρχηση του πρωτότυπου και του αντίγραφου ή του αυθεντικού και του πλαστού. Είτε εντός είτε εκτός του συστήματος, το αντικείμενο

²¹¹ Émile Benveniste, *Problèmes de Linguistique Générale*, Παρίσι: Gallimard, 1966.

διατελεί υπό ταυτόσημο οντολογικό καθεστώς: δεν διέρχεται από τη δοκιμασία της υπαρκτικής κρίσης.²¹²

Για την απλή υπόθεση ενός εξωτερικού αντικειμένου δεν αρκεί ο κώδικας αναγνώρισης. Η επισύναψη του σημήματος δεν εγκαλεί καμιάν υποκειμενική βαθμίδα. Στο επίπεδο του πλάνου, η εικόνα εγγράφεται από αυτό που ο Martinet αποκαλεί καθαρό «ενδείκτη ενεργοποίησης».²¹³ Η απόλυτη τιμή του οπτικού «περιεχομένου» ανάγεται στην κατηγορική βαθμίδα της αναγγελίας και συνδέεται υπαρξιακά με αυτό που το λέξημα δεν μπορεί παρά μόνο να σημάνει. Για τον Metz, στον κινηματογράφο η εικόνα είναι πάντα ενεργοποιημένη, με την έννοια που ένα προτασιακό εκφώνημα πραγματώνει ατομικά τις εν δυνάμει λεξικές μονάδες. Σε ένα από τα πρώτα του δοκίμια, γράφει:

Το κοντινό πλάνο ενός περιστροφου δεν σημαίνει «περίστροφο» (μια καθαρά δυναμική λεξική μονάδα), αλλά τουλάχιστον, και χωρίς να υπολογίσουμε τις συμπαραδηλώσεις, σημαίνει «ΐδού ένα περιστροφο!»²¹⁴

Για τον Metz, η αναφορική πράξη που ενέχεται στο σύστημα της κινηματογραφικής αναπαράστασης συναρτά το αντικείμενο της εικόνας με μια πραγματική περίσταση μέσω ενός υπονοούμενου γλωσσικού μεταστροφέα («ΐδου»). Το νόημα αυτής της δεικτικής επινόησης θέτει ως σημαινόμενο περιεχόμενο το γνώρισμα της «εγγύτητας»²¹⁵. Η φυσική σύνδεση με το αναφερόμενο αντικείμενο επέρχεται ως ιδεολογικό επιτέλεσμα της «εντύπωσης της πραγματικότητας». Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η μνεία ενός αντιληπτικού *perceptum* δεν είναι μια λεξηματική είσοδος, αλλά μια συμβαντική παρόρμηση, ένας καταναγκασμός.²¹⁶

Αυτή η φαινομενική πληρότητα, η οποία πραγματώνεται από τη βαθμίδα ενός ομιλούντος, φέρει κάτι το ψευδές. Τα ίχνη της χειρονομίας που προτείνεται

²¹² Jean-Paul Simon, «Référence et Désignation: Notes sur la Deixis Cinématographique» στο: *Regards sur la sémiologie contemporaine (Actes du Colloque "Sémiologie / Sémiologies" tenu à l' Université de Saint Étienne, 24, 25, 26 Novembre 1977)* Σαιν Ετιέν: Université de Saint Étienne, 1978, σ. 53-62.

²¹³ André Martinet, *Στοιχεία Γενικής Γλωσσολογίας* [1960], μτφρ. Αγαθοκλή Λ. Χαραλαμπόπουλου, Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών: Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 1997.

²¹⁴ Christian Metz, «The Cinema: Language or Language System?» [1964] στο: *Film Language: A Semiotics of the Cinema*, μτφρ. Michael Taylor, Νέα Υόρκη: Oxford University Press, 1974, σ. 67.

²¹⁵ Ουμπέρτο Έκο, *Θεωρία Σημειωτικής* [1976], μτφρ. Έφη Καλλιφατίδη, Αθήνα: Γνώση, 1988, σ. 189.

²¹⁶ Stephen Heath, «Questions of Property: Film and Nationhood» [1978] στο: Ron Burnett (επιμ.), *Explorations in Film Theory: Selected Essays from Ciné-Tracts*, Μπλούμινγκτον και Ινδιανάπολις: Indiana University Press, 1991, σ. 180-190:182.

σβήνονται, η εκφορά αποσύρεται στο βάθος της σκηνής, η απεύθυνση μένει μετέωρη. Τούτο το υποθετικό, ελλειπτικό υποκείμενο που μιλά, που λέει «ιδού», αφήνει την εικόνα ημιτελή. Στη θέση του, το έργο της συρραφής αναλαμβάνει το υποκείμενο της ιδεολογίας, ο θεατής.